

**THIAGO DA CUNHA NASCIMENTO**

**METÁFORAS NO PENSAMENTO E NO DISCURSO: UMA ANÁLISE  
COGNITIVO-DISCURSIVA DA FALA DE APRENDIZES DE INGLÊS  
LÍNGUA ESTRANGEIRA SOBRE SUA EXPERIÊNCIA DE  
APRENDIZAGEM**

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2016

THIAGO DA CUNHA NASCIMENTO

**METÁFORAS NO PENSAMENTO E NO DISCURSO: UMA ANÁLISE  
COGNITIVO-DISCURSIVA DA FALA DE APRENDIZES DE INGLÊS  
LÍNGUA ESTRANGEIRA SOBRE SUA EXPERIÊNCIA DE  
APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Teórica e Descritiva.

Área de Concentração: Linguística Teórica e Descritiva.

Linha de Pesquisa: Estudos da Língua em Uso.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira.

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2016

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

Nascimento, Thiago da Cunha.

N244m

Metáforas no pensamento e no discurso [manuscrito] : uma análise cognitivo-discursiva da fala de aprendizes de inglês língua estrangeira sobre sua experiência de aprendizagem / Thiago da Cunha Nascimento. – 2016.

175 f., enc. : il., color. + 1 CD-ROM.

Orientadora: Luciane Corrêa Ferreira.

Área de concentração: Linguística Teórica e Descritiva.

Linha de pesquisa: Estudos da Língua em Uso.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 3. Metáfora – Teses. 4. Cognição – Teses. 5. Linguística – Teses. I. Ferreira, Luciane C. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 407



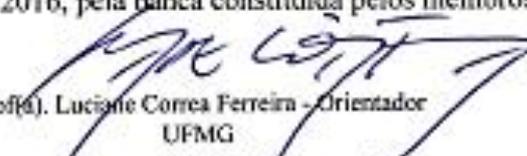
## FOLHA DE APROVAÇÃO

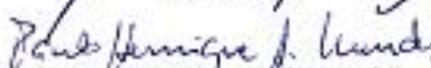
**METÁFORAS NO PENSAMENTO E NO DISCURSO: UMA ANÁLISE  
COGNITIVO-DISCURSIVA DA FALA DE APRENDIZES DE INGLÊS  
LÍNGUA ESTRANGEIRA SOBRE SUA EXPERIÊNCIA DE  
APRENDIZAGEM**

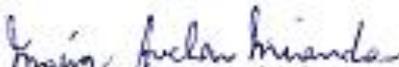
### **THIAGO DA CUNHA NASCIMENTO**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA TEÓRICA E DESCRITIVA, linha de pesquisa Estudos da Língua em Uso.

Aprovada em 21 de janeiro de 2016, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Luciane Correa Ferreira - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Paulo Henrique Aguiar Mendes  
UFOP

  
Prof(a). Maira Avelar Miranda  
UESB

Belo Horizonte, 21 de janeiro de 2016.

À Irajara, Denise e Walter, os pilares da minha vida.  
Ao Thiago Machado,  
aos meus amigos Marcela Lopes, Aline Lobo,  
Victor Xavier e Ivana Pinheiro  
e à Espiritualidade amiga,  
que sempre me motivam e inspiram sonhos grandiosos.

« Veni, Vedi, Vici  
C'est de la chance aussi  
Tout petit à petit  
L'oiseau qui fait son nid, douillet  
Veni, Vedi, Vici »  
(Alizée)

“A educação é longo processo de trabalho,  
entre o dever e a disciplina,  
em que a dor é sempre a nossa mestra prestimosa e benevolente”  
(Emmanuel)

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de fazer minhas as palavras de Isaac Newton ao dizer que “se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”. De fato, sou grato a todos os gigantes, os Titãs, que contribuíram para a conclusão desta etapa que é o meu mestrado:

- Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder a energia e força para perseverar na senda terrestre em que me encontro.

- Agradeço à Espiritualidade amiga, que me inspira e guia para não me afastar da luz que alimenta meu espírito.

- Agradeço a minha Orientadora Profa. Dra. Luciane Correa Ferreira, por ter me acolhido e se preocupado com minha existência em Belo Horizonte. Obrigado, professora, pela paciência e pelo suporte dado para que eu realizasse minha pesquisa. Acredite, tenho um carinho enorme por você!

- Obrigado à FAPEMIG, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa e minha subsistência nas terras mineiras.

- Obrigado ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e à Faculdade de Letras, pelo auxílio e orientações dadas a mim, de modo que eu pudesse conduzir minha pesquisa seguramente.

- Obrigado à Profa. Emília Mendes, pela disponibilidade em presidir a banca e pelos auxílios e orientações de como proceder no PosLin.

- Meu agradecimento especial aos Professores Maíra Avelar Miranda e Paulo Henrique Mendes, por constituírem minha banca e aceitarem apreciar esta produção intelectual que apresento à comunidade acadêmica.

- Obrigado aos professores José Olímpio, Ida Lúcia Machado, Ana Larissa Adorno, Adriana Tenutta, Vera Menezes, Heliana Mello e Mário Perini, cujas

disciplinas eu cursei e muito contribuíram para a escritura de minha dissertação. Muito obrigado!

- Um agradecimento especial à Profa. Ulrike Schröder, não somente pelos conhecimentos compartilhados em sua disciplina, mas pelo apoio, respeito e carinho dispensados a mim. Obrigado por me incitar a pensamentos e estudos que transcendem o campo da Linguística!

- Minha gratidão às Profas. Adriana Tenutta e Ana Larissa Adorno, pela motivação, carinho e suporte dado ao longo do mestrado. Vocês duas têm minha mais profunda lealdade e amizade!

- Obrigado à Profa. Maralice Neves, por ter me assistido no estágio de docência e ter se mostrado mais que uma orientadora, porém uma amiga!

- Obrigado à Profa. Laura Micolli, por partilhar seus conhecimentos comigo e ser tão atenciosa.

- Obrigado à Graça, ao Fábio e à Débora, funcionários da Secretaria do PosLin, que eficientemente nos ajudam nos percalços da pós-graduação.

- Um agradecimento especial à Maria de Lourdes (Malu), pois, sem ela, instrumento da ação de Deus na minha vida, eu não teria conseguido realizar o mestrado na UFMG. Obrigado, Malu!

-Obrigado à Paula Sollero, Leise Abreu e Rosely Alves, pelo carinho, motivação, ajuda e eficiência nos momentos de dificuldade.

- Obrigado à Irajara Nascimento, à Denise Nascimento, ao Walter Nascimento e ao Jonathan Garcia, minha família, pelo apoio, encorajamento e motivação para sempre alçar voos mais altos.

- Agradeço ao meu amor, Thiago Machado, por toda paciência, carinho, ajuda e caridade dispensados a mim.

- Obrigado à Marina Morena, pelas diversas conversas sobre metáfora e pelo suporte nos últimos tempos. És uma grande mestra, minha amiga!
- Obrigado à Patrícia Costa Leite, pela cumplicidade e ajuda no período de estágio de docência e pelo carinho e suporte emocional.
- Obrigado à Mariana Carneiro, Giovanna Rodrigues e Marcela Couto, pela ajuda, motivação e carinho dispensados a mim.
- Obrigado à Carol Passig, pelo apoio nos momentos de aperto e pelo abstract!
- Obrigado à Catarina Flister, por sempre me ajudar seja no apoio acadêmico, seja no apoio pessoal.
- Agradeço também à Mara Tavares, por iluminar a minha mente com reflexões teóricas profundas, bem como ser um dos meus maiores apoios emocionais.
- Agradeço à Ivone Campos, pela amizade sincera e honesta, pela motivação, apoio emocional e fé em mim. Amo-te muito, minha tia!
- Obrigado à Ericka Rodrigues, pelo suporte com a pesquisa.
- Obrigado Ivana Pinheiro, por toda ajuda que me prestaste sempre.
- Obrigado às Professoras Dalila Silva e Raquel Rossini, pela prontidão em me ajudar com a coleta de dados ao cederem espaço em suas aulas para que eu conduzisse meus grupos focais. Obrigado, professoras!
- Obrigado aos aprendizes de inglês que participaram desta pesquisa.

Enfim, sou grato a todos que de alguma forma contribuíram para minha formação tanto acadêmica quanto humana nesta etapa de minha vida.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar as metáforas envolvidas na fala de indivíduos aprendizes de inglês, bem como suas conceptualizações acerca de aspectos envolvidos no processo de aprendizagem desta língua, tais como suas motivações para a aprendizagem da língua inglesa, sua percepção dessa língua estrangeira, o papel do professor de idiomas, possibilidades de intercâmbio, etc. Adotamos uma perspectiva teórica e analítica de dois quadros teóricos que, a nosso ver, se complementam, isto é, em nossa investigação, utilizamos tanto a teoria cognitiva da metáfora quanto sua abordagem discursiva para analisarmos a fala de aprendizes de inglês língua estrangeira. Por usar o método de estudo de caso e a técnica de grupo focal para coleta de dados, isto é, por sua natureza metodológica e técnica de coleta de dados, e dado seu caráter explanatório, descritivo e interpretativo para a abordagem de nosso objeto, esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo-interpretativo. Nosso *corpus* constitui-se de dois grupos focais, formados por seis indivíduos cada. Os participantes desta pesquisa foram doze alunos do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG, aprendizes de inglês como língua estrangeira, seis alunos do nível básico e seis do nível avançado. Os registros em áudio e vídeo das entrevistas com os grupos focais foram transcritos em unidades entonacionais (CHAFE, 1994) seguindo as orientações de transcrição de Stelma e Cameron (2007). Realizamos uma análise cognitiva com base na Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 2003[1980], 1999; JOHNSON, 1987, 2007; GIBBS, 2005), para examinar as metáforas cognitivas e outras figuras de pensamento que surgiram nos dados coletados. Fizemos também uma análise do discurso à luz das metáforas (CAMERON, 2003, 2007b; CAMERON et al., 2009; CAMERON; MASLEN, 2010) da fala de alguns aprendizes de inglês língua estrangeira com o intuito de investigar as metáforas discursivas e fenômenos como esquemas-imagéticos e metonímias (JOHNSON, 1987; GIBBS, 1994, 2005) que emergiram no discurso deles. Concluímos que esquemas pré-linguísticos, como FORÇA, OBJETO, CONTATO, ORIGEM-CAMINHO-META e CONTÊINER estruturaram algumas expressões linguísticas referentes à experiência de aprendizagem de inglês. Identificamos metáforas conceptuais tais como MOTIVAÇÃO É FORÇA, LÍNGUA É OBJETO, APRENDIZAGEM DE INGLÊS É VIAGEM, PROFESSOR COMO CONSTRUTOR, subjacente às expressões linguísticas usadas para falar sobre Tópicos como motivação para aprender inglês, língua inglesa, aprendizagem de inglês e professor de inglês respectivamente. No âmbito discursivo, verificamos a emergência das metáforas sistemáticas *MOTIVAÇÃO PARA APRENDER INGLÊS É SER FORÇADO PELA SOCIEDADE, A LÍNGUA INGLESA É UM OBJETO QUE VOCÊ POSSUI* e *AÇÕES DO PROFESSOR SÃO FORÇAS IMPULSIONADORAS OU FORÇAS INIBIDORAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM*, por exemplo, sobre os Tópicos motivação para aprender inglês, língua inglesa e professor de inglês respectivamente.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Aquisição de segunda linguagem. Metáfora. Cognição. Linguística.

## ABSTRACT

This thesis aims to investigate the metaphors in the speech of English as Foreign Language (EFL) learners and their conceptualizations concerning the aspects involved in the process of learning such a language, for instance, their motivations to study the language, their perception of English language, the role of language teachers, exchange programs possibilities etc. We have adopted a theoretical and analytical perspective of two theoretical frameworks that in our view complement each other, namely the cognitive metaphor theory and the metaphor discursive approach, in order to analyse the speech of EFL students. This study falls within an interpretative-qualitative paradigm due to its case-study method and the use of the focus group technique for data collection, as well as its explanatory, descriptive and interpretative features. Our corpus comprises two focus groups, each formed by six individuals who are EFL students of the Centro de Extensão da Faculdade de Letras of Minas Gerais Federal University in Brazil. One focus group consisted of advanced learners and the other, of elementary ones. The audio and video recordings were transcribed into intonation units (Chafe, 1994), according to the transcription orientations by Stelma and Cameron (2007). A cognitive analysis of the data, based on the Conceptual Metaphor Theory (Lakoff and Johnson, 2003 [1980], 1999; Johnson, 1987, 2007; Gibbs, 2005), was conducted, so that we could approach the cognitive metaphors and other thinking figures present in the learners' speech. We also enjoyed the chance to carry out a metaphor-led discourse analysis (Cameron, 2003, 2007b; Cameron et al., 2009; Cameron and Maslen, 2010) in order to investigate discursive metaphors and other phenomena such as image schemas and metonymies (Gibbs, 1994, 2005) which occurred in the learners' speech. We found out that pre-linguistic schemas such as FORCE, OBJECT, CONTACT, SOURCE-PATH-GOAL and CONTAINER structure some linguistic expressions concerning the experience of English learning. It was also identified conceptual metaphors such as MOTIVATION IS COMPULSORY FORCE, LANGUAGE IS AN OBJECT, ENGLISH LEARNING IS A JOURNEY and ENGLISH TEACHER AS A BUILDER, underlying linguistic expressions used to talk about Topics like motivation for learning English, English language, English learning and English teacher respectively. Regarding the discursive scope, we verified the emergence of *MOTIVATION FOR LEARNING ENGLISH IS TO BE FORCED BY SOCIETY*, *ENGLISH LANGUAGE IS AN OBJECT YOU POSSESS* and *TEACHER'S ACTIONS ARE COMPELLING FORCES OR INHIBITING FORCES IN LEARNING PROCESS* systematic metaphors, for instance, referring to motivation for learning English, English language and English language, the Topics of the conversation.

Key-words: English language. Second language acquisition. Metaphor. Cognition. Linguistics.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> .....	34
<b>Quadro 2</b> .....	35
<b>Quadro 3</b> .....	39
<b>Quadro 4</b> .....	47
<b>Quadro 5</b> .....	153

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> .....	46
-----------------------	----

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1</b>	<b>METÁFORAS E METONÍMIAS NO PENSAMENTO: UMA VISÃO EXPERIENCIALISTA E CORPORIFICADA.....</b>	<b>22</b>
1.1	A Abordagem Experiencialista e a Mente Corporificada.....	22
1.2	Esquemas Imagéticos.....	31
1.3	Metáfora Conceptual.....	37
1.4	Metonímia Conceptual.....	42
1.5	Metáforas Conceptuais e Ensino de Línguas Estrangeiras.....	49
<b>2</b>	<b>METÁFORAS E METONÍMIAS NO DISCURSO: UMA PERSPECTIVA DA LÍNGUA EM USO.....</b>	<b>54</b>
2.1	Língua, Discurso e Metáfora: numa perspectiva dinâmica.....	54
2.1.1	A metáfora na perspectiva da dinâmica do discurso.....	60
2.1.2	Componentes da Metáfora: conceitos-chave.....	63
2.1.2.1	<i>Foco e Frame</i> .....	65
2.1.2.2	<i>Veículo e Tópico</i> .....	65
2.1.2.3	<i>Domínio do Tópico / Veículo</i> .....	66
2.1.2.4	<i>Metáfora Sistemática</i> .....	66
2.2	Procedimento de Identificação da Metáfora.....	68
2.3	Metáfora, Língua em Uso e Ensino de LE.....	77
<b>3</b>	<b>CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....</b>	<b>82</b>
3.1	Da natureza da pesquisa.....	82
3.2	Do contexto da pesquisa.....	85
3.2.1	Do local da pesquisa.....	86
3.2.2	Participantes.....	86
3.2.3	Dos grupos focais.....	88
3.3	Instrumento de coleta de dados: o grupo focal.....	88
3.4	Dos procedimentos de coleta, preparação e análise de dados.....	90
<b>4</b>	<b>PERCEPÇÕES DE APRENDIZES DE INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA SOBRE SUA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>96</b>
4.1	Percepções sobre Motivação.....	97
4.2	Percepções sobre a Língua.....	112
4.3	Percepções sobre a Aprender Língua Inglesa.....	123
4.4	Percepções sobre o Professor de Inglês.....	135
4.5	Percepções sobre Intercâmbio.....	145
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>152</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>161</b>
	<b>APÊNDICE 1 – Roteiro Para grupo focal.....</b>	<b>171</b>
	<b>APÊNDICE 2 – Questionário Inglês.....</b>	<b>172</b>
	<b>APÊNDICE 3 – Transcrição dos registros em áudio-vídeo.....</b>	<b>173</b>
	<b>ANEXO 1 – Termo de Livre Esclarecimento.....</b>	<b>174</b>
	<b>ANEXO 2 – Termo de Liberação de Voz e imagem.....</b>	<b>175</b>

## INTRODUÇÃO

“Deus quer, o homem sonha, a obra nasce”.  
Fernando Pessoa

Enquanto objeto de investigação, a metáfora é inquirida desde os tempos helênicos, principalmente pela Literatura e pela Arte. O próprio Platão sempre reconheceu a metáfora como fonte de significado poético (CAZEAUX, 2007). Seu pupilo, Aristóteles (2013a, 2013b), também concebia a metáfora como uma figura de linguagem, cujo objetivo era o de adornar o discurso. Bastante explorada pela Retórica, a metáfora era relacionada com outros tropos linguísticos, visando a aumentar o poder argumentativo e persuasivo do discurso. Exatamente por fazer de certas expressões algo diferente da linguagem ordinária, a metáfora conferia ao discurso um estilo distinto, mais belo: “a metáfora [...] constitui o meio que mais contribui para conferir ao pensamento clareza, encanto e tom não familiar a que nos referimos, sem mencionar o fato de que não é possível que alguém ensine o seu uso a outra pessoa” (ARISTÓTELES, 2013a, p. 216). Desse modo, na visão clássica, a metáfora era vista como um desvio da linguagem normal, objetiva; tinha função puramente estética. Nessa perspectiva, não haveria metáforas na linguagem cotidiana, por elas usarem de mecanismos fora do campo da linguagem convencional (LAKOFF, 2006 [1993]). Ademais, o uso habilidoso da metáfora era visto como um dom, por isso não poderia ser ensinada. É importante ressaltar que, por ser considerada como desvio, em termos de aquisição de conhecimento, a metáfora não era bem vista, pois não era objetiva e, portanto, não conduziria ao conhecimento real do mundo.

Entretanto, fruto de uma mudança de pensamento, no qual a criação metafórica do significado passou a ter grande imprescindibilidade na maneira como compreendemos a construção do conhecimento e do mundo, ocorreu um interesse crescente pela metáfora nos últimos tempos (CAZEAUX, 2007). Tal mudança de pensamento é, no geral, atribuída tanto a Reddy (1979)<sup>1</sup>, com seu famoso artigo “Metáfora do conduto” (*Conduit metaphor*), no qual o autor mostra que o *locus* da metáfora é no pensamento e não na língua, quanto a Lakoff e Johnson (2003 [1980]), com seu “Metáforas do Cotidiano” (*Metaphors we live by*), em que os autores asseveram a ubiquidade da metáfora na linguagem cotidiana como consequência de a

---

<sup>1</sup> Com base em evidências linguísticas do inglês, Reddy (1979) argumenta que nossa linguagem é estruturada pela seguinte metáfora complexa: IDEIAS (OU SIGNIFICADOS) SÃO OBJETOS / EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO RECIPIENTES / COMUNICAR É ENVIAR (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980]). O autor assevera que a língua funciona como um canal que conduz os pensamentos de uma pessoa para outra: seja na escrita, seja na fala, o indivíduo insere suas ideias ou sentimentos (objetos) em palavras (recipientes) e as envia (através de um conduto) ao interlocutor que extrai tais ideias/objetos das palavras/recipientes para interpretá-las (p. 170).

metáfora ser parte de nosso sistema conceptual. Dessa maneira, ficou marcada uma mudança paradigmática que caracterizou o início de uma nova fase para o cognitivismo.

É interessante salientar que, embora se atribua a Lakoff e Johnson (2003 [1980]) uma grande mudança paradigmática, nos campos da filosofia, psicologia e linguística, com as abordagens de Locke, Vico e Kant até as reflexões de Bühler, Blumenberg e Weinrich, já se consegue observar um afastamento explícito da concepção aristotélica da metáfora como fenômeno impressionista da linguagem (SCHRÖDER, 2008). Esses precursores já traziam em suas teorizações alguns elementos básicos da linguística cognitiva (e.g.: esquemas oriundos de nossas impressões sensoriais), bem como antecipavam algumas questões, muito caras à teoria de Lakoff e Johnson, acerca das metáforas como fenômeno cognitivo básico (JÄKEL, 1999). Em vista disso, como afirma Schröder (2004, 2008), o mérito real de Lakoff e Johnson (2003 [1980]) está em explicitar a onipresença das metáforas com base em uma sistematização de exemplos do falar cotidiano.

Destarte, com o furor que essa mudança de paradigma da metáfora trouxe para a investigação do fenômeno metafórico, a teoria cognitiva da metáfora reinou soberana nos estudos linguísticos, instaurando assim um novo campo de pesquisa, o da Linguística Cognitiva. Tamanha importância fora dada ao aspecto cognitivo da metáfora, que o papel da língua no fenômeno metafórico foi negligenciado. Por conseguinte, nos últimos anos, pesquisadores têm trazido língua e discurso à baila dos estudos da metáfora, agregando às investigações cognitivas uma abordagem discursiva da metáfora (CAMERON; MASLEN, 2010).

Numa perspectiva discursiva, portanto, a metáfora é um recurso importante de uso da linguagem. Aos explicar ideias, as pessoas usam a metáfora; mais que isso, a metáfora é uma maneira poderosa de expressar sentimentos e emoções. Segundo Cameron e Maslen (2010), com a investigação da metáfora na língua em uso, pode-se compreender melhor as emoções, atitudes e conceptualizações de seus usuários, seja enquanto indivíduos, seja enquanto participantes de uma sociedade. A metáfora, ao ser colocada em uso, para além de ser um recurso cognitivo, oferece o instrumental necessário para que pesquisadores, de áreas como Linguística Aplicada, Ciências Sociais e Humanas, possam desvelar muito mais sobre como as pessoas pensam e sentem.

Posto o que foi dito até então, esta pesquisa se insere nos estudos da metáfora, por investigarmos como indivíduos aprendizes de inglês, ao se engajarem numa conversação, expressam-se sobre suas motivações para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira e

suas conceptualizações acerca de aspectos envolvidos no processo de aprendizagem dessa língua, tais como sua percepção da língua inglesa, o papel do professor, possibilidades de intercâmbio, etc. Adotamos uma perspectiva teórica e analítica de dois quadros teóricos que, a nosso ver, se complementam, isto é, em nossa investigação, utilizamos a teoria cognitiva da metáfora, bem como sua abordagem discursiva para analisarmos a fala de aprendizes de inglês língua estrangeira.

É importante salientar que esta é uma pesquisa extensiva do projeto coordenado pela Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira, com autorização do COEP / UFMG, em fevereiro de 2014, intitulado “Linguística Cognitiva e Aprendizagem de Língua Estrangeira”, cujo objetivo é investigar as motivações de estudantes universitários para aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira, assim como o impacto de programas de intercâmbio em sua motivação e suas conceptualizações relativas ao processo de aprendizagem da língua alemã. Todavia, como já dito, em nossa pesquisa, referente à língua inglesa, concentramo-nos, sobretudo, nas motivações para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira e suas conceptualizações acerca de aspectos envolvidos no processo de aprendizagem desse idioma.

Nosso interesse em conduzir esta pesquisa, tal como Ferreira (2015a), deve-se ao fato de, em 26 de julho de 2011<sup>2</sup>, o Governo Federal Brasileiro ter criado o programa de pesquisa “Ciência sem Fronteiras” (doravante CsF), o que causou uma grande influência no interesse dos estudantes por aprender ou aprofundar seus conhecimentos e habilidades em idiomas e, como consequência, um aumento na busca por cursos de línguas estrangeiras. Por essa razão, essa enorme motivação (incitada pela possibilidade de participar de programas de intercâmbio no exterior) dos estudantes de línguas estrangeiras de diversas áreas despertou nossa curiosidade.

Dado esse contexto, houve uma preocupação, não somente dos próprios estudantes, mas também das instituições brasileiras, com o preparo linguístico dos alunos universitários, o que levou à criação do programa “Idiomas sem Fronteiras” e, conseqüentemente, uma oferta maior de cursos de línguas, sendo estes presenciais, semipresenciais ou online (e.g.: *My English Online* – MEO). Na área de Inglês<sup>3</sup>, em 2014, com a demanda de alunos interessados nos cursos de inglês, a aplicação do TOEFL ITP para diagnosticar o nível linguístico dos alunos chegou a quase 9.000 testes administrados. Ainda, com a alta procura pelos cursos de idiomas do Centro de Extensão (CENEX), houve também a abertura de mais turmas de língua

---

<sup>2</sup> Fonte: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/ciencia-sem-fronteiras-concedera-20-mil-bolsas-este-ano>

<sup>3</sup> Informações obtidas em comunicação via e-mail com a Supervisão do Centro de Extensão (CENEX) nos dias 5 de maio de 2014 e 14 de janeiro de 2015.

inglesa. Dados recentes mostram que, no primeiro semestre de 2014, por exemplo, o CENEX contava com 85 turmas de inglês e com 98 no segundo, devido ao interesse crescente dos estudantes universitários pela aprendizagem do idioma. Para além das questões linguísticas, o programa Inglês sem Fronteiras da UFMG, preocupado com questões culturais, também promoveu palestras acerca de aspectos culturais concernentes aos países de língua inglesa, em especial os EUA.

Portanto, vemos essa alta procura pela aprendizagem da língua inglesa como fenômeno a ser investigado. Ficamos, por conseguinte, interessados em ouvir esses aprendizes e indagar sobre suas concepções e experiências com a língua inglesa. A propósito disso, é imperativo destacar o estudo de Paiva (2008), precursor em pesquisas narrativas no Brasil, que, ao trabalhar com narrativas de aprendizagem, nos permite ter acesso à “voz” dos aprendizes, os quais expõem suas memórias, emoções e explicações acerca de suas experiências de aprendizagem em diferentes contextos, que transcendem as fronteiras da sala de aula. Paiva (*op.cit.*) ressalta que a pesquisa narrativa possibilita-nos averiguar aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem (e.g.: ansiedade, influência da família, resistência à aprendizagem) que não são facilmente acessados por outros meios. Além disso, segundo a autora, a pesquisa que lida com a perspectiva dos aprendizes dá suporte para que o pesquisador faça uma transição do paradigma objetivista/subjetivista, que opõem a compreensão do mundo em aspectos externos e internos, para o paradigma experiencialista<sup>4</sup>, que considera o homem como parte do ambiente em que está inserido, o qual, em sua constante interação com o meio, tanto muda quanto é mudado por tal ambiente. Pesquisas, portanto, que lidam com o ponto de vista do aprendiz reforçam a perspectiva experiencialista, pois os narradores falam sobre sua interação com diferentes ambientes e mudanças que tanto eles quanto o ambiente sofrem (PAIVA, 2008).

Muitas pesquisas seguem a linha investigativa do estudo de Paiva (2008). Podemos citar como exemplo os estudos de Silva (2013), Gomes (2011), Swales (1994), Farjami (2012), pesquisas precursoras à nossa investigação, que investigaram metáforas utilizadas por aprendizes de línguas estrangeiras sobre suas experiências de aprendizagem com a língua. Assim, inspirados nesses trabalhos, interessamo-nos em investigar as metáforas presentes no discurso dos aprendizes de língua inglesa como idioma estrangeiro. Porém, diferenciamo-nos das pesquisas acima mencionadas por adotarmos uma metodologia e um quadro teórico diferentes, de modo a investigar, além das metáforas conceituais – foco dos estudos

---

<sup>4</sup> Tratamos desses paradigmas no capítulo 2, seção 2.1, sobre a abordagem experiencialista.

mencionados, as motivações cognitivas (e discursivas) para as metáforas linguísticas (e sistemáticas) presentes nos relatos dos aprendizes. Em verdade, salvo as pesquisas de Cameron (2003) e Ferreira (2015b), não encontramos muitos estudos que tratem da metáfora linguística e de sua sistematicidade no discurso voltados à investigação da percepção de aprendizes sobre sua experiência de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Por isso, realizamos uma análise cognitiva com base na Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 2003[1980], 1999; JOHNSON, 1987, 2007; GIBBS, 2005) da fala de alguns aprendizes de inglês como língua estrangeira, engajados em conversações, para examinar as metáforas e metonímias cognitivas que surgiram nos dados coletados. Por utilizarmos dados oriundos da língua em uso, também fizemos uma análise do discurso à luz das metáforas (CAMERON, 2003, 2007a; CAMERON et al., 2009; CAMERON; MASLEN, 2010), com o intuito de investigar as metáforas discursivas e fenômenos como esquemas-imagéticos e metonímias (GIBBS, 1994, 2005) que viessem a emergir no discurso desses aprendizes.

Desejamos ressaltar que esta pesquisa mostra-se relevante, pois adotamos uma postura metodológica que visou, além de explicitar as metáforas utilizadas pelos aprendizes no âmbito de aprendizagem de línguas estrangeiras, mostrar os matizes de seus pensamentos, atitudes e valores veiculados por tais metáforas, objetivando revelar, principalmente, suas motivações para a aprendizagem de inglês e suas conceptualizações acerca de aspectos envolvidos no processo de aprendizagem da língua. Ademais, esta pesquisa pode contribuir para a consolidação teórica e metodológica de pesquisas que poderão ser realizadas no âmbito da área de Linguística Teórica e Descritiva, com foco na língua em uso, e da área da Linguística Aplicada, no que concernem às investigações sobre processos de aquisição de línguas estrangeiras.

Como dito, temos como objetivo principal investigar as metáforas, metonímias e esquemas-imagéticos envolvidos na fala de indivíduos aprendizes de inglês, ao se expressarem sobre suas motivações para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira e suas conceptualizações acerca de aspectos envolvidos no processo de aprendizagem dessa língua, tais como sua percepção da língua inglesa, o papel do professor, possibilidades de intercâmbio, etc. Com base nesse objetivo, norteamos nossa pesquisa pelos seguintes questionamentos: (a) Quais esquemas-imagéticos estruturam as expressões linguísticas usadas por aprendizes de inglês como língua estrangeira (ILE)? (b) Que metáforas subjazem as expressões linguísticas utilizadas pelos aprendizes de ILE ao falarem sobre suas experiências

de aprendizagem? (c) Uma vez que as metáforas linguísticas sejam identificadas no discurso, serão emergências metafóricas um processo dinâmico em constante mudança, resultante de fatores cognitivos e discursivos contextualmente situados? (d) Haverá algum padrão metafórico sistemático recorrente no discurso dos alunos universitários, aprendizes de inglês, quando discorrem, em sua língua materna (e.g.: português brasileiro), sobre a aprendizagem de inglês utilizando metáforas? Por meio dessas questões, pretendemos aprofundar os estudos de metáfora no contexto brasileiro acerca da aprendizagem de inglês como língua estrangeira, porém, diferentemente de Silva (2013) e Gomes (2011), abordaremos a metáfora no discurso em interação, com a intenção de também prover uma melhor compreensão sobre o ensino do idioma, bem como sobre as constrações corporificadas que estruturam a percepção dos aprendizes a respeito do ensino e aprendizagem de inglês.

Por fim, no tocante à organização desta dissertação, estruturamo-la em seis partes: nesta introdução, contextualizamos a pesquisa dentro do campo teórico dos estudos linguísticos, apresentamos nossa justificativa e a orientação teórico-analítica que seguiremos em nossa análise.

O primeiro capítulo trata da visão cognitivista da metáfora. Procuramos discorrer sobre as bases filosóficas e analíticas que compõem a área investigativa da Linguística Cognitiva referente à metáfora conceptual. Apresentamos os conceitos-chave relacionados à Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980]), tais como corporificação (LAKOFF; JOHNSON, 1999; GIBBS, 2005), esquemas imagéticos (JOHNSON, 1987) e metonímia (BARCELONA, 2009 [1998]). Ressaltamos que este é o capítulo que apresenta o principal aporte teórico da nossa pesquisa.

O segundo capítulo trata da abordagem discursiva da metáfora. Apresentamos os conceitos relacionados a essa abordagem, como Tópico e Veículo metafóricos (CAMERON, 2003), metáfora sistemática (CAMERON, 2007b), bem como os procedimentos de identificação da metáfora no discurso (CAMERON; MASLEN, 2010). Salientamos que este capítulo tem sua importância, principalmente, por estabelecer um instrumental metodológico que nos permitiu chegar à identificação de metáforas conceptuais.

No terceiro capítulo, descrevemos a natureza desta pesquisa e também sua estrutura metodológica. Discorreremos sobre o contexto no qual desenvolvemos esta investigação, bem como descrevemos o perfil dos participantes dos grupos focais que realizamos.

No quarto capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados coletados, mostrando as conceptualizações metafóricas emergentes nos eventos discursivos gravados.

Por fim, fazemos algumas considerações finais sobre os dados analisados, visando a responder às perguntas de pesquisa aqui propostas. Passemos, então, para as discussões teóricas do capítulo a seguir.

# 1. METÁFORAS E METONÍMIAS NO PENSAMENTO: UMA VISÃO EXPERIENCIALISTA E CORPORIFICADA

“O mito é o nada que é tudo”.  
Fernando Pessoa

Neste capítulo, discorreremos sobre algumas questões caras à perspectiva cognitivista da linguagem. Nesse recorte teórico, pretendemos situar as teorias que serviram de base para nossas reflexões e discussões ao longo deste trabalho. Partimos da premissa de que, em grande escala, nossa experiência é delineada pela natureza de nossos corpos e cérebros, pelo ambiente em que estamos inseridos, assim como pelas nossas interações sociais, nossos objetivos e nossa cultura. Desse modo, adotamos como guia de nossa investigação a abordagem experiencialista, que ancora, particularmente, as bases da Teoria da Metáfora Conceptual e a emergência dos esquemas imagéticos oriundos de nossas experiências com o meio. Pretendemos, portanto, com este capítulo, fornecer o insumo teórico necessário que suporte nossa ideia de que as conceptualizações de conceitos abstratos têm sua gênese em bases experienciais e corporificadas.

## 1.1 A Abordagem Experiencialista e a Mente Corporificada

A abordagem experiencialista surgiu como alternativa à querela, referente à experiência do homem com o mundo, entre as abordagens – ou mitos<sup>5</sup> – objetivista e subjetivista, reinantes no pensamento ocidental. Ao questionarem esses mitos, Lakoff e Johnson (2003 [1980]) alegam que ambos os mitos ignoram uma maneira de compreender o mundo por meio de nossas interações com ele.

O mito objetivista tem o gérmen de seus princípios basilares nas reflexões aristotélicas, as quais apresentam uma concepção analítico-intelectiva sobre a realidade, o pensamento e o conhecimento. Para o filósofo, as coisas apresentam características e qualidades que são apreendidas por meio de nossos órgãos sensoriais e, em forma de impressões mentais, são registradas em nosso espírito (ROHDEN, 2008a; HARRIS; TAYLOR, 1997). Em outras palavras, o mundo apresenta propriedades predeterminadas, as quais existem anteriormente à imagem que é projetada sobre o sistema cognitivo, cuja tarefa é recuperar essas propriedades apropriadamente, seja por meio de símbolos, seja por meio de

---

<sup>5</sup> Para Lakoff e Johnson (2003 [1980]) a palavra “mito” refere-se a formas de compreender uma experiência. Conforme os autores, tal como a metáfora, mitos são necessários para dar sentido aos fenômenos que acontecem ao nosso redor. Sendo assim, ao usarem a palavra “mito”, Lakoff e Johnson não estão depreciando os Paradigmas Objetivista e Subjetivista, mas sim destacando suas formas particulares de ver o mundo.

estados subsimbólicos globais (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991, p. 172). Desse modo, a realidade se apresenta em forma de uma estrutura única, correta e completa em termos de entidades, propriedades e relações. Tal realidade existe independentemente da compreensão humana (LAKOFF, 1987).

No mito objetivista, segundo Lakoff e Johnson (2003 [1980]), o conhecimento do mundo é adquirido por meio da experiência com os objetos, de modo a conhecer suas propriedades e a maneira como eles estão relacionados. Os objetos são compreendidos em termos de categorias e conceitos, os quais correspondem às propriedades que tais objetos têm inerentemente em si e às suas relações entre si. Há, portanto, uma realidade objetiva sobre a qual se podem afirmar coisas verdadeiras ou falsas de maneira prática, absoluta e incondicional. Na perspectiva objetivista, não se pode confiar em julgamentos subjetivos dos indivíduos, uma vez que estamos sujeitos aos erros e limitações de nossos órgãos sensoriais. A ciência, com suas bases empíricas e práticas, provê-nos com a metodologia necessária para superarmos as limitações do subjetivismo do indivíduo e alcançar o entendimento de um ponto de vista universalmente válido e imparcial.

Concernente à língua, na perspectiva objetivista, as palavras têm um significado fixo, ou seja, uma vez que pensamos em termos de categorias e conceitos, a língua expressa exatamente tais categorias e conceitos. Assim, as pessoas podem falar objetivamente pelo fato de a língua referir-se diretamente à realidade que ela representa. Tropos poéticos e retóricos, como a metáfora, por exemplo, devem ser sempre evitados, justamente por não expressarem um significado claro e preciso e não se adequarem à realidade de maneira direta, o que pode, a propósito, levar o indivíduo a perder o contato com ela.

Por seu turno, o mito subjetivista surgiu, particularmente, com o Romantismo, que aflorou na França e na Alemanha, em oposição ao pensamento analítico do objetivismo, devido ao alto grau de saturação da sociedade com a erudição intelectual. Pensadores como Rousseau, por exemplo, asseveravam que a vida humana alicerçada exclusivamente em bases empírico-intelectivas atrofiaria a alma, falsificaria o ser humano (ROHDEN, 2008b). Por essa razão, os Românticos abraçaram o subjetivismo de tal forma, que a realidade e a objetividade foram transcendidas, colocando o indivíduo em contato com a mais importante realidade de seus sentimentos e emoções (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980]). Dito de outro modo, o sistema cognitivo projeta seu próprio mundo sobre a realidade, a qual é, aparentemente, um mero reflexo de leis internas deste sistema cognitivo (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991, p. 172).

Destarte, no subjetivismo, o indivíduo apoia-se em seus sentidos e desenvolve intuições nas quais pode confiar – elas são seu melhor guia para agir no mundo. O mais importante são os sentimentos e emoções; a prática moral e a sensibilidade estética; a consciência espiritual; elementos esses que não podem ser objetivos e racionais. A experiência com o mundo é puramente holística; isto é, não existe nenhuma estruturação natural da experiência (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980]). O significado, igualmente à experiência, também não apresenta uma estrutura natural. Em outras palavras, o significado para o indivíduo é uma questão de sentimentos pessoais, intuições e valores. Tais sentimentos, intuições e valores são puramente holísticos e, conseqüentemente, não têm uma estrutura natural. Isso quer dizer que não apresentam um referente objetivo no mundo real. O sentido está sempre para o sujeito. Ademais, o próprio contexto necessário para a compreensão de um enunciado também não possui uma estrutura natural.

Para o subjetivismo, a linguagem imaginativa, em especial a metáfora, é imprescindível para expressar o que é de mais singular e pessoal em relação aos aspectos da experiência do indivíduo. Afinal, a experiência não tem uma estrutura natural, e tanto seus significados quanto sua verdade não podem ser limitados por fatores externos e naturais. A nocividade do objetivismo está em evitar o que é mais significativo e particular às pessoas em favor do abstrato, universal e impessoal (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980]).

Lakoff e Johnson (2003 [1980]) concluem que tanto um mito quanto o outro falham na tentativa de explicar a forma como compreendemos o mundo por meio de nossas interações com ele. Os autores salientam que o objetivismo falha, por um lado, no fato de não ver a compreensão – e, portanto, a verdade – como relativa ao nosso sistema conceptual, que é culturalmente formado. Dessa forma, a compreensão não pode ser enquadrada num sistema conceptual absoluto ou neutro. Além disso, o objetivismo erra ao não reconhecer que o sistema conceptual é, em grande parte, metafórico e envolve um entendimento imaginativo de uma coisa em termos de outra. Por outro lado, a falha do subjetivismo recai no fato de este negar o papel de uma realidade objetiva no funcionamento da imaginação. Isto é, o subjetivismo ignora que nossa compreensão, até mesmo a mais imaginativa, é proveniente de um sistema conceptual que está ancorado em nosso funcionamento no meio físico e cultural. No tocante à metáfora, o subjetivismo comete o erro de ignorar que a compreensão metafórica envolve desdobramentos metafóricos, os quais são uma forma imaginativa de racionalidade.

A presença duradoura desses mitos na cultura ocidental é a evidência de que o objetivismo e o subjetivismo têm funções sobremaneira importantes, porquanto cada um é

motivado por interesses reais e coerentes, especialmente, no que concerne à necessidade do homem de compreender a realidade, além de serem ambos abalizados em nossa cultura:

O mito objetivista reflete a necessidade humana de compreender o mundo *externo*, de modo a ser capaz de funcionar de maneira bem-sucedida nele. O mito subjetivista concentra-se nos aspectos *internos* da compreensão – o que o indivíduo acha significativo e o que faz sua vida valer a pena (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980], p. 229, tradução nossa)<sup>6</sup>.

Entretanto, por apresentarem certas limitações, esses mitos não dão conta adequadamente da compreensão de nossa experiência, de nossos pensamentos e de nossa linguagem. Uma abordagem apropriada para lidar com essas questões, de acordo com Lakoff e Johnson (2003 [1980], p. 210), requer:

- (i) ver os objetos como entidades relativas à nossa interação com o mundo e nossas projeções sobre ele;
- (ii) ver as propriedades como interacionais, em vez de inerentes;
- (iii) ver as categorias como *gestalts* experienciais definidas via protótipo, em vez de vê-las como fixas e definidas via teoria de conjuntos.

Com as considerações supranumeradas, notamos que os autores concebem a experiência como moldadora do sentido e de nossa compreensão acerca da nossa linguagem. Em vista disso, com base em evidências linguísticas, em especial usando a metáfora conceptual (cf. seção 1.3), Lakoff e Johnson (2003 [1980]) propõem o mito, ou abordagem, experiencialista como alternativa à querela dos mitos acima citados:

O que estamos oferecendo com a abordagem experiencialista do entendimento e da verdade é uma alternativa que nega que a subjetividade e a objetividade são nossas únicas escolhas. Rejeitamos a visão objetivista de que há uma verdade absoluta e incondicional sem adotar a alternativa subjetivista da verdade como acessível somente por meio da imaginação, não restrita por circunstâncias externas (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980], p.192, tradução nossa)<sup>7</sup>.

O experiencialismo reduz as diferenças entre ambos os mitos no tocante a imparcialidade e a possibilidade de ser justo e objetivo. Ao invés de colocar o objetivismo e o

<sup>6</sup> “The myth of objectivism reflects the human need to understand the *external* world in order to be able to function successfully in it. The myth of subjectivism is focused on *internal* aspects of understanding – what the individual finds meaningful and what makes his life worth living” (LAKOFF; JOHNSON, 2003[1980], p. 229).

<sup>7</sup> “[...] what we are offering in the experientialist account of understanding and truth is an alternative which denies that subjectivity and objectivity are our only choices. We reject the objectivity view that there is absolute and unconditional truth without adopting the subjectivist alternative of truth as obtainable only through the imagination, unconstrained by external circumstances” (LAKOFF; JOHNSON, 2003[1980], p. 192).

subjetivismo em oposição, o experiencialismo oferece uma perspectiva em que ambas as preocupações dos dois mitos podem ser satisfeitas de uma só vez. Para tanto, os autores usam como cerne de sua construção teórica a metáfora conceptual, posto que esta ligue razão e imaginação: razão envolvendo, no mínimo, categorização, desdobramentos (*entailments*) e inferência; e imaginação envolvendo, dentre suas muitas matizes, ver uma coisa em termos de outro tipo de coisa – o que eles chamam de pensamento metafórico. A metáfora é, portanto, uma racionalidade imaginativa.

No experiencialismo, o homem é tido como parte de seu meio e não separado deste. O homem não é isolado de seu meio a fim de se compreender seus aspectos externos ou internos (MIRANDA, 2013). A perspectiva experiencialista enfoca na constante interação do indivíduo com o meio físico e com outras pessoas, numa troca mútua constante. Isto é, o indivíduo não pode funcionar no meio sem mudá-lo ou ser mudado por ele. A compreensão, desse modo, emerge da interação, em uma contínua negociação com o ambiente e com outros indivíduos. Lakoff e Johnson (2003 [1980]) explicam que a compreensão emerge de duas maneiras:

- (i) Diretamente, quando vemos nossa experiência ser coerentemente estruturada em termos de *gestalts* experienciais, que emergem diretamente de nossas interações com e no meio;
- (ii) Metaforicamente, quando usamos uma *gestalt* de um domínio de experiência para estruturar a experiência em um outro domínio.

A compreensão emerge a partir da natureza de nossos corpos e de nosso meio físico e cultural, os quais impõem à nossa experiência uma estrutura não arbitrária, conferindo àquela coerência: as experiências recorrentes formam categorias emergentes, as *gestalts* experienciais (Cf. seção 1.2).

A ênfase do mito experiencialista na interação e propriedades interacionais mostra que o significado sempre está para uma pessoa. Mostra também que a coerência é construída via *gestalts* experienciais, as quais provêm a explicação para o que é significativo ao indivíduo. Ademais, o experiencialismo explica a maneira como o entendimento usa de recursos imaginativos primários via metáfora, a possibilidade da experiência de ganhar novos significados, a possibilidade de se criar novas realidades, bem como o compartilhamento dessas experiências individuais com as outras pessoas.

Esta visão da compreensão do experiencialismo atende à necessidade objetivista de dar conta da verdade. E é por meio da estruturação coerente da experiência que o experiencialismo satisfaz a necessidade do sentido e significado pessoais requeridos pelo subjetivismo. Destarte, como dito anteriormente, temos uma síntese dos princípios mais característicos do subjetivismo e objetivismo no mito experiencialista.

É oportuno comentar que, na abordagem experiencialista, a mente é corporificada (LAKOFF; JOHNSON, 1999). Tal qual o experiencialismo, a abordagem da mente corporificada questiona uma longa tradição filosófica e científica marcada, sobretudo, pelo pensamento de René Descartes, para quem mente e corpo eram duas entidades distintas, sendo esta etérea, perfeitamente insubstancial, e aquela, puramente material:

reconheci que eu era uma substância, cuja única essência ou natureza é pensar, e que, para existir, não necessita de nenhum lugar nem depende de coisa alguma material. De sorte que este eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, e até mais fácil de conhecer que ele, e, mesmo se o corpo não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é (DESCARTES, 2009, p. 60).

Do fragmento acima, pode-se inferir que, para a tradição ocidental, a faculdade da razão é separada e independente do que fazemos com nossos corpos. A razão é vista como independente da percepção e movimento corpóreos (LAKOFF; JOHNSON, 1999). Entre a mente e o corpo foi criado um fosso cuja possibilidade de se estabelecer uma conexão entre as entidades é nula, dado a diferença ontológica entre elas. Johnson (2007) nomeia esta tradição de teoria representacional da mente, na qual a mente atua como um espelho do mundo, isto é, ela “opera em ‘representações internas’ (ideias, conceitos, imagens) que podem re-(a)presentar (e, portanto, ‘ser sobre’) objetos e eventos externos” (JOHNSON, 2007, p. 112, tradução nossa)<sup>8</sup>. Varela et al. (1991) comentam que a cultura científica ocidental exige que vejamos nossos corpos tanto como estruturas físicas quanto como estruturas experienciais vivas. Dito de outro modo, o corpo é encarado ora como biológico, ora como fenomenológico. Esses dois lados da corporificação (*embodiment*), segundo os autores, não são opostos, obviamente. Pelo contrário, constituem uma unidade; continuamente circulamos entre eles para inquirir sobre nossas experiências no mundo.

O termo “corporificação” constitui um dos conceitos basilares da abordagem experiencialista, posto que, nessa abordagem, a cognição humana (em particular, a questão do

---

<sup>8</sup> “[...] the ‘mind’ operates on ‘internal representations’ (ideas, concepts, images) that can be re-present (and thereby ‘be about’) external objects and events” (JOHNSON, 2007, p. 112).

significado) é caracterizada em termos de nossas capacidades coletivas biológicas e experiências físicas e sociais como seres que funcionam dentro de um ambiente (LAKOFF, 1987, p. 267). Em outras palavras, a compreensão é corporificada e depende de estarmos no mundo, o qual é inseparável de nossos corpos, de nossa linguagem e de nossa história social (VARELA et al., 1991, p.149). O termo corporificação, portanto, refere-se a compreender o papel do próprio corpo do indivíduo em sua cognição situada (GIBBS, 2005):

Usando o termo **corporificada**, queremos chamar a atenção para dois pontos: primeiro, que a cognição depende de tipos de experiência decorrentes de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras; e segundo, que essas capacidades sensório-motoras individuais estão, elas mesmas, embutidas em um contexto biológico, psicológico e cultural mais abrangente. Utilizando o termo **ação** queremos enfatizar novamente que os processos sensoriais e motores – a percepção e a ação – são fundamentalmente inseparáveis na cognição vivida. De fato, os dois não estão apenas ligados contingencialmente nos indivíduos: eles também evoluíram juntos (VARELA et. al, 1991, p. 177, tradução nossa)<sup>9</sup>.

A cognição – e, portanto, a mente – é caracterizada em termos de ação corporificada. Conforme Gallese (2003), no contexto das interações do organismo com ambiente, padrões de interação organismo-ambiente e associações da mesma natureza emergem e são codificados de maneira informacional (nos neurônios) como potenciais de ação neurais e padrões de ativação:

“Se analisarmos, no nível físico de descrição, a relação entre agentes biológicos e o ‘mundo exterior’, descobriremos organismos vivos processando diferentes manifestações de energia à qual eles são expostos: eletromagnética, mecânica, química. A energia interage com os organismos vivos. É somente em virtude dessa interação que a energia pode ser especificada em termos de ‘estímulo’ (visual, sonoro, somato-sensório, etc.) ao qual o organismo é exposto. O resultado dessa interação entre energia e organismos vivos é que a energia – agora, estímulo – é traduzido, ou melhor, transduzidas, em um *código informacional comum*. Os receptores de modalidades sensoriais diferentes são os agentes do processo de transdução: eles convertem os diferentes tipos de energias resultantes das interações organismo-ambiente em códigos comuns de potenciais de ação. Potenciais de ação expressam a excitabilidade eletroquímica das células, e constituem o código usado pelos bilhões de neurônios, que compreendem o sistema nervoso central, para se comunicar entre si” (GALLESE, 2003, p. 1232, tradução nossa)<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> “by using the term *embodied* we mean to highlight: first, that cognition depends upon the kinds of experience that come from having a body with various sensorimotor capacities, and second, that a more encompassing biological, psychological, and cultural context. By using the term *action* we mean to emphasize once again that sensory and motor processes, perception and action, are fundamentally inseparable in lived cognition. Indeed, the two are not merely contingently linked in individuals; they also evolved together” (VARELA, et al. 1991, p. 177).

<sup>10</sup> “If we analyse at the *physical level of description* the relationship “If we analyse at the *physical level of description* the relationship between biological agents and ‘the world outside’, we will find living organisms processing the different

Gallese (2003) chama esses potenciais de ação e padrões de ativação de “representações”, não no sentido convencional da teoria da representação, na qual as entidades mentais referem-se a elementos no plano real, mas, como ele mesmo sugere, num sentido de que esses padrões devem ser vistos, ao mesmo tempo, como o veículo de representação e o conteúdo das coisas representadas, pois, como padrões de organismo-ambiente, tais padrões são tanto as estruturas de interação (veículo) quanto o “modelo de mundo” (o conteúdo) para o organismo. Johnson (2007) assinala que a maneira correta de descrever um padrão de ativação é dizer que,

primeiro, este padrão constitui alguma parte do fornecimento [*affordance*] de nossa experiência com/no mundo para nós; e, segundo, que o padrão é tanto um modelo *de* quanto um modelo *para* possíveis experiências e ações. É um *modelo de* estruturas de recorrentes associações organismo-ambiente e é um *modelo para* possíveis percepções e ações que alguém pode experimentar (JOHNSON, 2007, p. 158-9, tradução nossa)<sup>11</sup>.

Tais padrões de interação têm características *gestálticas*, isto é, um todo coerente, significativo e unificado dentro de nossas experiência e cognição. Eles são os recursos fundamentais pelos quais alcançamos a estrutura do significado. Eles não só geram coerência para nossas redes de significado, mas também estabelecem unidade e restrições dentro dessas redes (JOHNSON, 1987). Ademais, esses padrões geram expectativas e antecipações que influenciam nossas interações com o ambiente: “o esquema não é somente o plano, mas também o executor do plano. É um padrão *de* ação, bem como um padrão *para* ação” (NEISSER, 1976, p. 56, tradução nossa)<sup>12</sup>. A cognição – bem como a construção do sentido –, portanto, emerge de nossa experiência corporal:

poderíamos prever que as inferências abstratas são “computadas” com o uso da estrutura neural sensorio-motora, e ativadas como inferências fonte-alvo, pois há conexões neurais advindas das áreas sensorio-motoras do

---

epiphanies of energy they are exposed to: electromagnetic, mechanical, chemical energy. Energy interacts with living organisms. It is only by virtue of this interaction that energy can be specified in terms of the ‘stimuli’ (visual, auditory, somatosensory, etc.) to which every organism is exposed. The result of the interaction between energy and living organisms is that the energy, now ‘stimulus’, is translated, or better, transduced into a *common informational code*. The receptors of the different sensory modalities are the agents of the transduction process: they convert the different types of energies resulting from organisms–world interactions into the common code of action potentials. Action potentials express the electrochemical excitability of cells, and constitute the code used by the billions of neurons that comprise the central nervous system to ‘communicate’ with each other” (GALLESE, 2003, p. 1232).

<sup>11</sup> “[...] first, that it constitutes some part of our experience of an ‘affordance [...] of the world for us; and, second, that the pattern is both a model and a model for possible experience and action. It is a model of structures of recurring organism-environment coupling, and it is a model for possible perceptions and actions that one might experience” (JOHNSON, 2007, p. 158-9).

<sup>12</sup> “The schema is not only the plan but also the executor of the plan. It is a pattern of action as well as a pattern for action” (NEISSER, 1976, p.56).

cérebro para outras áreas que são responsáveis por funções cognitivas superiores (JOHNSON, 2007, p. 180, tradução nossa)<sup>13</sup>.

Como argumenta Johnson (2007), não realizamos um processo inferencial no nível sensório-motor para, então, realizarmos processos inferenciais completamente diferentes para conceptualizações mais abstratas. Pelo contrário, usamos padrões inferenciais encontrados nas regiões sensório-motoras do cérebro para realizarmos nosso raciocínio abstrato. Desse modo, podemos afirmar que os conceitos são padrões de ativação neural que podem ser acionados por um evento perceptual ou motor propriamente dito em nosso corpo, ou acionado quando simplesmente pensamos em alguma coisa, sem de fato percebê-la ou realizar uma ação. Por conseguinte, os conceitos na mente corporificada são essencialmente formados com base em nosso sistema sensório-motor (LAKOFF; JOHNSON, 1999; JOHNSON, 2007).

Em suma, a mente emerge; ela é uma conquista e não uma faculdade pré-determinada. Não nascemos com mentes completamente formadas e prontas para o pensamento. Adquirimos a mente por meio de nossos significados coordenadamente compartilhados e nossa habilidade concomitante de engajamento em interações simbólicas. Não há ruptura alguma entre nossa cognição superior e nossa experiência corpórea de significado. Ao invés disso, o significado é desenvolvido; e “ganha voz” por meio da língua e de outras formas simbólicas sociais de interação e expressão (JOHNSON, 2007).

Portanto, a emergência da mente envolve um cérebro humano, o qual é o elemento central – porém não o único e muito menos isolado – na construção do significado, operando num corpo humano, que por seu turno, interage continuamente com/num ambiente complexo, o qual é, ao mesmo tempo, físico, social e cultural. Nessa condição, padrões de interação organismo-ambiente, isto é, *gestalts* experienciais, são originados e conferem coerência e estrutura a nossas experiências e ao nosso raciocínio abstrato:

os esquemas imagéticos, que surgem recorrentemente em nossa percepção e movimento corporais, têm sua própria lógica, que pode ser aplicada a domínios conceptuais abstratos, por meio de metáforas primárias e daquelas de nível conceptual mais elevado. A lógica dos esquemas imagéticos serve, então, como base para inferências sobre entidades e operações abstratas (JOHNSON, 2007, p. 181, tradução nossa)<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> “[...] we could predict that the abstract inferences are ‘computed’ using sensorimotor neural structure and activated as target-domain inferences because there are neural connections from sensorimotor areas of the brain to other areas that are responsible for so-called higher cognitive functions” (JOHNSON, 2007, p. 180).

<sup>14</sup> “[...] image schemas, which arise recurrently in our perception and bodily movement, have their own logic, which can be applied to abstract conceptual domains via primary and higher-level conceptual metaphors. Image-schematic logic then serves as the basis for inferences about abstract entities and operations” (JOHNSON, 2007, p.181).

As *gestalts* experienciais, ou também, esquemas imagéticos, são uma de nossas formas primárias de estar em contato com o mundo, de compreendê-lo, de (inter)agir nele/com ele. Os esquemas imagéticos nos situam de maneira significativa no mundo, uma vez que estruturam nossa compreensão, que por sua vez é nosso modo de “estar no mundo”.

Na seção a seguir, discorreremos, com mais detalhe, a natureza e o papel dos esquemas imagéticos acerca da cognição humana e do pensamento abstrato.

## 1.2 Esquemas Imagéticos

Johnson (1987, 2007) assevera que nossa experiência é estruturada significativamente por meio de estruturas básicas, corporificadas e pré-conceptuais; estruturas que estão abaixo do nível da consciência e, evidentemente, são anteriores à formulação do pensamento conceptual abstrato. Essas estruturas básicas são chamadas de **esquemas imagéticos**.

O termo “esquema imagético” (doravante EI) foi, simultaneamente, elaborado por Johnson (1987) e Lakoff (1987), sendo a peça-chave para a explicação das origens corporificadas do significado e pensamento humanos<sup>15</sup>. Ao cunhar o termo esquema imagético, tanto Johnson (1987) quanto Lakoff (1987) quiseram enfatizar, primeiramente, a natureza corpórea, sensório-motora multimodal, de várias estruturas de nossa conceptualização e raciocínio. Por conseguinte, os esquemas imagéticos são definidos como padrões recorrentes de nossa experiência sensório-motora por meio dos quais podemos tanto fazer sentido de nossas experiências quanto raciocinar sobre elas. Eles podem igualmente ser recrutados para estruturar conceitos abstratos e realizar inferências sobre domínios abstratos do pensamento (JOHNSON, 2005, p. 18-19).

Os esquemas imagéticos emergem como estruturas significativas para nós, em particular, no nível sensório-motor, ou seja, no nível de nossos movimentos corpóreos no espaço, com nossa manipulação dos objetos e interações perceptuais. Desse modo, segundo Johnson (1987), se afirmarmos que um esquema de imagem ‘existe’, significa dizer que algumas de nossas experiências têm uma estrutura recorrente pela qual podemos compreender tais experiências. Por exemplo, compreendemos uma determinada situação como envolvendo o aspecto CONTÊINER em função de tal situação estar organizada de uma maneira específica que manifesta o padrão que chamamos abstratamente de esquema CONTÊINER. Em outras

---

<sup>15</sup> Johnson (2005), em nota de rodapé, chama atenção para o fato de que, embora o termo fosse novo na época em que foi criado, a ideia básica sobre os esquemas imagéticos fora antecipada, parcialmente, nos trabalhos de Immanuel Kant (1668 [1781]), Maurice Merleau-Ponty (1902 [1945]), William James (1842 [1890]) e John Dewey (1859 [1925]).

palavras, em nossas experiências físicas, os aspectos de contenção (*containment*) e de limite (*boundedness*) são muito presentes: temos profunda consciência de nosso corpo como um contêiner tridimensional no qual inserimos coisas – tais como comida, água, ar –, e do qual também eliminamos coisas – detritos de alimentos, líquidos, fluidos. Experienciamos física e sensorialmente a contenção também em nossos arredores, com coisas que nos envolvem, que nos cercam: quando entramos e saímos de lugares como salas, quartos, etc., ao vestirmos roupas, ao entrarmos em veículos, entre muitos outros espaços limitados, e até mesmo quando manipulamos objetos e/ou os colocamos em contêineres, como caixas, copos, bolsas, experienciamos a contenção. Pode-se notar que existem, em cada uma dessas instanciações, organizações espaciais e temporais que se repetem, ou seja, há esquemas típicos para a experiência de contenção física.

Vale ressaltar que os esquemas imagéticos são flexíveis, de tal sorte que eles podem tomar inúmeras instanciações nos mais variados contextos. Eles são relativamente maleáveis, de modo que podem ser modificados para caberem em situações semelhantes, porém diferentes, que manifestam uma estrutura subjacente recorrente (JOHNSON, 1987). Por conseguinte, essa natureza dinâmica da estruturação dos esquemas imagéticos resulta na emergência do significado a partir de tais padrões sensório-motores recorrentes da interação organismo-ambiente. Sendo assim, no tocante ao papel dos esquemas imagéticos na construção do significado, Johnson (2007) elenca três aspectos importantes envolvidos: o primeiro é que, enquanto estruturas provenientes do nível sensório-motor, os esquemas imagéticos operam abaixo do nível de nossa consciência, no chamado *inconsciente cognitivo* (LAKOFF; JOHNSON, 1999). Isso significa que, para compreender que algo está dentro de um contêiner, o indivíduo não precisa refletir ou pensar sobre isso. Ele pode partir de sua experiência direta com um contêiner – de vê-lo, de manipulá-lo, etc. –, ou ainda, de ouvir ou ler a palavra “em” para ativar o esquema CONTÊINER, ou seja, a ativação ocorre de maneira automática, sem que haja necessidade, como já dito, de reflexão sobre o esquema de contêiner.

Miranda (2013, p. 36) comenta que o termo “inconsciente cognitivo” pode gerar uma interpretação errônea de que não existe uma lógica na estruturação dos esquemas imagéticos. Isso nos leva ao segundo aspecto enumerado por Johnson (2007), de que há, em verdade, uma lógica na estrutura dos esquemas imagéticos. Se considerarmos, por exemplo, uma situação em que nos locomovemos em uma trajetória linear rumo a um destino, no meio do caminho estaremos no tempo T1. Ao avançarmos nesse caminho e atingirmos o tempo T2, estaremos

mais próximos do nosso destino em T2 do que em T1. Isso é parte da lógica do esquema ORIGEM-CAMINHO-META: se vamos de uma origem a uma meta ao longo de um caminho, então deveremos passar por pontos intermediários nesse caminho; ademais, quanto mais longe avançamos no caminho, tanto mais tempo terá se passado desde o começo da trajetória e mais perto estaremos da meta (LAKOFF, 1987). Tomemos, ainda, uma situação corriqueira: as chaves do carro estão *na* sua mão, você coloca a mão *no* bolso; por meio da lógica transitiva de contenção, as chaves do carro acabaram no seu bolso. Essa lógica espacial não é tão trivial quanto aparenta; pelo contrário, conforme afirma Johnson (2007), é essa lógica corporal e espacial que nos possibilita dar sentido e agir em nossas experiências rotineiras. É importante salientar que essa lógica na estruturação dos esquemas imagéticos reforça a ideia, sempre enfatizada por Johnson (1987), de que eles têm estrutura suficiente que se conectam a aspectos de nossas experiências e nos levam a inferências em nosso sistema conceptual, as quais são a base das projeções metafóricas (para mais detalhes sobre projeções metafóricas ver seção 1.3).

O terceiro e último aspecto que Johnson (2007) indica concerne ao fato de que os esquemas imagéticos não devem ser entendidos somente como “mentais” ou unicamente como “corpóreos”, mas como contornos “mente-corpo” (DEWEY, 1929). A expressão “mente-corpo” refere-se à continuidade subjacente que conecta nossas interações físicas no mundo com nossa imaginação e nosso pensamento, isto é, o que acontece quando um corpo vivo está envolvido em situações de discurso, comunicação e participação. O termo “corpo”, conforme explica Dewey (1929), designa a operação de fatores constantes com o restante da natureza, que pode ser tanto animada quanto inanimada. Essa operação é contínua, conservada, registrada e cumulativa. Enquanto que o termo “mente” designa características e consequências, que são diferenciais e indicativas, de traços que emergem quando o corpo está engajado numa situação mais abrangente, complexa e interdependente. Em síntese, considerar os esquemas imagéticos como contornos mente-corpo ressalta a ideia de que a cognição humana evoluiu contiguamente com as superfícies sensório-motoras, isto é, a mente emerge de “um processo contínuo que vai do nível mais simples, envolvendo nosso sistema sensório-motor, ao nível mais complexo, envolvendo o sistema de racionalização abstrata” (MIRANDA, 2013, p. 29).

Portanto, os esquemas imagéticos são alguns dos padrões básicos do fluxo contínuo de nossa experiência cotidiana, que não é simplesmente mental nem simplesmente corporal, que não é só cognitivo, nem só emocional, nem um pensamento sozinho ou uma emoção

isolada. Todas essas dimensões estão inexoravelmente ligadas aos padrões perceptuais e motores de padrões de interação organismo-ambiente, os quais provem a base para nossos padrões de compreensão e pensamento (JOHNSON, 2005).

Consoante a isso, vemos que os esquemas imagéticos são onipresentes, bem-definidos e com estrutura interna suficiente para balizar nossa cognição. Assim, eles se sobrepõem a nós, de modo que desenvolvemos uma miríade de estruturas complexas de significado centrais as nossas experiência e compreensão. Logo, o mundo assume o formato de um reino altamente estruturado, carregado de valores e personalizado de tal sorte que o sentimos atrair nossos interesses, impelindo-nos à ação: “nós pensamos para agir e agimos como parte de nosso pensamento” (JOHNSON, 2007, p. 126, tradução nossa)<sup>16</sup>. Para ilustrar a ideia da imensidão de esquemas imagéticos que subjaz nosso raciocínio, Johnson (1987, p. 126) elaborou a seguinte lista:

CONTÊINER	EQUILÍBRIO	COMPULSÃO
BLOQUEIO	FORÇA CONTRÁRIA	CONTENÇÃO-REMOÇÃO
HABILIDADE	ATRAÇÃO	MASSA-CONTEÚDO
TRAJETÓRIA	LIGAÇÃO	CENTRO-PERIFERÍA
CICLO	PERTO-LONGE	ESCALA
PARTE-TODO	FUSÃO	DIVISÃO
CHEIO-VAZIO	COMBINAÇÃO	SURPERIMPOSIÇÃO
ITERAÇÃO	CONTATO	PROCESSO
SUPERFÍCIE	OBJETO	COLEÇÃO

Quadro 1 – Fonte: Johnson (1987, p.126).

A lista acima, segundo Johnson (1987), é breve e muito seletiva, porém inclui o que o autor considerou como sendo os esquemas imagéticos mais importantes. No entanto, se alguém considerar o termo “esquema” em um sentido mais amplo do que o autor considera, então tal lista pode ser alargada.

É importante salientar que os esquemas imagéticos podem ser estendidos e elaborados metaforicamente para nos auxiliar na compreensão de domínios experienciais mais abstratos (JOHNSON, 1987). Johnson (2007) comenta que é muito difícil visualizarmos nossos conceitos mais abstratos, isto é, dos conceitos para entidades não físicas, instituições, ações, relações, valores, etc., como realmente corporificados. Posto isso, o autor propõe que,

<sup>16</sup>“we think in order to act, and we act as part of our thinking” (JOHNSON, 2007, p.126).

por meio de projeções metafóricas, conseguimos estruturar conceitos mais abstratos em termos de entidades e eventos físicos. Corroborando essa ideia, Lakoff (1987) também salienta as extensões metafóricas, ao apontar dois papéis para os esquemas imagéticos no que concerne a compreensão de conceitos:

são conceitos que têm em si mesmas estruturas diretas de compreensão [ou seja, emergem diretamente de nossa interação com o meio], e são usados metaforicamente para estruturar outros conceitos mais complexos<sup>17</sup> (LAKOFF, 1987, p.283, tradução nossa)<sup>18</sup>.

É em virtude de uma projeção metafórica dos esquemas imagéticos que conseguimos compreender e pensar sobre conceitos abstratos. Ou seja, usamos metáforas conceptuais (ver próxima sessão 1.3) como um de nossos principais mecanismos imaginativos para elaborarmos o pensamento abstrato com base em nosso sistema sensorio-motor (JOHNSON, 2007). Para ilustrar, tomemos como exemplo o ato da “compreensão de uma ideia”. Costumamos conceptualizar esse ato com a metáfora conceptual **COMPREENDER É SEGURAR**<sup>19</sup>, a qual consiste no seguinte mapeamento:

---

#### **COMPREENDER É SEGURAR**

---

Domínio fonte (segurar)	→	Domínio alvo (compreender)
Objeto segurado	→	Ideia/conceito compreendido
Segurar um objeto	→	Compreender uma ideia
Firmeza no aperto do objeto	→	Profundidade de compreensão
Perda da posse do objeto	→	Falha ao compreender
Objeto fora do alcance	→	Ideia que não pode ser compreendida

---

Quadro 2 – Fonte: Johnson (2007, p. 166)

Nota-se na metáfora acima uma lógica, ou estrutura inferencial, no mapeamento entre o conceito concreto, mais físico, “segurar”, e o conceito abstrato, não físico, “compreender”. No domínio-fonte – ato físico de segurar –, se um objeto está fora de alcance, não é possível que você o segure. Pelo mapeamento conceptual, se uma ideia está “além de”

<sup>17</sup> O autor refere-se à elaboração dos Modelos Cognitivos Idealizados – MCIs – discorremos sobre os MCIs nas [seções 1.3 e 1.4](#).

<sup>18</sup> “they are concepts that have directly-understood structures of their own, and they are used metaphorically to structure other complex concepts” (LAKOFF, 1987, p. 283).

<sup>19</sup> UNDERSTANDING IS GRASPING (JOHNSON, 2007, p. 166).

você, não será possível que você a compreenda. Se seu ato de segurar o objeto não é bem sucedido, você derrubará ou perderá o objeto. Então, analogamente, se a sua “captura” intelectual falhar, você não compreenderá a ideia – você não vai “pegar” a ideia.

Conforme Johnson (2007), a hipótese do significado corporificado sugere que, quando conceptualizamos o ato de compreender algo, por meio da metáfora conceptual **COMPREENDER É SEGURAR**, ativamos o esquema **SEGURAR**<sup>20</sup>. É esse esquema, quando ativado, que nos permite raciocinar e realizar inferências sobre o que significa compreender uma ideia, uma sentença ou uma teoria. Toda a estrutura interna do esquema **SEGURAR** fica disponível para a formação de sentido do ato de entender.

Vimos, até então, o papel fundamental dos esquemas imagéticos na estruturação de nossa experiência no/com mundo. Eles nos permitem dar sentido ao nosso mundo. Em outras palavras, “eles são as estruturas pelas quais nós existimos de modo a ‘termos um mundo’” (VARELA et. al, 1991, p. 150, tradução nossa)<sup>21</sup>. Ademais, por meio da projeção metafórica dos esquemas imagéticos, que caracteriza as metáforas conceptuais, podemos compreender domínios conceptuais mais abstratos.

É importante salientar que o conceito dos esquemas-imagéticos aqui apresentado é basilar, uma vez que, como visto na introdução, nos indagamos acerca de quais esquemas-imagéticos subjazem as expressões linguísticas presentes em nossos dados (cf. capítulo 4). Notamos, a propósito, que alguns esquemas-imagéticos (e.g.: **FORÇA**, **OBJETO**, **CONTATO**, **ORIGEM-CAMINHO-META** e **CONTÊINER**), via projeção metafórica, conferiram estrutura e coerência à experiência de aprendizagem de inglês como língua estrangeira dos participantes de nossa pesquisa.

Convém destacar que a importância epistêmica da metáfora parece repousar em seu papel como um processo experiencial no qual a estrutura de nossas interações no/com o mundo é gerada e projetada sobre nossa compreensão (JOHNSON, 1987). Por meio dela, nossa experiência é ordenada e estruturada, conferindo-lhe sentido. Em suma, a metáfora é o cerne do mito experiencialista, bem como reforça a noção dos esquemas imagéticos. Posto isso, passemos, portanto, à próxima sessão que tratará da Teoria das Metáforas Conceptuais e sua onipresença no nosso cotidiano.

<sup>20</sup> Para uma descrição detalhada da ativação desse esquema, conferir Gallese e Lakoff (2005).

<sup>21</sup> “they are the structures by which we exist in the manner of ‘having a world’” (VARELA et. al, 1991).

### 1.3 Metáfora Conceptual

A Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (2003[1980]) é o marco inicial nos estudos contemporâneos da metáfora. A popularidade e aceitabilidade da teoria no campo das ciências cognitivas deve-se, principalmente, ao fato de ela asseverar que o ser humano possui um sistema conceptual fundamentalmente metafórico – desse modo, a metáfora não está presente unicamente em nossa linguagem, mas também é subjacente ao nosso pensamento –, e que, uma vez que nosso sistema conceptual é essencialmente metafórico, tudo o que percebemos, como agimos no mundo e como nos relacionamos com as pessoas é estruturado e compreendido por meio das metáforas:

Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual pensamos e agimos, é essencialmente metafórico por natureza. [...] Nossos conceitos estruturam o que percebemos, como agimos no mundo e como nos relacionamos com as outras pessoas. Nosso sistema conceptual tem, portanto, um papel central em definir nossa realidade cotidiana (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980], p. 3, tradução nossa)<sup>22</sup>.

Desse modo, a metáfora é estabelecida como um mecanismo básico de nosso pensamento – uma questão central na cognição humana. Em essência, a metáfora é a compreensão e experienciação de uma coisa em termos de outra. Dito de outro modo, ao caracterizar a natureza da metáfora enquanto um processo mental, Lakoff (2006 [1993]) esclarece que há na metáfora conceptual uma articulação entre ‘domínios’ de experiência, de modo que um domínio (de experiência) alvo é compreendido em termos de um domínio (de experiência) fonte (CIENKI, 2007; ALMEIDA et al., 2013). Assim, a metáfora envolve a compreensão de um domínio de experiência – em geral mais abstrato – em termos de um outro domínio de experiência – em geral mais concreto. O *locus* da metáfora, portanto, não é a língua, mas a maneira como conceptualizamos um domínio mental em termos de outro. Ela é caracterizada como uma série de mapeamentos sistemáticos – no sentido matemático – de um domínio-fonte para um domínio-alvo. Ou seja, há uma ligação sistemática entre dois domínios cognitivos diferentes por meio de um mapeamento. Esse mapeamento é rigorosamente estruturado (LAKOFF, 2006 [1993]).

É pertinente salientar que embora a metáfora seja caracterizada por Lakoff e Johnson (2003 [1980]) e Lakoff (2006 [1993]) como um mapeamento entre domínios cognitivos<sup>23</sup>, a

---

<sup>22</sup>“ [...] our conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature. [...] Our concepts structure what we perceive, how we get around in the world, and how we relate to people. Our conceptual system plays a central role in defining our everyday realities” (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980]).

<sup>23</sup> Na seção 2.4, sobre metonímia conceptual, retomaremos a discussão sobre o conceito de domínios cognitivos.

compreensão do que vem a ser um domínio de experiência não é explicitada; o próprio termo sequer fora usado na obra de 1980 por Lakoff e Johnson (CIENKI, 2007, p.181). Posto isso, convém discorrer, brevemente, a noção de domínio para a Teoria da Metáfora Conceptual: Langacker (1987 *apud* CIENKI, 1987, p. 182) afirma que um domínio é “uma área coerente de conceptualização, na qual unidades semânticas podem ser caracterizadas”. Por seu turno, Duque e Costa (2012, p.75) asseveram que domínios conceptuais “são nichos de sentido nos quais experiências corpóreo-afetivas ficam estocadas desde a infância”. Almeida et al. (2013, p. 70) corroboram essa ideia ao afirmar que, para os efeitos da metáfora, um domínio cognitivo é uma área de experiência humana a qual engloba um conjunto de entidades, objetos, ações, processo e emoções, que lhes confere singularidade e que, em geral, não existem em outros domínios cognitivos. Para melhor compreendermos a ideia de domínio cognitivo, tomemos como exemplo o domínio GASTRONOMIA, fornecido por Almeida et al. (*op. cit.*). Está inclusa nesse domínio não somente toda a espécie de alimentos, como, por exemplo, peixes, carnes, frutas, doces, bebidas, salgados, etc., mas também cozinheiros com seus ajudantes, os acessórios culinários, como pratos, panelas, tachos, talheres, etc. Estão presentes nesse domínio também as ações, processos entre outras entidades e eventos referentes à gastronomia. Pode-se notar, então, que todos esses elementos – ou, nas palavras de Langacker (*op. cit.*), unidades semânticas – não somente constituem uma área coerente de conceptualização, mas também são caracterizados no interior de tal área, isto é, na área da GASTRONOMIA.

Em vista do foi dito no parágrafo anterior, a metáfora conceptual revela nossa capacidade inata de projetar, por meio de mecanismos da razão, determinados domínios estruturados oriundos da experiência corporal e interativa para domínios de natureza mais abstrata (FELTES, 2007). Assim, profundamente relacionada ao experiencialismo e ao conceito de corporificação, a metáfora permite que significados e inferências de base corporificada sejam estendidos para a elaboração do pensamento abstrato. Destarte, conforme Johnson (2007), a afirmação mais ampla da teoria da metáfora conceptual é que os chamados conceitos abstratos são definidos por mapeamentos sistemáticos de um domínio-fonte sensorio-motor sobre um domínio-alvo abstrato<sup>24</sup>. Consequentemente, a metáfora é um dos

---

<sup>24</sup> É importante salientar que, embora haja uma concentração nas bases neurobiológicas de nosso sistema conceptual – e, por consequência, da metáfora –, o enfoque experiencialista proposto por Lakoff e Johnson (2003 [1980]), Lakoff (1987), Johnson (1987) e Feldman (2006) não elimina ou reduz a importância dos fatores interacionais, sociais e culturais na dinâmica da linguagem, posto que abalizado na imprescindível interatividade entre os indivíduos e entre os indivíduos e seu entorno sociocultural está a compreensão do conceito de “mente corporificada” (DUQUE; COSTA, 2012, p. 89). Ou seja, pode-se mobilizar recursos outros, diferentes daqueles oriundos somente do sistema sensorio-motor, para estruturar domínios conceptuais mais abstratos, tais como modelos culturais (Cf. Feltes (2007) sobre modelos culturais).

recursos mais importantes que disponibilizamos em nossas tentativas de compreender, pelo menos parcialmente, aquilo que não nos é totalmente compreensível, tal como sentimentos, experiências estéticas, práticas morais (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980]). E mesmo conceitos mais cotidianos como tempo, estados, causação, mudança e propósito acabam sendo também metafóricos (LAKOFF, 2006 [1993]).

Para ilustrar esse mecanismo metafórico, tomemos como exemplo, fornecido por Johnson (2007), a metáfora ATIVIDADES INTENCIONAIS SÃO TRAJETOS. Por conta dessa metáfora, conseguimos compreender expressões linguísticas como “temos um longo caminho a percorrer antes de a teoria ser finalizada”. Nota-se que a expressão “um longo caminho a percorrer”, concernente à distância e ao movimento no espaço propriamente ditos, é usada para falar da completude de um projeto mental – desenvolvimento de uma teoria –, no qual não há movimento espacial algum. Essa metáfora consiste no mapeamento conceptual de entidades e relações do domínio-fonte (o movimento espacial físico) sobre o domínio-alvo (atividades intencionais, que podem ser tanto físicas quanto abstratas):

---

#### ATIVIDADES INTENCIONAIS SÃO TRAJETOS

---

Domínio fonte (movimento no espaço)	→	Domínio alvo (atividade mental)
Ponto inicial A	→	Estado inicial
Ponto final B	→	Estado final
Destino	→	Objetivo a ser realizado
Deslocamento de A para B	→	Processo de realização do objetivo
Obstáculos no deslocamento	→	Dificuldades em realizar o objetivo

---

Quadro 3 – Fonte: Johnson (2007, p. 177).

Notamos com o quadro acima que há no mapeamento uma correspondência ontológica na qual as entidades do domínio-fonte (ponto inicial A, ponto final B, destino, deslocamento entre os pontos e obstáculo no deslocamento) correspondem sistematicamente às entidades do domínio-alvo (estado inicial, estado final, objetivo a ser realizado, processo de realização e dificuldade de realização do objetivo). Além disso, fica clara a questão do princípio da direcionalidade, alegada por Lakoff e Johnson (2003 [1980]), que caracteriza correspondências epistêmicas de conhecimentos do domínio-fonte para o domínio-alvo. Desse modo, podemos perceber que conceitos abstratos tendem a ser compreendidos em termos de conceitos mais concretos baseados em nossas operações sensoriais e motoras (JOHNSON,

2007). Isso implica, ainda, no fato de a metáfora conceptual, enquanto forma de conceptualização, também estar relacionada à abordagem da mente corporificada:

A hipótese da mente corporificada, portanto, interrompe radicalmente a distinção percepção/concepção. Na mente corporificada, é concebível que o mesmo sistema neural envolvido na percepção (ou no movimento corporal) desempenhe papel central na concepção. Ou seja, os mesmos mecanismos responsáveis pela percepção, movimentos e manipulação de objetos poderiam ser responsáveis pela conceptualização e raciocínio” (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 37-38, tradução nossa)<sup>25</sup>.

Então, na medida em que o processo metafórico envolve a estruturação de um domínio-alvo abstrato via mapeamentos de um domínio-fonte cujas bases ancoram-se no sistema sensório-motor, pode-se afirmar que a metáfora é um princípio básico que relaciona mente, cérebro e corpo, questão central na abordagem da mente corporificada.

É importante ressaltar que o mapeamento que caracteriza a metáfora não ocorre de qualquer maneira. Ainda que inúmeros elementos sejam mapeados e possa haver várias inferências a partir desses elementos, nem tudo precisa ser mapeado do domínio-fonte para o domínio-alvo. Isso ocorre devido ao fato de o mapeamento metafórico ser regido pelo **princípio da invariância** (LAKOFF; TURNER, 1989, p. 99-100). De acordo com esse princípio “mapeamentos metafóricos preservam a topologia cognitiva (ou seja, a estrutura do esquema de imagem) do domínio-fonte” (LAKOFF, 2006 [1993], p. 199). Sendo assim, as inferências do domínio-fonte referentes à topologia cognitiva serão preservadas no mapeamento, de modo que a metáfora preserva a estrutura inferencial – pelo menos alguns tipos de estrutura. Para ilustrar esse princípio, retomemos a metáfora ATIVIDADES INTENCIONAIS SÃO TRAJETOS, apresentada no quadro 3. O domínio-fonte TRAJETO apresenta uma topologia cognitiva estruturada pelo esquema-imagético FONTE-CAMINHO-META. Logo, a FONTE equivale ao ponto inicial A, o CAMINHO equivale ao deslocamento do ponto A ao ponto final B e a META equivale ao ponto final B. No mapeamento sistemático entre os domínios cognitivos, essa estrutura topológica do domínio-fonte será preservada no domínio-alvo ATIVIDADES INTENCIONAIS. Assim, o ponto inicial A (FONTE) corresponde ao estado inicial da atividade intencionada<sup>26</sup>, o deslocamento entre o

<sup>25</sup> “the embodied mind hypothesis therefore radically undercuts the perception/conception distinction. In an embodied mind, it is conceivable that the same neural system in perception (or in bodily movement) plays a central role in conception. That is, the very mechanisms responsible for perception, movements, and object manipulation could be responsible for conceptualization and reasoning” (LAKOFF, JOHNSON, 1999, p. 37-38).

<sup>26</sup> Podemos citar como exemplo de atividades intencionadas: escrever um livro, compor uma obra, construir uma casa, estudar, etc.

ponto inicial A e o ponto final B (CAMINHO) corresponde ao processo de realização do objetivo, o qual é o estado final cujo correspondente é o ponto final B (META). Nota-se, portanto, que a estrutura topológica do esquema-imagético FONTE-CAMIHO-META do domínio-fonte TRAJETO foi preservada na estruturação do domínio-alvo ATIVIDADES INTENCIONAIS. Ainda, segundo Lakoff (2006 [1993]), pode-se afirmar que uma grande parte das inferências abstratas – se não todas elas – são versões metafóricas de inferências espaciais inerentes à estrutura topológica dos esquemas de imagem. Por exemplo, obstáculos presentes no deslocamento (CAMINHO) correspondem à dificuldade em realizar o objetivo da atividade intencional.

É válido ressaltar, conforme enfatiza Lakoff (2006 [1993]), que uma metáfora não é uma palavra ou uma expressão em particular. É, na verdade, um mapeamento ontológico entre domínios conceptuais. Consequentemente, a metáfora não é só uma questão de língua, mas de pensamento e raciocínio: o mapeamento é primário, e a língua, secundária. Desse modo, o uso da linguagem do domínio-fonte e seus padrões de inferência são sancionados para estruturar os conceitos do domínio-alvo. Fica evidente a distinção que Lakoff e Johnson (2003 [1980]) fazem entre metáfora conceptual e metáfora linguística. A primeira refere-se a noções abstratas como *COMPREENDER É SEGURAR* e *ATIVIDADES INTENCIONAIS SÃO TRAJETOS*, enquanto a segunda, refere-se às instanciações linguísticas que materializam tais noções abstratas, por exemplo, temos respectivamente “não consegui pegar sua ideia” e “temos um longo caminho pela frente até acabarmos essa teoria”. Portanto, “metáforas enquanto expressões linguísticas são possíveis precisamente porque existem metáforas no sistema conceptual das pessoas” (LAKOFF; JOHNSON, 2003[1980], p.6, tradução nossa)<sup>27</sup>. Por isso, na teoria contemporânea da metáfora, Lakoff (2006 [1993]) afirma que a palavra metáfora passou a significar um mapeamento entre domínios no sistema conceptual.

A Teoria Contemporânea da Metáfora, em sua tentativa de explicar a ubiquidade das metáforas na fala cotidiana das pessoas, abriu caminhos para uma nova área de investigação na qual inúmeras pesquisas dedicaram-se a investigar outros aspectos da metáfora e fornecer evidências de seu papel na elaboração do pensamento abstrato: a realidade psicológica das metáforas (GIBBS, 1994), suas bases corpóreas (GIBBS, 2005), a relação metáfora e cultura (KÖVECSSES, 2005), a multimodalidade das metáforas (FORCEVILLE, 2007, 2008), metáforas e gestos (MCNEIL, 2005; CIENKI; MÜLLER, 2008), metáforas e mudança semântica (SWEETSER, 1990), metáforas e aquisição da linguagem (JOHNSON, 1997) e etc.

<sup>27</sup>“Metaphors as linguistic expressions are possible precisely because there are metaphors in a person’s conceptual system” (LAKOFF; JOHNSON, 2003[1980], p.6).

Segundo Johnson (2007), recentemente, novas fontes de evidência surgiram para explicar as possíveis bases neurais para o mapeamento imagético-esquemático que opera nas metáforas conceptuais. Podemos citar os trabalhos de Rohrer (2001), Gallese e Lakoff (2005), Feldman e Narayanan (2004) e etc. Johnson (*op. cit.*) comenta que estudos como esses não são definitivos, em verdade, são no geral bem especulativos. Entretanto, trazem em gérmen a sugestão de uma possível arquitetura neural que subjaz as metáforas conceptuais.

Convém salientar que uma vez que a metáfora conceptual nos possibilita estruturar e dar coerência às nossas experiências e conceitos abstratos, a Teoria da Metáfora Conceptual revelou-se imprescindível para o propósito de nossa pesquisa, posto que investigamos como a experiência e o conceito de APRENDIZAGEM, entre outros tópicos relacionados a esse conceito, foram conceptualizados por aprendizes de inglês como língua estrangeira. Em nossos dados (cf. Capítulo 4), pudemos identificar muitos domínios experienciais, tais como FORÇAS FÍSICAS, VIAGEM, etc., que foram mobilizados para estruturar a experiência de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, licenciando, conseqüentemente, metáforas como MOTIVAÇÃO É FORÇA COMPULSÓRIA, APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA É UMA VIAGEM, etc.

É de imprescindível importância comentar que, apesar de muita atenção ser dedicada à metáfora nos estudos da Linguística Cognitiva, nos últimos tempos, outro tropo linguístico tem sido estudado profundamente: a metonímia, que também é um mecanismo conceptual como a metáfora (BARCELONA, 2013). Na sessão a seguir, trataremos da **metonímia conceptual** e de seu papel na cognição humana.

#### 1.4 Metonímia Conceptual

Conforme Barcelona (2009 [1998]), os estudos sobre a metonímia são muito recentes (GOOSENS, 1990; DIRVEN, 1993; BARCELONA, 2000; RADDEN, 2000); o curioso, como comenta o autor, é que não há ainda uma definição desse tropo com a qual todos os pesquisadores estejam plenamente de acordo. No entanto, todos os estudos contêm observações contundentes que destacam a onipresença da metonímia nos processos de conceptualização e na superfície linguística.

Destarte, na Linguística Cognitiva, a metonímia é considerada mais do que uma figura de linguagem, ao modo da retórica tradicional, e mais do que um simples “efeito contextual”, como afirmam alguns pragmáticos ligados à Teoria da Relevância (Cf. Papafragou, 1996). A

metonímia é um mecanismo cognitivo básico, com manifestações em diversos modos de expressão, que incluem desde a linguagem humana até sistemas de signos como imagem, sons, etc. (BARCELONA, 2013). Littlemore (2015) sustenta que o mais apropriado seja analisar a metonímia como um instrumento que usamos para pensar sobre as coisas e para comunicar nossos pensamentos; como tal, ela é uma propriedade tanto de nosso sistema conceptual, quanto do nosso sistema comunicativo. Logo, conceitos metonímicos são parte da nossa maneira ordinária e cotidiana de pensar, agir e falar (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980]).

Uma das primeiras reflexões em que se reconheceu o valor cognitivo da metonímia foi de Lakoff e Johnson (2003 [1980]). Os autores já alegavam sua ubiquidade, tal qual a metáfora, no pensamento humano, porém, afirmaram que metonímia e metáfora caracterizam-se como dois processos cognitivos distintos:

a metáfora é principalmente uma forma de conceber uma coisa em termos de outra, e sua função primária é a compreensão. A metonímia, por outro lado, tem primeiramente uma função referencial, ou seja, ela nos permite usar uma entidade para representar outra (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980], p. 36, tradução nossa)<sup>28</sup>.

Os autores comentam ainda que, além da função referencial, a metonímia serve à função de prover entendimento. Por exemplo, consideremos a expressão “Há muitas cabeças boas nessa universidade”. Notamos que, subjacente à expressão, existe a metonímia PARTE PELO TODO: o grupo nominal ‘cabeças boas’ refere-se a PESSOAS – ficando evidente a função referencial primária alegada pelos autores. No tocante ao entendimento provido pela metonímia, dentre as muitas partes do corpo humano que poderiam ser utilizadas para se fazer referência a PESSOAS, utilizou-se a parte CABEÇA, que destaca um aspecto humano em particular, a inteligência. Logo, ao usarmos a expressão “cabeças boas” referimo-nos a “pessoas inteligentes”, portanto, compreende-se que há muitas pessoas inteligentes na universidade. Em outras palavras, a questão não é somente o uso de uma parte (cabeça) pelo todo (pessoa), mas é o uso de uma característica em particular – a inteligência – que está associada à cabeça. Entretanto, conforme Barcelona (2013), essa noção de metonímia fornecida por Lakoff e Johnson (2003 [1980]) é muito imprecisa e levanta questionamentos sobre a possibilidade de haver, ou não, metonímias não referenciais; se há, ou não, projeções

---

<sup>28</sup> “Metaphor is principally a way of conceiving of one thing in terms of another, and its primary function is understanding. Metonymy, on the other hand, has primarily a referential function, that is, it allows us to use one entity to stand for another” (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 36).

conceptuais na metonímia; e se tais projeções seriam do mesmo tipo da metáfora. Eventualmente, as respostas para tais questionamentos parecem figurar em formulações posteriores de Lakoff (1987) e Lakoff e Turner (1989) que afirmam de maneira explícita a possibilidade de haver metonímias não referenciais, bem como o fato de a metonímia ser uma projeção que envolve entidades de um mesmo domínio conceptual, diferentemente da metáfora, que opera em domínios conceptuais distintos.

Como dito anteriormente, não há um consenso entre os pesquisadores quanto à definição de metonímia. Contudo, as mais variadas definições partem desse conceito inicial de Lakoff e Johnson (2003 [1980]) e tentam sanar as lacunas e questionamentos emergentes de tal definição. Barcelona (2013) sugere uma definição baseada nos conceitos mais difundidos na Linguística Cognitiva (Cf. LAKOFF; TURNER, 1989; PANTHER; RADDEN, 1999):

projeção assimétrica de um domínio conceptual, chamado “fonte”, sobre outro domínio conceptual, chamado “meta”, ambos situados no mesmo domínio conceptual funcional e conectados por uma função pragmática. O resultado desta projeção é a ativação mental do alvo (BARCELONA, 2013, p. 126).

Ao optar pelos termos “domínio conceptual fonte” e “domínio conceptual alvo”, Barcelona (2013) acredita que uma entidade física aparentemente simples como DEDO, por exemplo, constitua um domínio conceptual, posto que pressuponha o conhecimento prévio de uma ampla rede de conceitos tais como mão, corpo humano, fisiologia humana entre outros, sem mencionar os conhecimentos referentes à forma, estrutura, função e etc. de DEDO em si. O autor argumenta, ainda, que Lakoff (1987), em sua ampliação do conceito de metonímia, afirma que “frequentemente uma subcategoria ativa metonimicamente a categoria que a inclui<sup>29</sup>” (BARCELONA, 2013, p. 127 – grifo do autor). Por isso “domínio conceptual” é o termo mais apropriado, dada toda a complexidade conceptual que a entidade DEDO evoca.

Além disso, a metonímia é uma projeção, pelo fato de o domínio fonte ocasionar acesso mental ao domínio alvo quando impõe a este uma perspectiva. Para ficar mais claro, consideremos a expressão “*Picasso não é de fácil compreensão para o leigo*”<sup>30</sup>. A OBRA DE PICASSO é o alvo metonímico cujo acesso mental é ocasionado pela fonte metonímica PICASSO em seu papel de ARTISTA – a fonte é o ponto de referência conceptual. A perspectiva reside no que pensamos de “Picasso”: não pensamos em sua obra em si mesma

<sup>29</sup> “a menudo una *subcategoría* activa metonimicamente la categoría que la incluye” (BARCELONA, 2013, p. 127).

<sup>30</sup> “Picasso no és fàcil de entendre para el profano” (BARCELONA, 2013, p. 127).

somente, mas em termos de sua relação com o artista, a concepção de arte dele, sua técnica e seu papel na história da arte (LAKOFF; JOHNSON, 2003[1980], p.39).

O termo “domínio conceptual funcional” equivale aos Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) teorizados por Lakoff (1987). Segundo Barcelona (2013), ao definirem a metonímia, Lakoff e Turner (1989, p. 103) afirmam que ela “ocorre dentro de um único domínio, e não entre domínios”. Entretanto, o autor diz que não se deve entender o domínio comum em que acontece a metonímia como um domínio qualquer, mas sim como um domínio “funcional”, no sentido de “MCI”.

Cabe aqui um comentário para tratarmos, rapidamente, sobre o conceito de Modelos Cognitivos Idealizados - MCIs: a primeira explicação aprofundada sobre o conceito de MCI apareceu em Lakoff (1987), como parte de sua pesquisa sobre categorização dentro do campo das ciências cognitivas. O autor afirma que organizamos nosso conhecimento por meio de estruturas chamadas de Modelos Cognitivos Idealizados, que têm como subprodutos estruturas categoriais e efeitos prototípicos. Os MCIs têm papel central na forma como organizamos o mundo em categorias, estocamos informações entre outros aspectos cognitivos (DUQUE; COSTA, 2012). Para McCauley (1987 *apud* FELTES, 2007, p. 88), MCIs são “construtos mentais simplificados que organizam vários domínios da experiência humana, tanto prática quanto teórica”. Destarte, nosso conhecimento não é um reflexo direto e objetivo de um estado de coisas no mundo; ele é organizado segundo certos princípios cognitivos estruturadores (CIENKI, 2007):

Modelos cognitivos idealizados, em nosso sentido, não são representações internas de uma realidade externa. Eles não o são por dois motivos: primeiro, porque eles são entendidos em termos de corporificação, não em termos de conexões diretas com o mundo; e, segundo, porque eles incluem aspectos imaginativos da cognição, tais como metáfora e metonímia (LAKOFF, 1987, p. 341, tradução nossa)<sup>31</sup>.

Ademais, conforme Cienki (2007), os modelos são idealizados na medida em que envolvem uma abstração oriunda das complexidades do mundo físico por meio de processos perceptuais e conceptuais. Ou seja, além de um conhecimento culturalmente compartilhado, os MCIs podem também envolver a visão subjetiva das pessoas acerca de um conceito em particular, conferindo-lhes assim um traço altamente idiossincrático, uma vez que são

---

<sup>31</sup> “cognitive models in our sense are not internal representations of external reality. They are not for two reasons: first, because they are understood in terms of embodiment, not in terms of direct connection to the external world; and second, they include imaginative aspects of cognition such as metaphor and metonymy” (LAKOFF, 1987, p. 1987).

abstrações de interações individuais das pessoas com tal conceito. Feltes (2007) corrobora essa ideia ao afirmar que os MCIs

são idealizados porque, em primeiro lugar, não precisam se ajustar necessária e perfeitamente ao mundo. Isso se justifica pelo fato de que, sendo resultados da interação do aparato cognitivo humano (altamente corporalizado) e a realidade – via experiência –, o que consta num modelo cognitivo é determinado por necessidades, propósitos, valores, crenças, etc. Em segundo lugar, podem-se construir diferentes modelos para o entendimento de uma mesma situação, e esses modelos podem ser, inclusive, contraditórios entre si. Os modelos, portanto, são o resultado da atividade humana, cognitivo-experiencialmente determinada, são o resultado da capacidade de categorização humana (FELTES, 2007, p. 89).

Portanto, um MCI constitui um domínio conceptual que abarca outros domínios conceptuais. Consonante a isso, a metonímia atua dentro de um mesmo domínio conceptual, ou seja, dentro de um MCI, ou, nos termos de Barcelona (2013), domínio conceptual funcional. Se considerarmos novamente o exemplo “Picasso não é de fácil compreensão para o leigo”, o domínio-alvo OBRA DE PICASSO e domínio-fonte PICASSO estão contidos no MCI – ou domínio conceptual funcional – de ARTE:

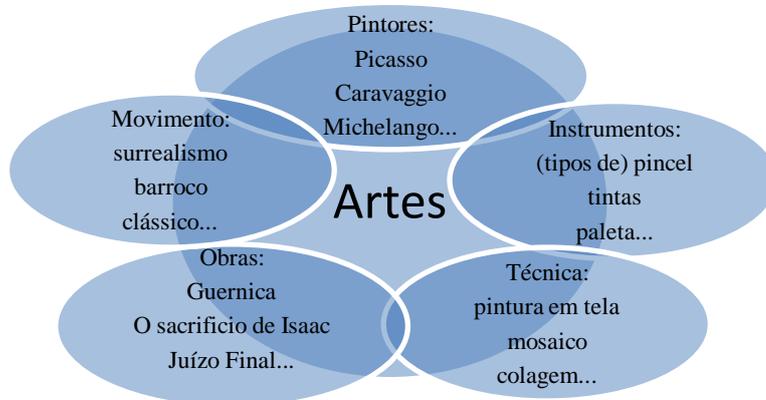


Figura 1 – Domínio Conceptual Funcional (MCI).

É importante salientar que nenhuma instância metonímica é entendida em relação à somente um único MCI (LITTLEMORE, 2015). A compreensão do exemplo relacionado à Picasso provavelmente envolveria a ativação de muitos MCIs simultaneamente, incluindo, talvez, o MCI referente ao movimento artístico ao qual pertence o pintor, seu estilo, sua técnica de pintura, objetos usados para pintar, etc., como podemos ver na figura 1. O número de MCIs ativados dependerá do contexto de uso da linguagem.

Por fim, a expressão “função pragmática”, usada por Barcelona, refere-se a uma projeção fundamental da metonímia: uma conexão privilegiada entre os papéis da fonte e do

alvo dentro do mesmo domínio funcional. Dito de outro modo, uma função pragmática é uma conexão forte entre dois papéis no interior de um MCI, como o ocorre, por exemplo, entre causa-efeito, autor-obra, agente-ação, etc. Uma vez mais, considerando o exemplo de Picasso, nota-se uma forte ligação entre o autor e sua obra.

Enquanto mecanismo cognitivo básico, a metonímia é conceptual e, como tal, motiva expressões metonímicas. Consideremos os enunciados “Poderias me passa o sal?” e “A bateria deste grupo é muito boa”. Ambos são instanciações de metonímias conceptuais subjacentes, a dizer, respectivamente, CONTEÚDO PELO RECIPIENTE e INSTRUMENTO PELO USUÁRIO. Littlemore (2015) afirma que a metonímia é prevalecente na língua, simplesmente, porque ela é um processo de nosso pensamento cotidiano. Consoante a isso, Kovecses (2010, cf. cap. 12) elenca uma série de domínios metonímicos mais comuns, abarcados por dois grandes MCIs: PARTE-TODO e PARTE-PARTE. A título de ilustração, vejamos alguns exemplos no quadro a seguir:

M C I	TODO E PARTE	Constituição	OBJETO PELO MATERIAL QUE O CONSTITUI
			MATERIAL QUE CONSTITUI UM OBJETO PELO OBJETO
		Eventos Complexos	SUBEVENTOS SUCESSIVOS PELO EVENTO COMPLEXO
			SUBEVENTOS COPRESENTES PELO EVENTO COMPLEXO
		Categoria e Membro	CATEGORIA PELO MEMBRO
			MEMBRO PELA CATEGORIA
	Categoria e Propriedade	CATEGORIA PELA PROPRIEDADE DEFINIDORA	
		PROPRIEDADE DEFINIDORA PELA CATEGORIA	
	PARTE E PARTE	Ação	INSTRUMENTO PELA AÇÃO
			AGENTE PELA AÇÃO
			AÇÃO PELO AGENTE
			RESULTADO PELA AÇÃO
			AÇÃO PELO RESULTADO
		Causação	ESTADO/EVENTO PELA COISA/PESSOA/ESTADO QUE O CAUSOU
			SOM CAUSADO PELO EVENTO QUE O CAUSOU
		Produção	PRODUTOR PELO PRODUTO
			AUTOR PELA OBRA
			LOCAL PELO PRODUTO FEITO NO LOCAL
		Controle	CONTROLADOR PELO CONTROLADO
			CONTROLADO PELO CONTROLADOR
Possessão		POSSESSOR PELO POSSUÍDO	
		POSSUÍDO PELO POSSESSOR	
Contenção	CONTENTOR PELO CONTIDO		
	CONTIDO PELO CONTENTOR		

Quadro 4 – Baseado em Kovecses (2010).

O quadro 4 ilustra a intenção de Kovecses (2010) em mostrar a ubiquidade das metonímias em nosso cotidiano com os MCIs metonímicos mais frequentes em nosso dia-a-

dia. Entretanto, certamente pode haver desdobramentos das metonímias apresentadas no quadro.

Littlemore (2015) salienta que a metonímia é necessária por ser impossível de encapsular todos os aspectos do sentido intencionado pelo indivíduo por meio da língua que ele usa. Pensamos metonimicamente, portanto, segundo a autora, por ser fisicamente inviável ativar conscientemente todo o conhecimento que temos acerca de um conceito em particular de uma só vez; tendemos a concentrarmo-nos no aspecto mais saliente de tal conceito como meio de acesso ao conceito como um todo. A metonímia é usada em nossa linguagem cotidiana como um tipo de atalho, permitindo-nos usar do conhecimento de mundo compartilhado para comunicar em poucas palavras uma ideia que seria expressa com muitas outras para palavras. Em suma, a metonímia é usada para comunicar, com eficiência, ideias razoavelmente complexas, e pode servir como um atalho para eventos ou ideias mais extensas.

Tanto a metáfora quanto a metonímia constituem mecanismos cognitivos que vão motivar instanciações linguísticas. Diferenciam-se, contudo, no modo como operam nos domínios cognitivos: a primeira opera conectando dois domínios conceptuais que não estão no mesmo domínio funcional; a segunda, por seu turno, conecta dois domínios conceptuais incluídos no mesmo domínio funcional. A metáfora tem uma função basicamente de prover compreensão de conceitos mais abstratos, complexos. A metonímia, por seu turno, tem uma função primariamente de oferecer acesso mental a uma ideia como um todo por meio de algum aspecto saliente desta ideia.

É oportuno destacar que, para o contexto de nossa investigação, a perspectiva cognitiva da metonímia, tal como da metáfora, mostrou-se muito relevante, posto que, em nossos dados, também identificamos ocorrências de metonímias conceptuais, por exemplo, *TODO PELA PARTE* e *PARTE PELO TODO* (Cf. Capítulo 4, seção 4.1), que contribuíram para a estruturação metafórica da experiência de aprendizagem de inglês como língua estrangeira por parte dos aprendizes envolvidos em nossa pesquisa.

Discorremos até então sobre as investigações da Linguística Cognitiva acerca de fenômenos linguístico-cognitivos no tocante aos processos de conceptualização e uso da língua, principalmente, no que tange esquemas imagéticos, metáforas e metonímias. Na seção a seguir, faremos uma breve apresentação referente às contribuições dos estudos da Linguística Cognitiva, especificamente, sobre metáforas, para o ensino de Línguas Estrangeiras, um dos tópicos de interesse deste trabalho.

## 1.5 Metáforas Conceptuais e ensino de Língua Estrangeira

Considerando o que já foi exposto nas seções anteriores, podemos concluir que, para a Linguística Cognitiva, a língua é um reflexo da cognição humana e da experiência corporificada do indivíduo no/com o mundo. O aspecto central dessa premissa envolve a noção de que unidades linguísticas são mais bem compreendidas como categorias complexas que emergem da interação do homem com o meio físico-espacial, social e cultural (TYLER, 2012). Destarte, a metáfora, a metonímia, categorização, prototypicalidade e a polissemia – fenômenos cognitivos (corporificados) basilares – são tópicos de interesse da Linguística Cognitiva.

Segundo Tyler (2012), motivados pelas pesquisas de Lakoff e Johnson (1980) sobre metáforas conceptuais, de Langacker (1987) sobre gramática cognitiva, de Talmy (1983, 1985) sobre as relações entre percepção e linguagem e de Lakoff (1987) sobre categorias radiais, um grupo de pesquisadores e professores de Línguas Estrangeiras (doravante LE) reconheceu o potencial da LC para temas em ensino de LE, dentre eles podemos citar: Michel Archard, Frank Boers, Lynne Cameron, Zóltan Kövecses, Seth Lindstromberg, René Dirven, Susanne Niermeier, John Taylor, Jeannette Littlemore. Sendo assim, muitos pesquisadores em ensino de LE têm se preocupado em investigar, principalmente, o papel das metáforas e metonímias na compreensão e aprendizagem de LE.

Ferreira (2007)<sup>32</sup> comenta que as investigações acerca da linguagem figurada têm despertado um interesse crescente na área da Linguística Aplicada, em função da constatação de que fenômenos como a metáfora, a metonímia e expressões idiomáticas acontecem frequentemente em situações cotidianas de uso da linguagem. Outro fator motivador dos pesquisadores de LE, de acordo com a autora, é que tais fenômenos representam, para professores de LE, um desafio no tocante ao ensino dessas instâncias de uso da linguagem. O ensino de expressões idiomáticas (*idioms*), por exemplo, que constitui uma das áreas mais difíceis da aprendizagem de línguas estrangeiras, tanto em questões práticas quanto teóricas, é parte das muitas áreas da língua que eram tradicionalmente tratadas como arbitrárias e/ou impossíveis de serem ensinadas, mas que foram revisitadas e consideradas como mais sistemáticas e governadas por processos regulares. Conseqüentemente, passaram a ser vistas como suscetíveis à instrução explícita. Por essa razão, em seu estudo, Kövecses e Szabó (1996) preocupam-se em mostrar as motivações que subjazem as expressões idiomáticas em língua inglesa. Os autores asseveram que o sentido geral de expressões idiomáticas parece ser

---

<sup>32</sup> Descrevemos a pesquisa de Ferreira (2007) mais adiante.

completamente arbitrário (*unmotivated*) a menos que levemos em consideração a interação formada entre significado e o sistema conceitual via metáfora – e metonímia – conceitual. Sendo assim, Kovecses e Szabó (*op. cit.*) conduziram um experimento informal cujo resultado mostrou que conscientizar os alunos aprendizes de inglês como LE sobre as motivações metafóricas das expressões idiomáticas ajuda-os em seu aprendizado, de modo que eles melhor retêm o vocabulário ensinado e podem interpretar com mais precisão metáforas novas. Vemos, portanto, que a LC oferece um quadro teórico rico em instrumentos conceituais que tem implicação pedagógica potencialmente direta no ensino e na investigação do aprendizado de LE (TYLER, 2012).

A propósito disso, Danesi (1993 *apud* KOVECSES; SZABO, 1996, p. 345) afirma que a conceptualização metafórica é um traço intrínseco ao discurso, logo, as pessoas possuem uma “fluência conceitual” resultante de sua “competência metafórica”. Danesi (*ibid*) explica que “a programação do discurso em formas metafóricas é um traço básico da competência de falantes nativos [de uma dada língua]”. Essa competência subjaz o que o autor chama de fluência conceitual. Enquanto competência, a conceptualização metafórica pode ser ensinada pedagogicamente de maneira paralela às outras competências em que a área de ensino de LE tem tradicionalmente se concentrado, como competências gramaticais e comunicativas.

A respeito da compreensão de linguagem metafórica, motivada pelas incontáveis expressões que figuram na rotina acadêmica de aprendizes de LE, Littlemore (2001) investigou o uso de metáforas em palestras universitárias e as dificuldades de compreensão de tais metáforas por parte de falantes não nativos de inglês. A autora constatou que muitas informações importantes ao longo das palestras eram comunicadas por meio de metáforas. Ademais, muitas metáforas usadas pelos palestrantes tinham um foco avaliativo em relação ao tópico da palestra, de modo a poderem expressar sua própria opinião e de outras pessoas em relação ao assunto tratado. Concernente às interpretações dos aprendizes de inglês, Littlemore observou que eles apresentavam certa incapacidade em compreender as metáforas usadas pelos palestrantes, o que, em alguns casos, resultou na falha de captar o sentido intencionado por tais palestrantes. A autora identificou dois tipos de dificuldades de compreensão dos aprendizes: o primeiro tipo foi “má compreensão” (*misunderstanding*), no qual os aprendizes acreditam ter compreendido as metáforas, mas não procuram por esclarecimentos; por exemplo, um dos informantes da pesquisa compreendeu o aspecto de “continuidade” da metáfora “ter acrescentado um novo capítulo ao fato”, em uma palestra sobre o serviço

público britânico; no entanto, a avaliação negativa descrita pelo informante na pesquisa não correspondia à intenção real do palestrante, que de fato salientava com a metáfora o aspecto de inovação. O segundo tipo foi “incompreensão” (*non-understanding*), no qual os aprendizes não captam o sentido real da metáfora mesmo; por exemplo, um informante entendeu a metáfora *hand-picked* não como alguém “escolhido a dedo” para resolver uma situação crítica, mas como alguém escolhido de fora de uma situação. Consequentemente, o informante perdeu informações chave na palestra devido a essa incompreensão. Littlemore ressalta a importância de direcionar a atenção dos aprendizes de inglês para o uso da metáfora em situações reais de uso da linguagem, de modo a habilitá-los a refletir mais precisamente sobre suas interpretações. A autora sugere que uma abordagem envolvendo a conscientização da existência de metáforas conceptuais, por exemplo, poderia ser incorporada a um curso de pensamento crítico.

Além disso, Littlemore e Low (2006) dedicam-se a explorar como aprendizes de LE se valem de metáforas e metonímias para compreender, produzir e aprender uma LE. Investigam as estratégias que vão desde a transferência de recursos da língua materna até uma série de procedimentos para inquirir sobre as bases metafóricas de uma expressão ou, também, implicações geradas pelo uso de uma expressão metafórica (LITTLEMORE; LOW, 2006, p. 6), por exemplo, *figurative thinking*.

No Brasil, no tocante à compreensão da linguagem metafórica, Ferreira (2007) averiguou o conhecimento utilizado pelo aprendiz de LE em face de metáforas na LE. A autora investigou a compreensão de dez expressões metafóricas por parte de aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira (doravante ILE) e de falantes nativos de inglês. Comparando os dados provenientes dos informantes nativos e não nativos, o resultado mais contundente foi que, com base nas evidências dos experimentos da pesquisa, a compreensão metafórica ocorre a partir do nível intermediário. Ademais, a pesquisadora concluiu que os aprendizes fazem uso de conhecimento conceptual ao processar uma metáfora linguística na língua estrangeira e que a corporeidade tem um forte papel na compreensão de expressões metafóricas.

Conclusões um tanto parecidas com as de Ferreira (2007) foram as de Ferreira e Macedo (2010). Em seu estudo, as autoras objetivaram entender como as correlações experienciais entre as metáforas conceptuais afetam a compreensão de expressões metafóricas por parte de aprendizes de ILE. Para tanto, as pesquisadoras conduziram um experimento – questionário de compreensão metafórica – com estudantes brasileiros aprendizes de inglês como LE, em nível pré-intermediário e intermediário, para a checagem da seguinte hipótese:

se o caráter universal das metáforas conceptuais analisadas (MUDANÇA É MOVIMENTO e PREJUDICAR É CAUSAR DANO FÍSICO) e a corporeidade facilitavam a compreensão da metáfora linguística independentemente do nível de proficiência do aprendiz. Sendo assim, Ferreira e Macedo analisaram as respostas fornecidas pelos informantes, de modo a inquirir as imagens mentais associadas aos domínios fonte e alvo das expressões metafóricas às quais os aprendizes foram apresentados. As autoras concluíram que a universalidade das metáforas conceptuais usadas na pesquisa e a ancoragem na corporeidade auxiliam na compreensão de expressões metafóricas, o que confirma parte da hipótese elaborada por elas; no entanto, o nível de proficiência dos alunos pareceu influenciar na compreensão metafórica devido a questões de vocabulário.

Percebe-se com esses estudos a importância de se desenvolver abordagens de ensino que possam ajudar os aprendizes a lidar com a linguagem metafórica, e, assim, desenvolver uma competência linguística e comunicativa eficiente. Boers e Lindstromber (2008), por exemplo, reúnem vários estudos que tratam do uso de metáforas e metonímias na aquisição, compreensão e ensino de vocabulário, *idioms* e verbos frasais. Achard e Niemeier (2004) também provêm um apanhado de trabalhos em linguística cognitiva aplicada ao ensino de LE; com os oito trabalhos que compõem o volume, os autores mostram como a instrução baseada nos princípios da linguística cognitiva podem ajudar na solução de problemáticas no ensino de LE que vão desde o desenvolvimento curricular ao ensino de itens lexicais específicos (ACHARD; NIEMEIER, 2004, p.7).

A principal preocupação da linguística cognitiva aplicada ao ensino de línguas estrangeiras é mostrar aos aprendizes que motivações subjazem as expressões idiomáticas (KÖVECSÉS; SZABO, 1996; HOLME, 2009), as diferenças culturais que influenciam nos fenômenos metafóricos (NIEMEIER, 2004), bem como prover abordagens para capacitar os aprendizes com o conhecimento e compreensão sobre a metaforicidade da linguagem e do pensamento visando a ajudá-los a desenvolver uma comunicação eficaz na LE (BOERS, 2004; CODON, 2008; MACARTHUR; LITTLEMORE, 2008).

Portanto, observa-se com os trabalhos discutidos acima que, no âmbito de ensino e aprendizagem de LE, os pesquisadores se concentraram demasiadamente na compreensão e na aprendizagem da linguagem metafórica em língua estrangeira. Entretanto, convém salientar que nossa pesquisa, também inserida na área de ensino e aprendizagem de LE, faz uso das reflexões e descobertas oriundas da Linguística Cognitiva, sobretudo, acerca da metáfora conceptual, metonímia conceptual e esquemas-imagéticos, para tratar das

experiências de aprendizes de inglês como língua estrangeira; propondo, desse modo, outras perspectivas de investigação envolvendo a Linguística Cognitiva no ensino e aprendizagem de LE. Em vista disso, utilizamos o aporte teórico da Linguística Cognitiva para analisarmos o discurso de aprendizes de inglês como língua estrangeira, de modo a termos acesso às suas conceptualizações sobre a aprendizagem de inglês, bem como melhor compreendermos a experiencição de como é aprender esse idioma.

É oportuno salientar que duas grandes abordagens existem para estudar fenômenos como a metáfora e a metonímia: a abordagem cognitiva e a abordagem linguística (LITTLEMORE, 2015). A respeito da primeira abordagem, que foi o foco deste capítulo, há um compromisso de lidar com as propriedades conceptuais dos fenômenos metafóricos e metonímicos operantes no pensamento humano. No tocante à segunda abordagem, a linguística, existe uma preocupação em se investigar como metáfora e metonímia operam na língua, de modo a explicitar suas funções discursivas e comunicativas. Littlemore (2015) comenta que, no geral, essas duas abordagens se complementam, ainda que certas inconsistências existam entre elas (Cf. capítulo 2 a seguir). Dito isso, no capítulo a seguir, trataremos dos fenômenos metafóricos e metonímicos no discurso.

## 2. METÁFORAS E METONÍMIAS NO DISCURSO: UMA PERSPECTIVA DA LÍNGUA EM USO

“O espírito sofre uma imposição completa do exterior para pensar”.  
(Schopenhauer)

No capítulo anterior, a metáfora foi abordada do ponto de vista das ciências cognitivas, em especial da Linguística Cognitiva. Neste campo de estudos da metáfora, a ênfase é dada sobremaneira ao seu matiz mental, o qual estabelece o pensamento como *locus* da metáfora, isto é, na maneira como conceptualizamos um domínio experiencial em termos de outro; as expressões linguísticas são como reflexo de uma estrutura do pensamento metaforicamente organizada, que atesta a existência da metáfora enquanto processo cognitivo básico. Destarte, na Teoria da Metáfora Conceptual, fica evidente a primazia do pensamento e dos processos cognitivos sobre a língua.

Há, entretanto, estudiosos, em especial da Linguística Aplicada, que consideram a metáfora um fenômeno social e situado, sendo uma questão também de língua e discurso; e não somente do pensamento (ZANOTTO et al., 2008). Para os linguistas aplicados, uma atenção excessiva foi dada, nos últimos tempos, aos aspectos cognitivos da metáfora, excluindo, frequentemente, o contexto no qual ela ocorre. Posto isso, a partir dos anos 2000, iniciou-se uma nova corrente investigativa da metáfora, denominada de **abordagem discursiva da metáfora**, liderada principalmente pela educadora inglesa Lynne Cameron (SARDINHA, 2007), cujo foco é a forma linguística da metáfora, bem como seu papel na dinâmica do discurso. Tendo isto em mente, neste capítulo, abordaremos a metáfora sob a perspectiva discursiva, ressaltando seus aspectos de fenômeno cognitivo-discursivo dinâmico e contextualmente situado.

### 2.1 Língua, Discurso e Metáfora: uma perspectiva dinâmica

Como visto no capítulo anterior, muito do que falamos – e pensamos – tem motivações metafóricas (GIBBS, 1994), o que levou os linguistas cognitivistas, com base em resultados oriundos de observação do uso da língua e experimentos psicolinguísticos, a afirmarem a ubiquidade da metáfora. Tal condição insere-a no escopo das pesquisas em Linguística Aplicada. Considerando que a metáfora não é só uma ornamentação da língua, como afirmam os linguistas cognitivistas e seus precursores (Cf. MAHON, 1999), mas um fenômeno do pensamento humano, então a metáfora na língua em uso torna-se um foco de

investigação igualmente importante. A compreensão de como a metáfora é usada pode ajudar os pesquisadores a compreender como as pessoas pensam, atribuem sentido ao mundo, compreendem umas às outras e como se comunicam (CAMERON, 2003). Logo, conforme Cameron (1999), o papel central do pesquisador, em especial o pesquisador da Linguística Aplicada, é o de desenvolver e prover uma compreensão de como os recursos linguísticos são postos em funcionamento ao utilizarmos a metáfora no discurso.

A respeito do conceito de discurso, é oportuno salientar que o termo é definido como **língua em uso** (CAMERON, 2003, 2010a). Língua em uso – aqui está inserida também a metáfora – ocorre sempre em um contexto específico, no qual ela, a língua, é produzida e compreendida por pessoas específicas. Desse modo, o interesse da abordagem discursiva da metáfora está em como ela é usada pelas pessoas quando engajadas em interações sociais específicas que envolvam o uso da língua. Nessa perspectiva, a metáfora está sempre vinculada a um contexto de situação. Ela será sempre contextualizada. Ademais, ao mencionarmos o interesse da Linguística Aplicada no tocante aos estudos da metáfora, queremos assinalar que o aspecto do conceito “linguística aplicada” ao qual nos referimos nesta dissertação é o de língua em uso, e não única e exclusivamente ao aspecto de ensino e aprendizagem de línguas. Em síntese, queremos ressaltar que o espaço de investigação e problematização da linguística aplicada no que se refere à inquirição da metáfora é a língua usada pelas pessoas em contextos particulares (ZANOTTO, 2008).

Uma abordagem da metáfora à luz da dinâmica do discurso considera tanto a metáfora linguística quanto a metáfora conceptual (CAMERON, 2007b; SEMINO, 2008). Cameron (1999) assevera que, embora a Linguística Cognitiva sustente o fato da metáfora ser mais do que uma questão de língua, a forma linguística da metáfora tem igual relevância aos estudos desse fenômeno. A autora comenta que, nos últimos tempos, houve uma tendência a reduzir todas as metáforas à forma (nominal<sup>33</sup>) A É B, de modo a existir tamanho foco no conteúdo conceptual, que conseqüentemente pouca ênfase foi dada ao efeito potencial da forma linguística sobre o processamento e compreensão da metáfora<sup>34</sup>. A dimensão proposta, pois, pela linguística aplicada ao estudo da metáfora restaura e renova o interesse pela forma linguística nos níveis da palavra, do enunciado e do discurso. Cameron ressalta ainda que a

<sup>33</sup> nominalized form (CAMERON, 2008a, p. 208).

<sup>34</sup> Cameron (2008a, p. 208) critica essa forma nominal A É B, por esta suprimir evidências categóricas de metáforas verbais em dados reais de uso, que, por conseguinte, contrastam com a forma nominal. Conforme a autora, o agrupamento e nomeação de metáforas linguísticas na teoria cognitiva é um processo de nominalização: se metáforas verbais como ‘busco aprender inglês’, ou ‘comecei a estudar a língua’, são identificadas, elas serão agrupadas sob o guarda-chuva conceptual da metáfora VIAGEM.

forma linguística precisa ser vista como interrelacionada com a língua em uso, isto é, o uso da língua na interação.

Nota-se que há a possibilidade de um “diálogo” entre as duas formas de estudar a metáfora, de tal sorte que a abordagem discursiva pode trazer muitas contribuições aos estudos da metáfora conceptual. Cameron (2007b) conclui, inclusive, que a questão de um confronto pode até ser inevitável, pois, com o compromisso generalizante da linguística cognitiva, a teoria da metáfora conceptual, ao generalizar a postulação de uma metáfora, distancia-se dos detalhes do uso da língua. Para seus propósitos, conforme a autora, certamente, é o coerente a se fazer, pois a TMC preocupa-se em fazer generalizações sobre a capacidade humana de metaforizar. O problema, conseqüentemente, surge quando a TMC é aplicada a instâncias específicas, por exemplo, quando a teoria afirma que uma expressão linguística particular é uma instanciação de uma metáfora conceptual. Obviamente, o papel da teoria é generalizar, mas a generalização não pode ser levada para além do que a evidência empírica permite. Eis, então, a oportunidade de complementaridade: estudos empíricos da metáfora na língua em uso podem auxiliar na prevenção de uma generalização em demasia da teoria cognitiva da metáfora.

Uma vez que a metáfora está relacionada com a língua em interação, sua fonte primária de dados é o discurso. Por isso, é importante salientar que a abordagem discursiva da metáfora é essencialmente dinâmica. Essa abordagem lida com as mudanças que ocorrem na língua e no pensamento ao longo do tempo. Isto é, essas mudanças podem ocorrer em várias escalas de tempo, seja no desenrolar imediato de um evento discursivo, seja numa escala de anos, décadas, etc., sendo imprescindível que tais mudanças estejam interrelacionadas. Destarte, se a metáfora afeta o pensamento e, conseqüentemente, a compreensão, então, deve-se ter a expectativa de encontrar, num micronível, ou escala de tempo imediata (e.g.: o momento real em que a interação acontece), mudanças na compreensão corrente enquanto o discurso vai se desdobrando. Para ilustrar, tomemos um exemplo dos dados de Cameron (2003, p.3) acerca de uma aula sobre a atmosfera terrestre: “a atmosfera é o cobertor de gases que envolve a Terra”<sup>35</sup>. A metáfora ‘cobertor’, presente em um texto do livro usado nas aulas, foi empregada para explicar questões a respeito da camada de ozônio às crianças. Segundo a autora, ao se depararem com essa metáfora, os alunos podem inferir e aprender muito mais coisas sobre a atmosfera da Terra, o que caracteriza uma mudança no pensamento das crianças acerca do Tópico (ver seção 2.1.2.2) em questão. Este exemplo mostra uma mudança

---

<sup>35</sup> “The atmosphere is the blanket of gases that surrounds the earth” (CAMERON, 2003, p. 3).

no micro nível de escala de tempo, ou seja, uma mudança que ocorre numa escala cronológica referente ao momento on-line<sup>36</sup> do evento discursivo, no tocante à compreensão de um tópico em curso. Em outras palavras, a possível ideia que as crianças tinham do que seria atmosfera sofreu uma mudança a partir do exato momento em que elas se depararam com a metáfora ‘cobertor’ no momento da aula. Além disso, essa mudança também contribui para uma mudança maior em escala de tempo ontogenética – em termos de anos – e de desenvolvimento mais amplo, isto é, uma mudança numa escala que abrange o desenvolvimento do indivíduo em sua trajetória de vida.

A pesquisa acerca do uso da metáfora em vários tipos de interação, tais como conversações, discurso de sala de aula, entrevistas, etc., requer um quadro teórico-analítico que seja sensível aos efeitos interacionais (CAMERON, 1999), bem como às nuances cognitivas em jogo no momento da interação. Desse modo, para abalizar sua abordagem discursiva da metáfora, Cameron (2003) integra os aspectos cognitivos e sociais do uso da metáfora em interação, recorrendo ao estudo sobre ‘pensar-para-falar’ de Slobin (1996), à teoria sócio-cultural de Vygotsky (1962) e ao conceito de dialogismo de Bahktin (1981). Assim, a pesquisadora desenvolve um quadro teórico que abarca a dinâmica do discurso e os inúmeros fatores que o influenciam.

Tendo em mente essa perspectiva dinâmica do discurso, as investigações de Slobin (1996) são de grande valia para a abordagem de Cameron (2003), na medida em que ele propõe que, no momento de formulação de enunciados na fala online, um “tipo” particular de pensamento está intrinsecamente vinculado à língua. Esse tipo de pensamento é chamado “pensar-para-falar”, cujo termo indica a natureza dinâmica dessas duas atividades – “pensar” e “falar” – e dos processos mentais envolvidos no ato de formulação de um enunciado. Pensar-para-falar consiste na seleção das características<sup>37</sup> que (a) englobam alguma conceptualização do evento experienciado e (b) que são prontamente codificadas pela língua. A proposta de Slobin (*op. cit.*) sugere que, não necessariamente, a língua molda ou determina as estruturas de pensamento, mas que o pensamento se adapta às estruturas linguísticas disponíveis pelo sistema da língua. Por exemplo, as diferentes gramáticas do espanhol e do inglês influenciam o modo como as relações tempo-espaciais podem ser pensadas e como podem ser expressas (CAMERON; DEIGNAN, 2009 [2006]). O autor limita-se a tratar de

<sup>36</sup> Na perspectiva da dinâmica do discurso, quando usarmos o termo **online**, estaremos nos referindo ao momento imediato em que a fala-em-interação ocorre.

<sup>37</sup> Conforme o autor, “cada língua provê um conjunto limitado de opções para a codificação das características dos objetos e eventos / each language provides a limited set of options for the grammatical encoding of characteristics of objects and events” (SLOBIN, 1996, p. 435). Desse modo, ao se expressar acerca de alguma entidade/evento do mundo, o usuário da língua o fará usando os recursos disponíveis pelo sistema da língua.

como a gramática individual do usuário influencia o que é mais fácil e automaticamente dito no momento de formulação de um enunciado na interação. Essas observações de Slobin (1996), portanto, indicam que estruturas da língua influenciam o pensamento neste micronível de escala de tempo – no momento exato de produção da fala. Por isso, é justificado o uso das entidades dinâmicas “falar” e “pensar”, ao invés dos termos tradicionais “linguagem” e “pensamento”. Cameron e Deignan (2009 [2006]), afirmam que é possível estender essa ideia de Slobin (*op. cit*) para além da gramática: “nossa língua materna nos orienta em relação a como o mundo pode ser pensado com base em nosso repertório de recursos linguísticos, incluindo expressões metafóricas aprendidas através da interação social” (CAMERON; DEIGNAN, 2009 [2006], p.148). Dessa forma, pode-se dizer que linguagem e pensamento metafóricos afetam um ao outro no processo dinâmico e dialógico do falar-e-pensar, sendo, portanto, interdependentes. Por isso, Cameron (2003) expandiu a ideia de Slobin (1996) para ‘falando-e-pensando-na-interação’<sup>38</sup>, de modo a descrever a dinâmica do discurso falado online e enfatizar a interdependência da linguagem e do pensamento.

Indo para além do pensar-para-falar do indivíduo e se concentrando também na interação conjuntamente construída, Cameron (2003) utiliza a teoria sociocultural, que vê a ação mediada como uma unidade do falar e pensar. Dito de outro modo, a língua usada pelos interlocutores (ocorrência do pensar-para-falar) serve como instrumento (mediador) numa interação cooperativamente construída (ação mediada). Por consequência, a língua é considerada como um instrumento psicológico (VYGOTSKY, 1962), que oferece a possibilidade de representação simbólica, manipulação de ideias e interação compartilhada sobre ideias. Nessa perspectiva a língua é capaz de mediar o pensamento, bem como o comportamento do outro (CAMERON, 2003). Por esse motivo Cameron (2003) integra ao seu quadro teórico a visão dialógica da interação (BAHKTIN, 2009), posto que

[...] toda palavra comporta **duas faces**. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede **de** alguém, como pelo fato de que se dirige **para** alguém. Ela constitui justamente **o produto da interação do locutor e do ouvinte**. Toda palavra serve de expressão a **um** em relação ao **outro**. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAHKTIN, 2009, p. 117, grifos do autor).

---

<sup>38</sup> Alguns autores traduzem como ‘fala-e-pensar-em-interação’.

Essa visão interacional considera o falante não como aquele que expressa em palavras suas ideias e pensamentos somente, sem levar em consideração o outro, o seu interlocutor, mas, sim, como aquele que ao se comunicar considera o outro, adentrando o “território alheio” do outro, na tentativa de estabelecer uma relação de intersubjetividade e alteridade (CAMERON, 2007a, 2003). Com isso, o aspecto dialógico da metáfora, frequentemente ignorado nas pesquisas, é inerente ao seu uso: a metáfora “é criada com propósitos discursivos específicos e tendo em vista o outro” (CAMERON; DEIGNAN, 2009 [2006], p. 149). Além do mais, uma importante dimensão dialógica da metáfora é “o seu uso para expressar afeto e atitude juntamente com o conteúdo ideacional” (*ibid*).

Curiosamente, Lakoff e Johnson (2003 [1980]) também reconhecem que, no âmbito da comunicação interpessoal, a metáfora desempenha papel crucial para estabelecer uma relação com o outro, o que requer do indivíduo

um talento para encontrar a metáfora certa de modo a comunicar partes relevantes de uma experiência não compartilhada ou salientar experiências em comum em detrimento de outras. A imaginação metafórica é uma habilidade crucial para criar um *rapport* e comunicar a natureza de experiências não compartilhadas (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980], p. 231, tradução nossa)<sup>39</sup>

É imperativo comentar que embora figure nesse trecho de Lakoff e Johnson (2003 [1980]) uma visão interacional da metáfora, os autores continuam abordando tal visão somente da perspectiva do falante (e não na perspectiva de co-construção e negociação de sentido), bem como, em suas pesquisas, assumem, exclusivamente, uma perspectiva extracomunicativa.

O efeito cumulativo das metáforas ocasiona um “clima afetivo” da interação, no qual em escalas cronológicas mais amplas, o uso e reuso dialógico das metáforas leva a um compartilhamento de julgamentos, valores e experiências a elas vinculados. Percebe-se, desse modo, com o quadro teórico de Cameron (2003, 2007a, 2010b), que o discurso é considerado “como uma prática dialógica de cunho sociocultural, cognitiva e dinâmica, que emerge nas interações verbais” (FELTES, PELOSI, FERREIRA, 2012, p. 89).

A metáfora, nesse quadro teórico-conceptual, é considerada como uma técnica de uso da língua (CAMERON, 2003), de modo que em um nível abstrato, pelo menos, a metáfora auxilia o pensamento por meio de usos particulares da língua (LAKOFF; TURNER, 1989). A

---

<sup>39</sup> “[...] a talent for finding the right metaphor to communicate the relevant parts of unshared experiences or to highlight the shared experiences while deemphasizing the others. Metaphorical imagination is a crucial skill in creating rapport and in communicating the nature of unshared experience” (LAKOFF; JOHNSON, 2003[1980], p. 231).

metáfora na língua em uso assume um caráter dinâmico, visto que ela tenha um aspecto interacional que funciona sobremaneira por meio da alteridade no pensamento e na fala da interação *online*.

Deixamos claro, até então, que na abordagem discursiva da metáfora tanto a língua quanto o discurso, bem como a metáfora são considerados dinâmicos; e, para lidar com esse aspecto, teorias foram recrutadas para compor um quadro teórico-analítico adequado. Ademais, nessa perspectiva dinâmica, a relação entre pensamento e linguagem é uma via de mão dupla em um sistema complexo único. A metáfora, por esse prisma, emerge da dinâmica da linguagem e do pensamento, sendo, ao mesmo tempo, conceptual e linguística. Por essa razão, uma perspectiva emergentista para relacionar os aspectos linguístico, conceptual e sociocultural da metáfora em uso é necessária (CAMRON, DEIGNAN, 2009 [2006]). Essa perspectiva permite abarcar a interrelação dinâmica do pensamento e da fala em suas várias escalas cronológicas, sendo que a abordagem discursiva da metáfora no discurso é complementada pela teoria dos sistemas dinâmicos complexos, que será apresentada na seção a seguir.

### 2.1.1 A metáfora na perspectiva da dinâmica do discurso

Compreender a metáfora, isto é, sua natureza e seu funcionamento, requer a observação de seu comportamento na dinâmica da interação contextualizada, ou seja, quando as pessoas conversam umas com as outras. Nessa perspectiva, não mais como um mapeamento estático e fixo; a metáfora é vista como dinâmica e adaptável, uma estabilidade temporária que emerge no discurso, o qual é tido como resultante da interação de múltiplos sistemas complexos dinâmicos, que operam em vários níveis e escalas cronológicas (CAMERON; DEIGNAN, 2009 [2006]; CAMERON et al., 2009).

Um sistema dinâmico complexo é composto de inúmeros elementos ou agentes de diferentes tipos, os quais têm vários graus de liberdade e, por esse motivo, podem eles mesmos ser considerados sistemas em si. Tais elementos interagem dinamicamente por meio de muitos tipos de relações e conexões, o que confere ao sistema seu caráter complexo e dinâmico, isto é, tanto pela multiplicidade de elementos e interações entre os componentes do sistema, quanto pela constância das mudanças ocorrentes nas interações entre os elementos (CAMERON, 2003; FELTES; PELOSI; FERREIRA, 2009). Os sistemas complexos, portanto, caracterizam-se principalmente por: (a) serem não-lineares, uma vez que as

interações entre os elementos mudam a todo tempo, e (b) serem abertos, de modo que podem receber novos afluxos de energia e influências do ambiente no qual estão inseridos. É importante salientar que, devido ao fato de serem abertos, os sistemas complexos podem permanecer em constante adaptação para manter a estabilidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Dito de outro modo, por serem altamente sujeitos a mudanças,

é dessa instabilidade que decorrem adaptações e evoluções no sistema, o que equivale a dizer que o sistema dinamicamente se adequa ou muda, a ponto de fazer emergir um novo sistema (FELTES, PELOSI, FERREIRA, 2012, p.92).

Consoante a isso, conforme Cameron (2010b), o evento discursivo, ou atividade discursiva, é entendida como o desdobramento de um sistema dinâmico complexo de (um grupo de) pessoas engajadas numa interação. O sistema dinâmico complexo do discurso desenvolve-se, adapta-se e flui enquanto as contribuições dos falantes vão sendo construídas umas sobre as outras, quando desenvolvem suas próprias ideias e as de seus interlocutores. A própria atividade discursiva dos falantes (suas contribuições na interação) é compreendida como emergente da interação de vários (sub)sistemas dinâmicos complexos dentro de cada indivíduo, tais como: sistemas da língua, sistemas cognitivos, sistemas físicos, etc.

O evento discursivo local, sendo um sistema dinâmico complexo que ocorre num contexto maior, também é ligado a redes de sistemas ambientais, sociais e culturais maiores. O que significa dizer que, qualquer que seja o sistema em foco, como um evento discursivo em particular, ele estará inteiramente relacionado a sistemas maiores ou menores.

Cameron (2010b) assevera que duas são as escalas em que podemos identificar e descrever os sistemas e subsistemas do discurso: a escala de tempo e a escala, ou nível, de organização social. Com respeito à primeira escala, tomemos como exemplo uma discussão em grupo focal<sup>40</sup>: um evento discursivo que acontece na escala cronológica de horas e minutos; esse mesmo evento é composto por episódios de fala sobre questões particulares, os quais ocorrem na escala de tempo de minutos e segundos; os enunciados de tais episódios de fala podem acontecer em escalas de segundos. Enfim, todas essas escalas podem ser influenciadas pela atividade cerebral que acontece numa escala de milissegundos. Cameron (*op. cit.*) atenta, no tocante a escalas de tempo maiores do que um evento discursivo, que é aceitável a ideia de que as contribuições dos falantes no momento do evento discursivo podem ser resultado da influência do que tenha acontecido com eles recentemente, ou em

---

<sup>40</sup> No capítulo 3, sobre a metodologia deste trabalho, aprofundaremos nossas discussões sobre esse tipo de evento discursivo.

circunstâncias mais anteriores de sua vida, numa escala de dias, meses e/ou anos. Em relação ao nível de organização social, pode-se tomar para análise desde o sistema mais diminuto dentro do indivíduo até sistemas mais amplos, como o meio no qual ele interage, que pode ser, por exemplo, um grupo focal *ad hoc*, um grupo de amigos, família, outros grupos sociais, comunidades e mesmo nações.

No que diz respeito à metáfora, ao ser usada pelos falantes, ela contribui para a trajetória do sistema do discurso. Em sua análise da metáfora, embora sabendo que ela seja inexoravelmente inseparável do discurso no qual figura, o pesquisador deve identificar e tomar essas metáforas por sinais ocasionais ao longo da trajetória do discurso. Procura-se por conexões entre metáforas, construindo assim uma trajetória da metáfora dentro da trajetória do discurso.

Segundo Cameron (2010b), a metáfora aparece em escala microgenética, ou seja, no momento da interação, em forma de palavras e expressões Veículo (ver seção 2.1.2.2). Tais metáforas, aliadas a seu referente explícito, ou não, o Tópico, compreendem a chamada **metáfora linguística**. Como vimos no capítulo 1, e mesmo anteriormente neste capítulo, para a Linguística Cognitiva, uma metáfora linguística seria a manifestação linguística de um mapeamento conceptual pré-existente. Dito de outro modo, na perspectiva cognitiva, a investigação e análise da metáfora é feita de maneira *top-down*, ou seja, aborda-se a metáfora como um fenômeno do pensamento instanciado na língua. No entanto, Cameron argumenta que, na perspectiva da dinâmica do discurso, existem inúmeras maneiras pelas quais metáforas linguísticas podem ser abordadas no discurso, além desse tipo *top-down* de instanciação do pensamento para a língua. A autora argumenta que ideias e atitudes são influenciadas pelas circunstâncias do discurso no qual os falantes estão envolvidos, bem como pela língua usada por eles; desse modo, a instanciação da metáfora pode ter sua gênese de uma maneira *bottom-up*, ou seja, uma ativação metafórica no pensamento pode ser oriunda de instancicações linguísticas emergentes da língua em uso no exato momento da interação. O que queremos dizer é que diferentes tipos de processos cognitivos estão envolvidos numa interação (GIBBS; CAMERON, 2008). A metáfora pode ser produzida como uma fórmula que fora aprendida pelo falante e cuja ativação na memória é resultante da situação de interação, uma vez que tenha sido considerada apropriada a ser dita no momento. Pode ser produzida também como uma expressão convencional oriunda da memória conectada a certos tipos de ideias; ou como um processo ativo no qual um termo Veículo é introduzido, cuja ideia é comparada ao assunto sobre o qual se fala. Cameron (2010b) comenta que, na maior

parte do tempo, não é possível saber, nos dados do discurso, o que motiva a produção de uma metáfora em particular.

A maneira como as metáforas, uma vez identificadas no discurso, podem ser interrelacionadas é plural. Elas podem ser conectadas ao longo do evento discursivo – de uma metáfora a outra e da linguagem metafórica à linguagem literal; podem ser interrelacionadas com as metáforas dos participantes do discurso; e podem ser conectadas com o momento em que eles as usaram com experiências passadas dos falantes. Pode-se, inclusive, vislumbrar alguma influência oriunda de outras pessoas e eventos desconhecidos ao pesquisador.

Em suma, na dinâmica do discurso, a metáfora é considerada como um atrator que, no movimento do sistema dinâmico complexo, caracteriza-se como uma estabilidade permanente ou temporária que emerge no fluxo do sistema. Analisa-se, portanto, o comportamento da metáfora na produção de tal estabilidade do sistema que envolve o falar-e-pensar-em-interação.

### 2.1.2 Componentes da Metáfora: conceitos-chave

A abordagem discursiva da metáfora teve sua inspiração na Teoria da Metáfora Conceptual segundo Cameron (2010b). Entretanto, ressalva a autora que a TMC não é necessariamente aceita como uma “verdade” absoluta, ou mesmo, única fonte de teorização, especialmente quando a metáfora está em operação no discurso, por ela não ser o suficiente para explicar o que está acontecendo no momento da interação.

Sendo, pois, o uso ativo da língua o objeto de estudo e a fonte de dados da abordagem, faz-se necessário precisar a terminologia empregada na análise da língua em busca de metáforas. Primeiramente, no tocante ao termo **metáfora linguística**, que é, por vezes, referido à instanciação de metáforas conceptuais na língua (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980]; KOVECSES, 2010; STEEN, 2008), na perspectiva da dinâmica do discurso, refere-se às metáforas que são encontradas na língua em uso. Dito de outro modo, “é uma unidade de sentido (oração, na escrita, ou enunciado, na fala) usada metaforicamente” (SARDINHA, 2007, p.40). Por exemplo, em uma aula de matemática, a professora, ao dar um *feedback* a um aluno cuja resposta estava incorreta, disse-lhe: “você está na pista certa” (CAMERON, 2003, p. 3). A expressão “na pista certa” é uma metáfora linguística, pelo fato de a incongruidade no uso das palavras na expressão – o uso metafórico – nos indicarem que há outras formas de interpretarmos essas palavras que contrastam com a interpretação

apropriada ao contexto discursivo no qual elas foram usadas: uma “pista” é encontrada num estádio poliesportivo e não numa aula de matemática.

Convém comentarmos que, com o termo ‘incongruência’, ao tratar das metáforas, Cameron (2003) e Cameron e Maslen (2010) desejam concentrar-se, principalmente, no **uso** de uma expressão linguística (Veículo) cujo campo semântico, aparentemente, nada tem a ver com o campo semântico do contexto no qual tal expressão figura. Na perspectiva desses autores, a metáfora linguística é múltipla e variável, uma vez que, em cada uso feito da língua, a metáfora pode mudar, isto é, a mesma expressão linguística pode ter vários sentidos metafóricos. Por esse motivo, a metáfora linguística é altamente influenciada pelo seu contexto. Isso reflete a maneira *bottom-up* que Cameron (2003) e Cameron e Maslen (2010) abordam o fenômeno metafórico; ou seja, o fenômeno metafórico não ocorre do pensamento para o discurso, mas o contrário: pela incongruência da expressão linguística no contexto discursivo no qual ocorre, gera-se uma ativação metafórica mental no indivíduo, a qual, posteriormente, constituir-se-á em termos de projeção de elementos de um domínio (fonte) em outro domínio (alvo). Para os autores, a metáfora não preexiste na mente dos indivíduos, de modo a ser, então, instanciada no momento de uso da língua. Acontece, no entanto, que, no momento de interação, ocorrências de usos metafóricos de expressões linguísticas emergem no/do discurso gerando uma conceptualização metafórica nos interlocutores envolvidos na interação.

Pode acontecer de a metáfora não ter sido entendida como tal, isto é, que ela não tenha sido processada na mente do indivíduo como uma metáfora. Mas isso não é uma questão que o pesquisador tenha de ter demasiada preocupação, afinal, uma vez que o discurso é sua única fonte de dados, pode ser que um pensamento metafórico nunca se revele na língua em uso. No entanto, caso haja indícios que confirmem que uma metáfora linguística foi entendida metaforicamente, o pesquisador pode passar a se referir a ela como **metáfora processual**.

A metáfora opera em dois planos: no linguístico e no conceptual (CAMERON, 2003). Posto isso, termos são necessários para descrever tanto seus componentes linguísticos quanto seus componentes conceptuais. Os dois pares de termos-chave são: **foco** e *frame*<sup>41</sup> (enquadre), os quais fazem o contraste semântico da metáfora; e **Tópico** e **Veículo**, que se referem ao léxico e domínio conceptual. Vejamo-los detalhadamente a seguir.

---

<sup>41</sup> Embora muitos autores já utilizem o termo “enquadre”, optamos neste trabalho pelo uso do termo em inglês, seu idioma de origem.

### 2.1.2.1 *Foco e Frame*

A sinalização da presença linguística da metáfora ocorre por meio de um item lexical, cuja interpretação é incongruente com o contexto discursivo, ou com o sentido criado pelo seu co-texto. Se considerarmos o exemplo fornecido na seção 2.1, “a atmosfera é um cobertor de gases”, o item lexical cobertor liga-se a um campo semântico, ou domínio conceptual, diferente daquele sugerido pelos itens “atmosfera”, “gases” e “Terra”. O foco da metáfora é o item lexical cobertor, ou termo Veículo (ver próxima seção). O *frame* é o restante da expressão ou sentença, cuja incongruência resulta do contraste com o foco.

O exemplo “um cobertor de gases” é oriundo, como visto, de um texto escrito sobre geografia. De acordo com Cameron (2003), em teorias tradicionais, a metáfora era analisada em textos escritos, conseqüentemente, sua unidade de análise era a sentença, na qual a incongruência do item lexical era evidente. Todavia, a autora argumenta que, ao trabalharmos com o discurso oral, a noção de frame/enquadre deve ser expandida para algo como “um enunciado metafórico completo” (KITAY, 1987 *apud* CAMERON, 2003), o qual seria a unidade de discurso contra o qual o foco parece ser incongruente.

### 2.1.2.2 *Veículo e Tópico*

O Veículo é a porção de palavras da metáfora linguística que são usadas metaforicamente. Pode-se referir a ele também como ‘foco metafórico’, como visto na seção anterior. O Tópico é outra parte da metáfora; é o tema do discurso em andamento. Ele pode, ou não, estar presente como um item lexical. Para ilustrar a relação Veículo-Tópico, tomemos o seguinte exemplo: o título da canção “Os moinhos de vento de sua mente<sup>42</sup>” tem como Veículo metafórico a expressão “moinhos de vento”, esta por sua vez é incongruente ao contexto da canção, cujo Tópico é sobre mentes e pensamentos (CAMERON, 2010a, p. 4) Com isso, vemos que a metaforicidade do Veículo só acontece quando relacionada ao Tópico sob a condição de incongruência entre ambos. É importante salientar que o *frame* do Veículo geralmente contém itens que ajudam a identificar o tópico da metáfora. No exemplo acima, sobre o título da canção “Os moinhos de vento de sua mente”, os itens ‘de sua mente’ ajudam a identificar o Tópico “mente e pensamentos” ao qual o Veículo “moinhos de vento” faz referência. Podemos depreender desses dois conceitos, portanto: uma palavra, ou expressão,

<sup>42</sup> Original: *The windmills of your mind* (1968) é uma canção cuja música e letra é de autoria de Michel Legrand, Alan Bergman e Marilyn Bergman. A canção fez sucesso na voz de Noel Harrison. Conferir: <http://www.thewindmillsofyourmind.com/thewindmillsofyourmind>. Acesso: 22/08/15.

não é em si a metáfora linguística, mas é o “termo Veículo” da metáfora, cuja caracterização enquanto metáfora só ocorre quando relacionado ao tópico em discussão.

É pertinente ressaltarmos ainda que o Veículo e o Tópico são usados tanto para se referir a itens lexicais quanto aos domínios de conteúdo que eles nomeiam. Concernente a isso, Cameron (2003) admoesta que, uma vez que temos o interesse de investigar o impacto da língua em uso sobre o pensamento, é importante saber a que plano, em sua análise, o pesquisador faz referência: se se estiver fazendo referência aos itens lexicais da metáfora, os termos Veículo e Tópico devem ser empregados. Por outro lado, se a referência estiver sendo feita ao domínio conceptual, ou de conteúdo, deve-se empregar os termos **Domínio do Tópico** e **Domínio do Veículo**. A respeito desses dois últimos, vejamos a seção a seguir.

#### 2.1.2.3 *Domínio do Tópico / Veículo*

Na literatura, o termo ‘domínio’ é comumente usado para se referir à ideia ou ao campo semântico indicado por item lexical. É imprescindível destacar que um domínio “não é apenas um agrupamento de conceitos ou entidades, visualizadas como nodos que podem ser nominalmente rotulados, mas é, também, as relações entre as entidades: relações de causa e efeito, composição, contraste, etc.” (CAMERON, 2003, p.11, tradução nossa)<sup>43</sup>. Se observamos o exemplo do “cobertor de gases”, o domínio do Veículo “cobertor” ativaría, ou incluiría, conceitos como cama, lã, travesseiro, aquecimento; e também incluiría relações entre esses conceitos, por exemplo, “cobertores são feitos de lã”, “cobertores aquecem as pessoas na cama”, etc. Sardinha (2007, p.42) comenta que o domínio do Veículo corresponde ao domínio concreto, que na TMC é o chamado domínio-alvo; por seu turno, o domínio do Tópico é o domínio mais abstrato, o domínio-fonte na TMC.

#### 2.1.2.4 *Metáfora Sistemática*

Quando engajados em uma conversação, os participantes produzem durante o evento discursivo – ou em um período de tempo superior a este – uma série particular de Veículos metafóricos ao falar sobre determinado tópico, ou tópicos muito próximos. Isso cria condições para que um fenômeno do discurso emerja, a metáfora sistemática.

---

<sup>43</sup> “[a domain] is not just a collection of concepts or entities, visualized as nodes that can be labelled nominally, but also the relations between the entities – relations of cause and effect, composition, contrasts, etc.” (CAMERON, 2003, p. 11).

Pode-se pensar que a metáfora sistemática é uma única metáfora, enquanto manifestação fenomenológica, no entanto, ela é um agrupamento de metáforas linguísticas intimamente relacionadas em suas bases semânticas. No quadro teórico da dinâmica do discurso, a metáfora sistemática é uma coleção de metáforas linguísticas que evoluíram e se adaptaram no andamento do discurso. Segundo Cameron (2010b), especula-se que uma metáfora sistemática seja mais do que uma simples condensação de metáforas linguísticas feitas por um analista. A metáfora sistemática é considerada como uma estabilidade temporária na dinâmica do falando-e-pensando-em-interação; ademais, enquanto o discurso prosseguir, há a possibilidade de ela evoluir para outros estados. Dessa forma, enquanto formulação emergente, a metáfora sistemática pode influenciar a maneira como os participantes pensam e falam sobre os tópicos em questão.

É relevante comentarmos que, embora Cameron (2003) e Cameron e Maslen (2010) não tratem diretamente de metonímias, estudos recentes (DEIGNAN et al, 2013; LITTLEMORE, 2015) mostram que a metonímia tem papel proeminente no discurso oral e exerce várias funções comunicativas, tais como referencial, ilocucionária, ênfase, construção de relações, referências anafóricas, coesão e coerência, etc. Littlemore (2015) comenta que, por vezes, metáfora e metonímia interagem numa expressão linguística de tal modo que contribuem para o significado geral da expressão figurada. Ferreira (2012) e Feltes, Pelosi e Ferreira (2012), por exemplo, encontraram em seus dados metonímias que contribuíram para a conceptualização do Tópico ‘violência urbana’<sup>44</sup>. Ademais, tal qual a metáfora, uma metonímia pode ocorrer e recorrer no discurso em andamento, propiciando a possibilidade de emergência de uma metonímia sistemática.

Sardinha (2007) comenta que as metáforas recorrentes, sistematicamente – eis a crença do nome “sistemática” –, indicam que os participantes de uma conversação estão ativando alguma representação mental. Isso faz com que a distinção entre metáforas conceptuais e metáforas sistemáticas, na prática, não seja de todo clara, no entanto, teoricamente, elas são bem diferentes (CAMERON; LOW; MASLEN 2010). Por um lado, a TMC alega que as metáforas conceptuais são apriorísticas e subjazem o modo como as pessoas, bem como seu grupo social, pensam. Ademais, as metáforas conceptuais são

---

<sup>44</sup> Ferreira (2012, p. 175) identificou uma metonímia sistemática NOME PELA AÇÃO, na qual o nome do time de torcida presente nos dados da autora “era automaticamente identificado com as ações violentas realizadas pelos membros do time de torcida. Por seu turno, Feltes, Pelosi e Ferreira (2012, p. 96) identificaram a metáfora *VIOLÊNCIA URBANA É UM PRODUTO PRODUZIDO PELA MIDIA*. As autoras comentam que “essa metáfora ocorre em *continuum* com um processo de metonimização, porque o produto transmitido pelos telejornais é o resultado de um processo que envolve muitos agentes – de repórteres, editores, até chegar a sujeitos que transmitem as notícias ou reportagens nos telejornais – enquanto veículos de informação”.

instanciadas na língua em forma de expressões linguísticas metafóricas. Já por outro lado, na abordagem discursiva da metáfora, a linguagem e os recursos cognitivos é que são vistos como apriorísticos à participação das pessoas em eventos discursivos. Nesses recursos cognitivos estão incluídas formas convencionais de falar-e-pensar (Cf. Slobin, 1996); nenhuma primazia é dada ao pensamento metafórico sobre a língua(gem), ou do princípio de generalidade sobre o de especificidade. Em verdade, nessa perspectiva, uma gama de formas de pensamento é usada pelos participantes. Muitas dessas formas de pensamento interagem com a língua, e, no momento da interação, muito do que acontece pode ser influenciado por vários fatores em todas as escalas cronológicas e níveis socioculturais.

Tratamos, nesta seção, acerca dos constituintes da metáfora na perspectiva da língua em uso. Vimos que, para termos uma metáfora linguística, é necessário que um Veículo metafórico esteja fazendo referência a um Tópico em discussão. Uma vez que identificamos as metáforas ocorrentes e recorrentes no discurso, elas são agrupadas em função de seu campo semântico, o que propicia a emergência de metáforas sistemáticas. A propósito do processo de identificação da metáfora, na seção a seguir, discorreremos sobre os procedimentos indispensáveis para a operacionalização da metáfora no discurso.

## **2.2 Procedimento de Identificação da metáfora**

Em geral, na abordagem discursiva da metáfora, os dados são oriundos da língua em uso, ou seja, de eventos discursivos, que são vistos como o desenrolar de um sistema dinâmico complexo. Posto isso, na dinâmica do discurso, haja vista que cada uso feito da língua pode mudá-la, a metáfora linguística é inevitavelmente múltipla e variável, altamente influenciada pelo seu contexto. Como consequência, a categoria “metáfora linguística” – unidade que procuramos identificar nos dados – é mais flexível, e não rígida como os modelos objetivistas de categorização. Assim, desacordos quanto ao que pode, ou não, ser identificado como metáfora no discurso são frequentes e nada surpreendentes. Com isso, muitas decisões quanto à metaforicidade de algumas instanciações nos dados dependem do analista<sup>45</sup>.

Sendo assim, conforme Cameron (2007b), na tarefa de identificar instanciações do fenômeno metafórico em dados reais, deve-se ter em mente, a princípio, uma definição prática da unidade inquirida – uma operacionalização, que sirva como modelo para a determinação de possíveis instanciações do fenômeno metafórico. A unidade operacional que será identificada,

---

<sup>45</sup> As decisões acerca do que consideramos como metáforas nos dados deste trabalho foram expostas no capítulo 3 sobre a metodologia desta pesquisa.

portanto, é descrita por meio de duas condições necessárias que delineiam plenamente a categoria “metáfora”:

- (i) a presença de itens lexicais de campos semânticos diferentes – ou incongruentes; e
- (ii) o potencial para um significado extra a ser produzido como resultado da união dos dois campos semânticos.

Dito de outro modo, para termos uma unidade denominada metáfora linguística, é imperativo que ela inclua pelo menos um item lexical – o Veículo – referindo-se a uma ideia, entidade, ação, etc. – o Tópico –, e que esse Veículo pertença a um domínio bem diferente, ou incongruente, do domínio do Tópico (CAMERON, 1999a), havendo, assim, uma compreensão de uma coisa em termos de outra (BURKE, 1945) por meio de uma transferência de sentido no contexto em que o fenômeno metafórico acontece. Para ilustrar, vejamos o exemplo a seguir, retirado de Cameron e Maslen (2010, p. 97), o qual é um episódio de fala proveniente de uma discussão em Grupo Focal, que faz parte de um projeto de pesquisa, coordenado por Lynne Cameron, acerca das percepções das pessoas sobre o risco do terrorismo:

#### Exemplo 1

Terry não é como uma guerra,  
 Terry ... onde você tem dois... lados opostos.  
 Terry ... o terrorismo... é apenas um--  
 Terry um inimigo invisível.

As palavras sublinhadas, no exemplo acima, são os Veículos metafóricos, os quais se referem ao Tópico em questão, o terrorismo. É válido um comentário parentético acerca do Tópico: como dito na seção 2.1.2.2, o tópico nem sempre estará explícito na presença de um item lexical, como acontece com o exemplo 1, na terceira linha, “... o terrorismo... é apenas um--”. É muito mais frequente, no fluxo do discurso, que o tópico fique implícito ao longo dos trechos de fala e seja facilmente inferido pelos participantes do evento discursivo. Voltando à identificação da metáfora, tendo em mente as condições (i) e (ii), tomemos a palavra “inimigo”, na última linha do exemplo: quando usada para se referir ao tópico “terrorismo”, ela é considerada incongruente, com forte potencial metafórico, posto que “terrorismo” é um conceito abstrato, já o conceito “inimigo” delinea uma pessoa ou grupo

específico e concreto. Ainda, para atender a essa condição de incongruência, conforme Cameron e Maslen (2010), pode-se afirmar que palavras ou expressões têm dois significados: um contextual e outro, completamente diferente, mais básico – no geral mais concreto, físico –, do que o do contexto em que elas ocorrem (PRAGGLEJAZ, 2007). Logo, se avaliarmos a palavra “inimigo”, veremos que ela tem um significado mais básico, de um indivíduo, ou grupo, que tenha declarado guerra ao falante, ou à comunidade do falante, nesse caso Terry, e que é um significado bem diferente daquele sugerido pelo contexto no qual a palavra aparece, que é algo como ‘a natureza assustadora do terrorismo’. É importante comentar que, além da incongruência semântica entre Veículo e Tópico no contexto imediato em que aquele aparece referindo-se a este, deve-se haver uma transferência de significado, de modo que uma compreensão outra apareça no contexto do discurso. No caso do exemplo 1, a palavra “inimigo” pode ser entendida como uma personificação do ‘terrorismo’.

Ainda a respeito da condição da incongruência, Cameron (2003. p. 60) comenta que o potencial para incongruência, além de semântico, pode ser também pragmático, no sentido de o contexto não permitir a ocorrência de um significado literal. Por exemplo, numa aula de dança, a professora produz o seguinte enunciado: “você merece uma medalha”. Conforme a autora, se medalhas estivessem sendo atribuídas as alunas, esse seria um enunciado literal. Contudo, segundo os registros dos dados da autora, a aula era um ensaio para uma celebração local, e não para uma competição. Logo, não haveria entrega de medalhas. O enunciado foi considerado metafórico.

Com o exemplo 1, notamos que o registro mais frequente que se tem para a inquirição da metáfora na língua em uso – obviamente que depende da natureza do estudo e da fonte de dados – é a **transcrição** do evento discursivo. Destarte, uma vez que a transcrição esteja completa e considerando as condições de operacionalização da metáfora linguística, parte-se para a marcação das metáforas na transcrição. Para tanto, o procedimento de identificação proposto por Cameron e Maslen (2010, p.103) compreende quatro passos<sup>46</sup>: o primeiro é a familiarização do pesquisador com os dados do discurso. Cameron e Maslen (*op. cit.*) comentam que a identificação de palavras ou expressões é mais eficiente quando tais Veículos são contrastados com o contexto do evento discursivo como um todo, posto que esse contraste com o contexto discursivo completo oferece chances melhores de reconhecimento de anomalias e incongruências entre o Tópico do discurso e os termos Veículos.

---

<sup>46</sup> Esse procedimento foi adaptado do grupo Pragglejaz (2007), o qual, diferentemente de Cameron (2003, 2007b) Cameron e Maslen (2010), trabalham com a operacionalização de palavras isoladas como metáforas em potencial.

O segundo passo compreende a busca, por parte do pesquisador, por possíveis metáforas nos dados. Posto que o pesquisador já esteja familiarizado com os dados, ele deve conferir cada palavra ou expressão que seja candidata a ser codificada como metáfora. Cameron e Maslen (2010) salientam que, nesse estágio de identificação, procura-se por grupos de palavras ou trechos de fala que possam ser metafóricos. Certamente, segundo a autora, palavras isoladas podem ser usadas metaforicamente, mas com frequência o que acontece é o uso metafórico de grupos de palavras (grupos nominais).

O terceiro passo consiste no uso de três critérios para averiguação das possíveis metáforas: (a) conferir o significado da metáfora em potencial no contexto do discurso, ou seja, para cada item lexical nos dados, deve-se estabelecer seu significado no contexto, isto é, como ele é aplicado ao Tópico em questão; (b) conferir a existência de um significado mais básico; se há um significado mais concreto, que seja mais fácil de imaginar, ver, ouvir, sentir, cheirar, etc., ou relacionado a ações corporais, ou ainda que seja mais preciso, não vago; e (c) uma incongruência ou contraste entre os significados do item lexical e do contexto discursivo, e a transferência de significado do básico para o significado contextual, ou seja, se o sentido concreto do item lexical que contrasta com o sentido contextual permite que este seja compreendido por aquele.

Por fim, o quarto passo é a marcação da metáfora em potencial, sublinhando seu Veículo, se ela satisfizer todos os passos anteriores. É importante ressaltar que a definição operacional adotada na abordagem discursiva da metáfora identifica palavras e expressões potencialmente metafóricas. Isso ocorre em virtude de não haver nenhuma alegação de que os interlocutores interpretarão – ou tenham interpretado – tais palavras e expressões como metáforas, nem de que os falantes tenham intencionado usar as palavras e expressões como metáforas. Ademais, além das metáforas novas, essa operacionalização abarca também metáforas convencionais que, paradoxalmente, não são interpretadas como metáforas, em função de seu alto grau de convenção, mas que ainda têm potencial de serem processadas como tal (CAMERON; MASLEN, 2010).

É importante frisar que Cameron (2008a, p. 202) define metáforas novas em oposição a metáforas convencionais. Estas são aquelas metáforas mais frequentes em comunidades discursivas, que são usadas de maneira automática e são rapidamente compreendidas pelos interlocutores: “metáforas convencionais [...] são parte dos recursos linguísticos compartilhados pelos interlocutores para falar sobre um tópico particular”

(CAMERON, 2003, p. 101, tradução nossa)<sup>47</sup>. Metáforas novas, por seu turno, são aquelas que emergem no momento exato da interação, para atender às pressões de negociação do sentido, de modo a auxiliar os interlocutores na compreensão de conceitos um tanto complexos de se definir. Ou seja, metáforas novas são mais frequentes no nível discursivo (superfície linguística) e atendem às demandas contextuais para alcançar propósitos comunicativos específicos em ocasiões discursivas particulares, tendem a ser mais criativas e inovadoras – por isso mesmo são mais raras (CAMERON, 2008a). Cameron (2003, p. 101) afirma que metáforas novas podem ser metáforas deliberadas, no entanto, nem toda metáfora deliberada é nova. Dizer que uma metáfora é deliberada significa dizer que ela é resultado daquilo que o falante achou ser a maneira mais apropriada para expressar uma ideia, ou seja, o falante. Essa ‘maneira mais apropriada’ pode ser bem criativa (metáfora nova), ou menos incongruente com o contexto (metáfora deliberada). Cremos que o contexto, obviamente, exercerá um papel crucial para determinar se uma metáfora linguística será nova e deliberada, ou somente deliberada (em oposição às metáforas convencionais).

A propósito disso, devemos fazer um comentário parentético concernente a esse quarto passo. Cameron (2008a) explica que a convencionalização é um processo dinâmico que acontece dentro da conversa de uma comunidade discursiva e da qual emerge uma metáfora que pode agir como moeda comum em conversações futuras. Isto posto, as expressões metafóricas conectadas criam a sistematicidade da metáfora, que é encontrada localmente num evento discursivo específico e mais globalmente em comunidades discursivas (CAMERON, 1999). É certamente a sistematicidade das metáforas linguísticas que corrobora muitas das alegações da teoria conceptual da metáfora, na qual metáforas sistemáticas globais são chamadas de ‘metáforas conceptuais’. Ainda, em seu artigo de 2007, Cameron considera, como dito na seção 2.1, que o confronto entre a teoria cognitiva da metáfora e sua abordagem discursiva é inevitável. No entanto, a autora pondera que a complementaridade entre as duas pode ser uma opção. Muitos estudos empíricos na língua em uso são motivados pela teoria da metáfora conceptual (e.g.: SWALES, 1994; CORTAZZI; JIN, 1999; SILVA, 2013; GOMES, 2011, 2015; FERREIRA, 2015b), ou seja, partem do uso efetivo da língua em eventos discursivos concretos para, a partir das expressões metafóricas presentes no discurso, investigarem as representações mentais, isto é, as conceptualizações dos sujeitos. Desse modo, pode-se ter a expectativa de encontrar uso sistemático resultante da utilização de metáforas convencionalizadas comum a todos os falantes da língua.

---

<sup>47</sup> “Conventionalized metaphors, on the other hand, are part of the participants' shared language resources for talking about the particular topic” (CAMERON, 2003, p. 101).

Considerando isso, a questão que levantamos é: certamente, com a evidência empírica, pode-se nomear, ou postular, uma metáfora conceptual; no entanto, a linha divisória que distingue uma metáfora sistemática de uma conceptual torna-se muito tênue. Afinal, ambos os quadros teóricos compartilham do mesmo cerne característico da metáfora – uma coisa em termos de outra. Ainda, ambas são consideradas como ativações mentais de percepção da realidade (SARDINHA, 2007). A impressão, pois, que se tem é que subjazendo as metáforas sistemáticas (no sentido mais estrito defendido por Cameron), haverá uma metáfora conceptual. Em nossa análise dos dados, no capítulo 4, retomaremos essa reflexão.

No tocante à identificação da metonímia, Biernacka (2013 *apud* LITTLEMORE, 2015) adota os mesmos procedimentos apresentados por Cameron e Maslen (2010), entretanto, o estágio central na identificação da metonímia encontra-se no terceiro passo, critério (c), no qual se confere se a relação entre o sentido contextual e o sentido básico da expressão é estabelecida por ‘contiguidade’, ou seja, definir-se-á a relação entre os sentidos como uma relação de adjacência ou proximidade, abarcando relações de causa-efeito, contato espacial, proximidade temporal, etc. O analista, portanto, decidirá se os significados contextual e básico estão intimamente conectados pela situação evocada no texto oral (LITTLEMORE, 2015, p.125).

O resultado final do processo de identificação é uma lista, ou mapa, de metáforas usadas em diferentes momentos do discurso, que serão agrupadas em categorias nas quais se procurará por relações sistemáticas entre os Veículos semanticamente semelhantes e seus respectivos referentes. Cameron e Maslen (2010) alegam que é por causa dessas conexões sistemáticas que conseguimos desvendar as ideias, atitudes e valores das pessoas. Pelas escolhas dos termos Veículo por parte do falante é que o pesquisador consegue delinear uma “imagem” das ideias, sentimentos e língua do falante.

É interessante salientar que a metáfora no discurso está sujeita, como muitos aspectos da língua, a múltiplas influências de experiências passadas, convenções socioculturais e restrições do próprio processamento da linguagem, todavia com o diferencial de que ela possui uma capacidade reveladora singular. A metáfora está imersa numa densa rede de ideias, associações, padrões conceptuais e afetivos, os quais estão entrelaçados com correlatos oriundos da experiência corpórea (cf. capítulo 1 sobre corporificação). Sobre essas conexões e padrões, Cameron, Low e Maslen (2010, p. 116, tradução nossa) afirmam que elas “não são expressas diretamente – de fato, nem estamos conscientes delas em sua maioria – entretanto

elas são fundamentais para o modo como percebemos, conceptualizamos e interagimos com o mundo”<sup>48</sup>.

Em resumo, na perspectiva da dinâmica do discurso, a identificação e análise da metáfora procura desenvolver padrões de uso metafórico ao longo de uma interação, assim apresentados: “o desenvolvimento de sistemas de metáforas conectadas que estruturam e reestruturam ideias chave; o agrupamento de metáforas que sinalizam pontos de atividade interacional intensa; bem como, a apropriação, negação e co-construção de metáforas em vários momentos do discurso” (CAMERON, DEIGNAN, 2009 [2006], p.165).

Consoante a isso, a metáfora é, portanto, uma forma basilar de uso da língua. É usada para expor e elucidar ideias, e é igualmente utilizada para expressar de forma indireta, embora poderosa, sentimentos e emoções (CAMERON, 2010b). Convictos de que a metáfora pode revelar alguma coisa sobre os pensamentos e sentimentos das pessoas, os pesquisadores em metáfora têm feito dela um instrumento empírico para investigar fenômenos sociais, tais como: relações familiares, pobreza e igualdade social, práticas educacionais e seus resultados, violência, terrorismo, etc. (CAMERON et al., 2009). Tal convicção deve-se ao fato da metáfora ser um fenômeno multifacetado – não somente cognitivo –, por abarcar dimensões linguísticas, corpóreas, cognitivas, afetivas, socioculturais e dinâmicas, sendo imprescindível que seu estudo esteja vinculado ao contexto no qual ela ocorre (CAMERON, 2010b). Desse modo, devido a essas dimensões que motivam e influenciam o uso da metáfora na linguagem e com base no uso que as pessoas fazem dela é que conseguimos compreender como tais pessoas pensam, atribuem sentido ao mundo, bem como se comunicam.

É necessário ressaltar que uma abordagem da metáfora baseada nos princípios da Linguística Aplicada deve investigar o fenômeno tanto no seu aspecto linguístico quanto no seu aspecto conceptual, combinando assim essas duas matizes em teoria e em análise. Em outras palavras, deve-se combinar o social e o cognitivo para tratar do fenômeno metafórico de um modo mais completo e apropriado e evitar uma abordagem unilateral e fragmentada da metáfora. Logo, a metáfora pode ser tanto objeto de investigação quanto instrumento de pesquisa (CAMERON, 2003; CAMERON; LOW, 1999; CAMERON; MASLEN, 2010).

Nessa perspectiva, podemos mencionar, a título de ilustração, os trabalhos de Cameron (2010), Cameron et al (2014) e Feltes, Pelosi e Ferreira (2012), estudos que, por meio da análise do comportamento da metáfora no discurso em interação, investigaram fenômenos sociais, tais como: ‘terrorismo’ e ‘violência’.

---

<sup>48</sup> “[...] are not expressed directly – indeed, we are not for the most part consciously aware of them – but they are fundamental to how we perceive, conceptualize and interact with the world” (CAMERON, 2010, p.116).

Em seu estudo, Cameron (2010c) relata alguns resultados obtidos do projeto “Percepção e Comunicação do risco do Terrorismo”, realizado no Reino Unido. Após o evento das Torres Gêmeas, em 11 de setembro de 2001, e dos ataques em 7 de julho de 2005 em Londres, envolvendo jovens de um pequeno grupo étnico mulçumano, o assunto ‘terrorismo’ e ‘risco’ tornou-se frequente em várias esferas discursivas. Para lidar com o problema de como a mídia e o governo poderiam comunicar eficientemente a população sobre os riscos do terrorismo, o projeto foi desenvolvido objetivando investigar como as pessoas conceptualizavam o contexto de risco do terrorismo e explorar o potencial que o conhecimento acerca de tais conceptualizações poderia ter para se fazer comunicados oficiais sobre a ameaça de terrorismo de maneira mais eficiente e sensível a diversidade populacional do Reino Unido. Sendo assim, para ter acesso a essas conceptualizações, Cameron utilizou como ferramenta investigativa a metáfora, de modo a não somente obter as conceptualizações das pessoas, mas também ter acesso às suas emoções, atitudes e valores. A pesquisadora organizou 12 grupos focais – 8 participantes em cada – com 90 minutos de duração, que foram registrados em áudio e vídeo, para posterior transcrição. Depois de identificados os Veículos metafóricos, dentre as muitas metáforas encontradas, a autora percebeu que as pessoas concebiam o tópico ‘riscos do terrorismo’, principalmente, como *TERRORISMO COMO UM JOGO DE AZAR* e *RESPOSTAS DAS AUTORIDADES AO TEORRISMO COMO TEATRO*. Essas metáforas revelaram, no tocante as emoções e atitudes das pessoas em face ao terrorismo, uma completa falta de controle e agencia das pessoas e sua respectiva incredulidade no governo. Por outras palavras, o uso recorrente de metáforas de *JOGOS DE AZAR* mostrou a falta de controle sobre as consequências do terrorismo e como consequência o sentimento de impotência e desamparo das pessoas. Já as metáforas de *TEATRO* mostraram a distância sentida entre a população e o governo, o qual carecia de autoridade para lidar com os riscos de terrorismo, bem como de uma ação mais física no combate ao terrorismo. Em suma, a atitude da população era completamente negativa e incrédula frente ao governo.

É válido comentar que, no tocante ao estudo realizado por Cameron (2010c), o governo britânico faria uso dos resultados obtidos para pensar em melhores estratégias de comunicação com a população, nota-se com isso que na abordagem discursiva da metáfora, o pesquisador comprometido com a compreensão dos processos subjacentes da língua em uso, para além de uma mera descrição, pode inclusive pensar em possibilidades de intervenção nos contextos cujas metáforas revelaram pontos interessantes:

“os pesquisadores em linguística aplicada tem comprometimento com as implicações de seus estudos, isto é, reflexividade e/ou intervenção que objetiva pôr em prática ou avaliar implementos na prática para mudanças, bem como para compreensão” (ZANOTTO; CAMERON, CAVALCANTI, 2008, p.2, tradução nossa)<sup>49</sup>.

Esse princípio de reflexividade da Linguística Aplicada revela-se importantíssimo para estudos realizados nas ciências sociais, posto que a metáfora é utilizada como instrumento de investigação<sup>50</sup>.

Concernente à violência enquanto fenômeno social, Cameron, Pelosi e Feltes (2014) realizaram um estudo comparativo para averiguar as percepções das pessoas acerca do ‘terrorismo’, no Reino Unido, e da ‘violência urbana’, no Brasil. Usando o mesmo procedimento metodológico de Grupo Focal, as pesquisadoras inqueriram o uso da metáfora por parte dos sujeitos da pesquisa ao falarem de como o a violência, nas formas de terrorismo e violência urbana, mudou suas percepções sobre risco, as decisões tomadas por eles em sua rotina e suas atitudes em relação aos outros grupos sociais. As autoras constataram diferenças contundentes nas respostas à violência. Como já evidenciado no estudo anterior de Cameron (2010), os participantes ingleses, com suas metáforas de *JOGOS DE AZAR (TERRORISMO COMO UM JOGO DE AZAR)*, mostram o lado *OCULTO* das atividades terroristas (*TERRORISMO É UM MOVIMENTO OCULTO*), o que lhes causa sentimentos de impotência, desamparo e falta de ação. Já com metáforas de *POSTURA CORPORAL* (‘curvar-se’, ‘mole’, etc.), os ingleses mostraram uma avaliação negativa em relação às atitudes do governo britânico em face à violência sob a forma de terrorismo. Por seu turno, os sujeitos brasileiros, com suas metáforas de *VIOLÊNCIA (VIOLÊNCIA URBANA É UMA FORÇA COERCITIVA)* ressaltaram como a ameaça da violência em potencial torna-se uma força social poderosa capaz de limitar as atividades rotineiras das pessoas (*RESPOSTA À VIOLÊNCIA É COLOCAR ALGUÉM NA PRISÃO*), tendo assim seu campo de ação, sua liberdade de ir e vir restritos, neste caso, as pessoas preferem ficar em casa, colocar trancas reforçadas nas portas de suas casas, limitar-se a não sair de casa, especialmente, à noite. Enfim, numa espécie de ‘carece privado’.

A propósito dessa restrição de ação das pessoas em função da violência urbana, estudo semelhante de Feltes, Pelosi e Ferreira (2012), sobre a convivência com atos violentos

<sup>49</sup> “applied linguistic researchers are committed to considering the implications of their studies – research often includes reflexivity and / or intervention that aim to implement or evaluate implements in practice, to change as well as to understand” (ZANOTTO; CAMERON; CAVALCANTI, 2008, p. 2).

<sup>50</sup> Conferir Cameron e Maslen (2010), capítulo 2, para uma breve coletânea de pesquisas realizadas com base na análise de metáforas em língua em uso.

(in)diretamente experienciados, já havia constatado – dentre outras metáforas certamente – a *PASSIVIDADE COMO RESPOSTA À VIOLÊNCIA URBANA*, metáfora essa que revelara muito sobre as atitudes dos indivíduos em face à violência: não reação ao quadro de violência urbana, contenção de suas emoções, aceitação passiva de ações violentas, entre outras atitudes que as levavam a optar por uma reclusão domiciliar.

A investigação da metáfora em uso também é muito explorada no âmbito educacional e no ensino de LE, nosso foco. Na seção a seguir, discorreremos sobre alguns trabalhos realizados com base nessa perspectiva da metáfora em uso.

### **2.3 Metáfora, Língua em Uso e Ensino de LE**

No que tange os estudos em metáfora e Ensino de Línguas Estrangeiras, há uma miríade de estudos que mostram conceitos e maneiras de pensar influentes nos campos do ensino e aprendizagem de línguas. Desse modo, as metáforas são instrumentos analíticos incisivos para compreender a teoria e prática de ensino (SARDINHA, 2007). A esse respeito, na necessidade de compreensão sobre o que é o processo de aprendizagem (conceito abstrato um tanto complexo, cujo entendimento preciso do que está envolvido neste processo muitos, senão todos, desconhecem), temos na análise da metáfora um veículo poderoso de acesso à percepção de alunos e professores sobre a aprendizagem de uma língua (SWALES, 1994). Nessa perspectiva, gostaríamos de mencionar Swales (1994), Farjami (2012), Gomes (2011) e Silva (2013), como exemplo de trabalhos que tratam de conceptualizações de sujeitos aprendizes de LE acerca de seu processo de aprendizagem. Temos especial interesse em comentar esses trabalhos em função da perspectiva do aprendiz que eles adotam, embora existam muitos trabalhos que tratem da percepção dos professores (CORTAZZI; JIN, 1999), de como pesquisadores de L2 conceptualizam os aprendizes de LE (ELLIS, 2001), ou mesmo da conjugação das percepções de professor e aluno (BLOCK, 1992), ou ainda de como os próprios aprendizes compreendem e constroem sua identidade enquanto aprendizes de uma língua estrangeira (GOMES, 2015).

Em sua pesquisa, Swales (1994) analisou as metáforas de 12 mulheres aprendizes de inglês como LE, em nível inicial, com o objetivo de ter acesso às crenças acerca do processo de aprendizagem de LE do ponto de vista de mulheres oriundas de países de Terceiro Mundo. Para tanto, a pesquisadora pediu às suas informantes que fizessem uma série de desenhos que ilustrassem o modo como elas acreditavam que uma língua fosse aprendida e, posteriormente,

que elas explicassem seus desenhos. Swales constatou, com base em seus dados, que todas as metáforas estavam profundamente abalizadas em elementos como natureza, família/cuidados, vida no vilarejo, os quais se relacionavam às experiências sociais e políticas dessas mulheres habitantes de países de Terceiro Mundo. O estudo mostrou sobremaneira a importância de explicitar as crenças envolvidas na aprendizagem de língua inglesa por parte dessas mulheres, de modo a lhes dar mais poder de agenciamento e qualificá-las como usuárias do idioma para atender suas necessidades sociais, bem como atender seu sentimento de cidadania mundial.

Farjami (2012), por seu turno, investigou as metáforas utilizadas por alunos universitários e alunos de instituições privadas (e.g.: cursos livres de inglês) acerca do que é aprender uma LE. Para a coleta de seus dados, o autor entregou questionários a 350 aprendizes de inglês, dos quais somente 200 questionários foram entregues ao pesquisador. No questionário era solicitado que o informante fornecesse imagens<sup>51</sup> sobre ‘o que é aprender uma língua estrangeira’, para isso o informante deveria completar a seguinte sentença: “Aprender uma língua estrangeira é como...”. Pela quantidade de dados gerados, as categorias de metáforas relatadas pelo pesquisador variaram desde ‘comida’, ‘cozinhar’ e ‘comer’ (Língua é um prato, Aprendizes são cozinheiros) até ‘artes’ e ‘estética’ (Língua é obra de artes e Aprendizes são artistas). Algumas imagens descritas pelos aprendizes foram bem precisas como “Aprendizagem de língua é como subir uma escada”, outras um pouco abstratas como “Aprender uma língua é como atingir uma vida mais significativa”. A metáfora de EXPLORAÇÃO foi a mais frequente nos dados do pesquisador, cujas imagens eram descritas da seguinte maneira: “A língua é uma terra estrangeira” ou “A língua é uma janela ou uma porta para um novo espaço”. Após a análise das imagens mentais descritas, o autor argumenta que as crenças dos aprendizes sobre aprendizagem e o que eles aprendem podem ter um impacto emocional, atitudinal e cognitivo pertinentes em sua aprendizagem. Posto isso, conhecer as metáforas que subjazem as crenças dos aprendizes torna-se imprescindível, uma vez que elas influenciam, entre outras coisas, as estratégias de aprendizagem e resolução de problemas.

No Brasil, Gomes (2011) analisou as metáforas de aprendizes universitários relacionadas às suas percepções acerca do ensino à distância de língua inglesa. A pesquisa se configurou como um levantamento de opinião – *survey research* – de modo a entender como os estudantes da UFMG conceptualizavam sua aprendizagem de inglês. Os dados foram gerados por meio de uma atividade de reflexão proposta aos alunos matriculados em duas

---

<sup>51</sup> Os aprendizes, na verdade, descreveram as imagens que lhes vinham à cabeça, e não fizeram desenhos como no estudo de Swales (1994), por exemplo.

disciplinas online de inglês instrumental (e.g.: Inglês Instrumental I e Inglês Instrumental II). Com base na análise das metáforas utilizadas pelos aprendizes, tais como APRENDER INGLÊS À DISTÂNCIA É COMO LOCOMOVER-SE PARA ALGUM LUGAR, É COMO VOAR, ou É COMO RECEBER ALGO EM CASA, o autor constatou que o ensino à distância foi metaforizado positivamente pelos alunos, ficando claros aspectos como autonomia e agentividade dos alunos nesse processo. Ademais, Gomes notou que a aprendizagem de inglês, por parte dos sujeitos da pesquisa, parecia caracterizar-se por uma ressignificação de espaço e tempo. No tocante ao espaço, a língua inglesa foi conceptualizada como um “acelerador” que possibilita aos aprendizes estarem “mais perto” de seus objetivos e “se locomoverem no espaço”. Uma vez que a aprendizagem da língua, segundo o autor, era algo novo, os alunos tinham que aprender a “se locomover”, embarcando numa “nova viagem”, a qual, por ocorrer no ciberespaço, era projetada nos domínios do voo. Já no que se refere ao tempo, a metáfora de VOO caracterizou adequadamente a ressignificação dessa entidade. A modalidade, conforme Gomes, parece encurtar a duração do processo de aprendizagem; principalmente, porque o voo sendo caracterizado como “livre” confere aos aprendizes mais autonomia, coordenação e gerenciamento.

Por seu turno, Silva (2013) inquiriu a respeito das metáforas utilizadas por alunos de uma escola regular sobre o processo de aprendizagem de ILE, seus professores e sobre a própria língua inglesa. A pesquisadora solicitou narrativas multimodais de aprendizagem de seus informantes, de tal sorte que pudesse inquirir as experiências, crenças e anseios desses aprendizes pela análise das metáforas utilizadas por eles. Silva verificou que, na conceptualização de aprendizagem, metáforas de CONTEINER, ACESSO, VIAGEM, FINANÇAS e ESPAÇO foram muito frequentes nas narrativas. Em relação à língua inglesa, houve um índice altíssimo de conceptualização da língua como PESSOA/OBJETO. Quanto à conceptualização do aprendiz e do professor, aquele foi conceptualizado sobremaneira enquanto TRABALHADOR ou uma MÁQUINA, e este como INCENTIVADOR ou TRANSMISSOR. Baseada na frequência das metáforas utilizadas, Silva concluiu que, no tocante à língua e sua aprendizagem, ambas servem como meio de atingir um objetivo maior, tal como um bom emprego. A aprendizagem da língua é justificada principalmente por exigências do mercado de trabalho. Ademais, quando referida em termos de FINANÇAS, a aprendizagem de inglês é considerada como a aquisição de um bem, sendo este bem a própria língua inglesa. Concernente à representação de aprendizes e professores, ao se conceptualizarem como TRABALHADORES e o professor como INCENTIVADOR, a

autora concluiu que os aprendizes têm consciência da importância de seu papel na aprendizagem de LE, sendo esta uma atividade que requer dedicação e capricho, ao professor recai a responsabilidade de mantê-los motivados e encorajá-los no processo de aprendizagem. A pesquisa de Silva mostra que os aprendizes têm noção da imprescindibilidade de seu papel ativo na aprendizagem de LE, bem como dos aspectos cognitivos e afetivos envolvidos nesse processo.

Com base nos trabalhos que comentamos acima, notamos que os autores, a sua maneira, procuraram descrever, classificar e interpretar as metáforas que figuravam nas falas de seus informantes, mostrando importantes nuances da percepção de sua experiência de aprendizagem de LE, bem como salientando o valor de tanto os professores quanto os aprendizes terem consciência das metáforas que os guiam. Afinal, para além de um meio cognitivo pelo qual os sujeitos filtram sua realidade,

[m]etáforas têm uma outra qualidade importante. Elas não somente tem a habilidade de ajudar nos processos cognitivos do ser humano, mas também podem determinar o modo como as pessoas agem com base nas suas percepções da realidade. Ou seja, além de prover um direcionamento ao acesso e compreensão do mundo que nos cerca, metáforas têm funções tanto descritiva quanto prescritivas (NIKITINA; FURUOKA, 2008, p.194, tradução nossa).<sup>52</sup>

Em suma, em todos os aspectos de nossa vida, nossa realidade são definidas em termos de metáfora e com base nelas delineamos nossos atos, fazemos inferências, executamos planos, estabelecemos metas, etc. (LAKOFF; JOHNSON, 2003[1980], p. 158). Ela também pode ser utilizada como instrumento de investigação sobre fenômenos sociais nos diversos campos das ciências humanas e sociais. Uma vez identificadas e sistematizadas, as metáforas podem revelar aspectos importantes de nossos valores, sentimentos e atitudes, eis o porquê de ela ser um fenômeno, não somente cognitivo, mas também social, para investigação.

É oportuno salientarmos que os trabalhos de Swales (1994), Farjami (2012), Gomes (2011) e Silva (2013) são de nosso interesse por utilizarem a metáfora em uso para mostrar a perspectiva dos aprendizes sobre o que é aprender inglês como língua estrangeira. As reflexões e resultados desses trabalhos foram profícuos e relevantes para os estudos da metáfora, na medida em que revelaram as conceptualizações mais contundentes da

---

<sup>52</sup> “[m]etaphors have another importante quality”. Not only do they have the ability to aid human cognitive process, they may also determine the way people act based on their perceptions of the reality. In other words, besides providing a compass to assess and comprehend the surrounding world, metaphors have both descriptive and prescriptive functions” (NIKITINA; FURUOKA, 2008, p. 194).

experiência de aprendizagem de uma língua estrangeira. Percebemos, todavia, que o foco desses trabalhos concentrou-se, sobremaneira, no aspecto cognitivo da metáfora, e não no seu aspecto mais dinâmico, inserido numa perspectiva interacional do discurso. Em vista disso, com nossa pesquisa, pretendemos averiguar, tal como os demais trabalhos, as perspectivas dos aprendizes de inglês como língua estrangeira. No entanto, inquerimos a metáfora num contexto *online* de interação verbal. Para tanto, adotamos alguns procedimentos metodológicos os quais apresentaremos na seção a seguir.

### 3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o roteiro metodológico adotado para a consecução da presente pesquisa. Trataremos a princípio da natureza deste estudo, um estudo de caso com análise qualitativa de dados orais oriundos da língua em uso, bem como discutiremos acerca das características desse tipo de abordagem e apresentaremos as justificativas para sua aplicação em nossa pesquisa. Descrevemos também o contexto de condução desta pesquisa, detalhando as características dos sujeitos envolvidos nela. Apresentamos, ainda, a técnica de coleta de dados – o grupo focal – e os motivos pelos quais optamos por seu uso. E, por fim, discutiremos sobre os procedimentos de análise dos dados.

#### 3.1. Da natureza da pesquisa

Quando o mundo humano torna-se foco da pesquisa científica, importantes aspectos do homem<sup>53</sup> relacionados à sua condição específica de sujeito são mais bem investigados pela abordagem qualitativa, cuja característica mais evidente é a descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos (SEVERINO, 2007; MARTINS, 2006). Dado seu caráter naturalista, há na abordagem qualitativa um enorme cuidado no tocante às condições que compõem o contexto no qual certo fato ou fenômeno acontece. Destarte, o estudo de caso se insere no paradigma qualitativo: por seu estilo também naturalista, ele é particularmente adequado às investigações dos fenômenos humanos, pois envolve um estudo profundo e exaustivo de algum fenômeno em seu contexto real – de como tal fenômeno acontece naturalmente – visando a obter seu amplo e detalhado conhecimento (PINHEIRO, 2010; GILLHAM, 2000). Segundo Cameron (2003), Cameron et al. (2009) e Cameron (2010b), para fazermos uma investigação apropriada da metáfora, é imprescindível que esta esteja inserida num contexto de uso real da língua, de modo que todas as suas dimensões sejam consideradas durante a análise. Por esta razão, adotamos o método do estudo de caso, uma vez que analisamos o fenômeno da metáfora em seu contexto real (PINHEIRO, 2010; GILLHAM, 2000), isto é, de como ela emerge naturalmente num evento discursivo, visando a obter detalhado conhecimento acerca dos falantes que fazem uso dela, tais como seus pensamentos, valores e crenças.

---

<sup>53</sup> Este visto como objeto puramente natural na abordagem qualitativa.

Conforme Nunan (1992), decidir se um estudo é um ‘caso’, ou não, é algo difícil. O próprio termo ‘estudo de caso’, segundo o autor, é definido de inúmeras maneiras. Gillham (2000) sugere que, para entender o que é um estudo de caso, devemos primeiramente nos perguntar o que é ‘um caso’: “(i) uma unidade da atividade humana inserida no mundo real; (ii) a qual só pode ser estudada ou compreendida dentro do contexto; (iii) que existe no aqui e agora; e (iv) que deve se fundir ao seu contexto, de modo que limites precisos são difíceis de delinear<sup>54</sup>” (GILLHAM, 2000, p. 1, tradução nossa). Nunan (1992) assevera que um caso pode ser um indivíduo, um grupo (uma família, por exemplo), uma instituição (como uma escola) ou mesmo uma comunidade (uma cidade), contanto que se constitua como uma unidade cujos limites sejam bem definidos (DÖRNIIEY, 2007). Desse modo, considerando os pontos (i) a (iv) elencados por Gillham (2000), a unidade de análise desta pesquisa constitui-se de dois eventos discursivos, os grupos focais<sup>55</sup>, compostos por seis participantes em cada evento.

Para Gillham (2000) um estudo de caso é o tipo de estudo que procura investigar os quatro pontos – mencionados no parágrafo anterior – referentes a um caso para responder perguntas específicas de pesquisa, baseando-se em uma gama de evidências variadas presentes no cenário do caso. A propósito disso, Stake (1995 *apud* Dörniiey 2007) diz que um estudo de caso é a investigação da complexidade e particularidade de um caso. Tal ideia fica clara nas palavras de Martins (2006), ao definir o estudo de caso como:

uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real (pesquisa naturalística), onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado – problema da pesquisa –, o Estudo de Caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida plenamente na avaliação quantitativa (MARTINS, 2006, p. xi).

Percebe-se, com as palavras de Martins (2006), que nessa intrínseca relação entre o objeto investigado e seu contexto, o estudo de caso, em seu estilo naturalista, permite chegar a compreensões que vão além da natureza do fenômeno em si, mas às motivações, sentidos e

<sup>54</sup> “[...] a unit of human activity embedded in the real world; which can only be studied or understood in context; which exists the here and now; that emerges in with its context so that boundaries are difficult to draw” (GILLHAM, 2000, p. 1).

<sup>55</sup> Cameron e Maslen (2010, p.98) consideram a discussão em grupo focal (ou, simplesmente, grupo focal) como um evento discursivo. Em nota, Cameron (2010, p.92) define ‘evento discursivo’ como “uma atividade humana coerente e demarcada que envolve o uso da língua / a bounded and coherent human activity involving the use of language”. Sendo assim, conforme essa definição, o grupo focal é uma atividade humana coerente e demarcada, no sentido de evento único, com delimitações temporais precisas, que envolve o uso da língua. Como exemplos de eventos discursivos tem-se ainda: uma aula, um entrevista, um programa de rádio, uma consulta médica, e etc.

significados latentes do fenômeno, fornecendo entendimento aprofundado da complexidade e dinamismo próprio do fenômeno em foco (FLICK, 2013; ANDRÉ, 1995). Para a investigação do fenômeno da metáfora na língua em uso, portanto, esse paradigma de pesquisa científica que é o estudo de caso é, sobremaneira, apropriado, haja vista que a metáfora não deve ser separada de seu contexto discursivo<sup>56</sup>. Sendo assim, uma investigação adequada do fenômeno metafórico precisa descrever e explicar as conexões entre o contexto discursivo e o uso da metáfora (CAMERON, 2010, p. 79). Logo, o método de estudo de caso possibilita ao pesquisador realizar uma investigação empírica da metáfora em seu contexto real de uso – no qual as ações linguísticas e as variáveis não estão sob o seu controle<sup>57</sup> – que, no tocante, principalmente, ao fenômeno da metáfora sistemática, busca, ao elaborar uma metáfora sistemática, apreender a totalidade das ideias, sentimentos e valores dos participantes de um evento discursivo – o caso sob investigação – que fazem uso sistemático de expressões metafóricas.

Como já dito, pelo fato de termos adotado o método de estudo de caso, nossa pesquisa insere-se no paradigma qualitativo-interpretativista. Conforme Bortoni-Ricardo (2008):

[s]ob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, **estudo de caso** [grifo nosso], interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros. Interpretativismo é uma boa denominação geral porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a **interpretação** [grifo da autora] das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33-34).

Pesquisas cujos fenômenos em foco concernem o campo das ciências sociais e humanas não podem descuidar do contexto sócio-histórico (BORTONI-RICARDO, 2008). Em relação à investigação da metáfora no âmbito social, por exemplo, conforme Cameron e Maslen (2010), especificamente, no tocante ao uso que as pessoas fazem dela, o pesquisador pode mais adequadamente compreender as emoções, atitudes e conceptualizações de tais

---

<sup>56</sup> Cameron (2010b), em nota, deixa em aberto a discussão acerca de o discurso ser o único local da metáfora (como acreditam alguns psicólogos discursivos como Edwards (1997) ), ou de a metáfora poder existir na mente, fora do discurso (como defendem os teóricos cognitivistas como Lakoff e Johnson (1980, 1999)). Na opinião da autora, retirar a metáfora de seu contexto pode ocasionar a transformação da metáfora em algo diferente (Cf. Cameron, 2010b, p. 79). Entretanto, a autora deixa em cargo do pesquisador o posicionamento teórico que ele deseja assumir na hora de investigar a metáfora.

<sup>57</sup> Gibbs e Cameron (2008), em sua investigação, procuram ilustrar a estabilidade e variabilidade no uso da metáfora, para tanto, os autores mostram que várias forças (variáveis) entram em (inter)ação quando a metáfora é produzida e compreendida, tais como a existência de conceitos metafóricos, enunciados metafóricos previamente compreendidos, movimentos corporais e gestos, gênero e ocupação, especificidade culturais e linguísticas, etc. Sendo assim, a metáfora é um fenômeno dinâmico que extrapola o controle do pesquisador.

pessoas, seja enquanto indivíduos, seja enquanto participantes de uma vida social. Assim, a pesquisa qualitativa buscar entender, interpretar fenômenos sociais dentro de um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008). Nessa perspectiva, o pesquisador com base em sua capacidade de observação “tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). A propósito, essa capacidade de observação do pesquisador é muito relevante no âmbito da pesquisa da metáfora no discurso. Sobre isso, Cameron e Maslen (2010) comentam que encontrar sistematicidade nas metáforas identificadas nos dados da língua em uso, além do cuidado e rigor científicos, certamente, envolve imaginação e criatividade por parte do pesquisador.

Sendo assim, a análise dos dados em nosso estudo de caso foi de cunho descritivo e interpretativo, orientada sob uma perspectiva interativa e recursiva característica da análise do discurso à luz da metáfora. Ademais, adotamos um ponto de vista êmico, isto é, um ponto de vista que se baseia nas percepções e valores de um membro da comunidade que experiencia um fato (TURNER; BRUNER, 1986), para investigar as metáforas emergentes nos discursos dos participantes. Desse modo, as metáforas conceituais identificadas – e principalmente as metáforas sistemáticas elaboradas – foram analisadas mediante os indícios das percepções e opiniões dos participantes dos grupos focais.

Em suma, por usar o método de estudo de caso e a técnica de grupo focal para coleta de dados, isto é, por sua natureza metodológica e técnica de coleta de dados, e dado seu caráter explanatório, descritivo e interpretativo para a abordagem do objeto que analisamos, esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo-interpretativo. Na seção a seguir, detalhamos as características do contexto da pesquisa, bem como dos participantes envolvidos nela.

### **3.2. Do contexto da pesquisa**

Para situarmos nosso leitor sobre o contexto de realização da presente pesquisa, apresentamos algumas informações relevantes acerca do local de realização desta pesquisa, bem como o perfil dos participantes que constituíram os grupos focais, fontes de nossos dados.

### 3.2.1. Do local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, especificamente no Curso Livre de Língua Inglesa do Centro de Extensão da Faculdade de Letras, o CENEX<sup>58</sup>. Os participantes foram recrutados em duas turmas: uma turma de nível Básico e outra de nível Avançado<sup>59</sup>.

Esta escolha deve-se à nossa crença de que, por estarem em momentos de aprendizagem distintos, alunos do nível básico e alunos do nível avançado teriam percepções diferentes acerca do processo de aprendizagem de língua estrangeira, e, conseqüentemente, metáforas diferentes emergiriam nos eventos discursivos.

### 3.2.2. Participantes

A respeito dos participantes desta pesquisa, foram recrutados 12 indivíduos que constituíram dois grupos focais, cada grupo composto de seis integrantes. Para a seleção dos participantes, elencamos dois critérios:

1. Ser aprendiz de Inglês como Língua Estrangeira;
2. Ser aluno do curso de inglês do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG, o CENEX.

Uma vez que foram estabelecidos os critérios, partiu-se para a escolha das turmas. Dois professores do Cenex foram contatados, de modo a obter a permissão para que o pesquisador pudesse acompanhar algumas aulas nas respectivas turmas com o propósito de selecionar os participantes. Ademais, esse procedimento foi importante para que os participantes selecionados já estivessem acostumados com a presença do pesquisador, com vistas a estabelecer uma relação de proximidade, fator importante para a interação do grupo focal. Questionários (Cf. Apêndice 1) foram aplicados de modo a obter algumas informações pessoais dos participantes e selecionar aqueles mais elegíveis para o grupo focal. Com os

---

<sup>58</sup> Uma vez que esta pesquisa se insere no Projeto “Linguística Cognitiva e Aprendizagem de Língua Estrangeira” (FERREIRA, 2015a), autorizado pelo COEP / UFMG, em fevereiro de 2014, pudemos realizar nossa coleta de dados com a devida autorização do Comitê de Ética.

<sup>59</sup> Em nossa escolha das turmas, não consideramos o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (2001) pelo fato de os eventos discursivos – dos quais obtemos nossos dados – terem acontecido na língua materna dos aprendizes, a língua portuguesa.

questionários, procurou-se: primeiro, averiguar os aprendizes dispostos a participar da pesquisa; segundo, verificar o tempo de estudo da língua inglesa dos participantes; terceiro, saber se algum dos participantes já teria tido alguma experiência no exterior. Em relação a esse terceiro ponto, tínhamos a crença de que, uma vez que tivessem vivenciado alguma experiência num país estrangeiro, os aprendizes usariam metáforas diferentes daqueles que nunca tiveram uma experiência no exterior. Selecionados os indivíduos, agendamos a realização dos grupos focais: um grupo com somente estudantes do nível básico e o outro, com estudantes do nível avançado.

- Aprendizes do nível Básico:
  - Berenice:** formada em Ciências Contábeis, sem experiências no exterior.
  - Ana:** estudante de Gestão Pública, sem experiências no exterior.
  - Paula:** formada em Biologia, sem experiências no exterior.
  - Joana:** estudante de Jornalismo, sem experiências no exterior.
  - Beatriz:** estudante de Biomedicina, sem experiências no exterior.
  - Denise:** doutoranda em Biologia, sem experiências no exterior.
  
- Aprendizes do nível Avançado:
  - Pierre:** formado em Ciências da Informação, sem experiências no exterior.
  - Selma:** formada em Medicina, com experiências no exterior.
  - Jean:** estudante de Letras, com experiências no exterior.
  - Lizete:** formada em Odontologia, com experiências no exterior.
  - Naomi:** formada em Letras, sem experiências no exterior.
  - Carlos:** formado em Comunicação Social, com experiências no exterior.

Nos dias em que os grupos focais foram conduzidos, vinte minutos antes de o evento discursivo começar, os participantes dos grupos focais assinaram o termo de livre esclarecido (Cf. Anexo 1), que informava os objetivos e natureza da pesquisa, e o termo de liberação de uso de voz e imagem (Cf. Anexo 2), para lidar com as questões ético-legais de pesquisa com pessoas.

### 3.2.3. Dos grupos focais

Os grupos focais foram identificados por códigos: GF1IBA – Grupo Focal 1 Inglês Básico e GF2IAV – Grupo Focal 2 Inglês Avançado. Cada grupo focal teve a duração de, aproximadamente, 1 hora e 10 minutos. As gravações aconteceram no mesmo horário das aulas dos participantes, para que não houvesse prejuízo algum no tocante ao possível conteúdo de aulas que eles poderiam perder. Os registros foram feitos em áudio e vídeo, com posterior transcrição do evento.

### 3.3. Instrumento de coleta de dados: o grupo focal

Segundo Dias (2000) o grupo focal, ou entrevista de grupo focal, é adaptável a qualquer abordagem de pesquisa, a dizer, exploratória, fenomenológica ou clínica. Embora seja considerado como um subtipo de entrevista, pesquisadores como Dörnyei (2007) consideram o grupo focal como um método diferente da entrevista, dado o seu formato<sup>60</sup>, o qual é diferente deste instrumento, e o papel diferenciado do entrevistador, melhor dizendo, moderador. Esse método constitui-se de um pequeno grupo de pessoas, algo em torno de oito a dez<sup>61</sup>, qualificadas para uma conversação face-a-face, que são reunidas para discutir e avaliar conceitos, bem como identificar problemas acerca de algo (CAPLAN, 1990; EDMUNDS, 1999). Dependendo dos objetivos do estudo, a dimensão do grupo focal pode variar. Se, por exemplo, se deseja obter um grande número de ideias, o mais adequado é arranjar grupos maiores; no entanto, se o que se espera é aprofundar algum tópico na discussão, o recomendável é optar grupos menores (RESSEL et al., 2008). É um método econômico que reúne grande quantidade de dados qualitativos e tende a ser mais exploratório, ou seja, os resultados obtidos não provêm de testes estatísticos, tabelas ou porcentagens (DÖRNIEY, 2007; EDMUNDS, 1999).

O grupo focal permite ao pesquisador capturar comentários subjetivos e avaliá-los. Além disso, por ser um método exploratório, é possível que o pesquisador consiga obter uma compreensão de percepções, sentimentos, atitudes e motivações dos participantes envolvidos

<sup>60</sup> Diferentemente da entrevista convencional, que envolve somente o entrevistador e o sujeito entrevistado, o grupo focal envolve um número maior de pessoas entrevistadas. Concernente ao papel do entrevistador, este atua, na verdade, como um moderador, visto que ele, somente, faz uma pergunta ao grupo entrevistado e cuida para que as discussões não extrapolem o tópico proposto pela pergunta.

<sup>61</sup> De acordo com Boccatto e Ferreira (2014, p. 51), não existe consenso entre o número ideal de participantes em um grupo focal: “Fraser e Restreto estrada (1988) indicam entre sete e doze, Oliveira e Freitas (1998) entre seis e dez, Bauer e Gaskell (1999) de seis a oito e Minayo (2004) entre seis a doze pessoas”. Com base nessas informações, vê-se que o número mínimo de um grupo focal pode ser de seis participantes. Quantidade com qual operamos nesta pesquisa, a propósito.

(EDMUNDS, 1999, p. 3). É interessante ressaltar que esta compreensão oferecida pelo grupo focal faz com que essa técnica de coleta de dados seja mais do que própria para a investigação de metáforas discursivas / cognitivas a qual nos dispusemos: metáforas (sistemáticas) emergem exatamente de um fluxo do discurso, no qual inúmeras metáforas linguísticas são usadas e agrupadas conforme seu domínio semântico. Ademais, Edmunds (1999) afirma que os participantes envolvidos no grupo focal provêm um fluxo muito grande de informações referente a um tópico, ou grupo de tópicos, em questão. Isso é devido à interação que ocorre no grupo, a qual pode produzir uma sinergia que resulta em uma discussão profunda e perspicaz (DÖRNIÉY, 2007) e que supera simples respostas a perguntas de uma entrevista comum.

Por fim, Dias (2000) comenta que, dependendo dos objetivos da pesquisa, pode-se escolher entre grupos homogêneos ou heterogêneos, ou seja, grupos que compartilhem de perfis idênticos. Quanto a esse aspecto, Dörniéy (2007, p. 144) comenta que um grupo heterogêneo pode, em teoria, “ser muito útil para fornecer dados ricos e variados que cubram todos os ângulos”. Entretanto, segundo o autor, sabe-se que a dinâmica do grupo funciona muito mais quando este é homogêneo. Adotamos, então, os critérios de seleção (Cf. seção 3.2.2), de modo a homogeneizar os grupos focais que compuseram esta pesquisa.

É importante salientar que conduzimos as entrevistas em grupo focal em dois momentos distintos: o primeiro aconteceu em 28 de janeiro de 2015, o qual representou a pilotagem dessa técnica, e o segundo aconteceu em 18 de abril de 2015. Além disso, escolhemos, para a coleta de dados desta investigação, a técnica de grupo focal, por se assemelhar, em muitas nuances, a uma conversação espontânea: os enunciados costumam ser pequenos e marcados por hesitações, recomeços e/ou truncamentos, há sobreposições, etc. (CAMERON; MASLEN, 2010). E embora o moderador do grupo focal, para conduzir a discussão, utilize um roteiro com os Tópicos a serem tratados, a conversa se desdobra imprevisivelmente, com os participantes abordando assuntos de acordo com as demandas da interação, ou seja, conforme os tópicos e subtópicos que vão surgindo no momento da conversa. Sendo assim, como investigamos a metáfora também no discurso, e discurso, na concepção de Cameron (2010a), é definido como forma convencional de usar a língua, o grupo focal, como já dito, é uma técnica ou instrumento de coleta de dados muito apropriada para investigarmos o fenômeno metafórico na língua em uso.

Na seção a seguir, apresentaremos como realizamos a coleta e a preparação dos dados para a análise.

### 3.4. Dos procedimentos de coleta, preparação e análise dos dados

No que concerne à coleta de dados, como já dito, utilizamos dois grupos focais, compostos por seis participantes cada. A gravação dos dois eventos discursivos ocorreu no primeiro semestre de 2015: o grupo focal GF1IBA, com os alunos do nível básico, aconteceu em 28 de janeiro de 2015, no período da tarde, horário de aula das participantes; e o grupo focal GF2IAV, com os alunos do nível avançado, aconteceu em 18 de abril de 2015, pelo período da manhã, também horário de aula dos participantes. Para a condução dos grupos focais, seguimos os procedimentos adotados em Cameron e Maslen (2010); seguimos um roteiro cujas perguntas (cf. Apêndice 2) foram feitas uma a uma para os grupos, e seus participantes discorreram acerca das respostas com o mínimo possível de intervenção do moderador. Todavia, as contribuições de fala do moderador aconteceram principalmente para motivar os participantes dos grupos a falarem, logo, figura-se nos registros dos grupos focais *backchannels*, comentários, entre outros recursos fáticos, por parte do moderador.

Construímos nossos *corpora* com registros em áudio e vídeo dos dois grupos focais, buscando identificar e analisar as metáforas emergentes nos discursos dos participantes referentes à experiência de aprendizagem de inglês vivenciada por eles, bem como suas motivações para aprender o idioma. É importante salientar que, embora os registros tenham sido feitos em áudio e vídeo, analisamos somente o áudio, ou seja, tratamos somente da metáfora em seu nível verbal de instanciação. O vídeo serviu de auxílio para o momento de transcrição: em trechos incompreensíveis dos registros em áudio, recorreu-se ao vídeo para leitura labial.

Dependendo do tipo de discurso oral e do nível de análise desenvolvido para abordar as perguntas de pesquisa, transcrições são necessárias, de modo a se obter evidências claras do fenômeno e o abordar com precisão (CAMERON; MASLEN, 2010). Dito isso, a respeito da preparação dos dados, fizemos a transcrição dos registros em áudio e vídeo das entrevistas de grupo focal com o auxílio do software Atlas.ti. O formato textual utilizado para a transcrição tentou deliberadamente representar as nuances da dinâmica temporal do evento discursivo de maneira icônica, por meio de unidades entonacionais (CAMERON et al., 2009, p. 16). Vejamos o exemplo 2 a seguir, retirado de nosso corpus:

#### Exemplo 2

159. **Berenice:** então foi isso o que me levou.  
 160. tem material em português e tudo o mais,  
 161. mas é interessante.

162. **Mo:** então tu achas que os mais interessantes,  
 163. os mais importantes são em inglês?

Uma unidade entonacional é uma extensão de fala produzida sob um único contorno entonacional, geralmente, mas nem sempre, com uma única respiração. Conforme Chafe (1994, p. 88), essas unidades se caracterizam por um contorno entonacional final, ou seja, cada uma delas termina com um contorno tonal, de uma série de outros contornos tonais, que sinaliza o fim de um trecho mínimo coerente de fala. Unidades entonacionais em geral coincidem com unidades sintáticas de oração, entretanto, podem ser sintaticamente truncadas, em virtude de hesitações, recomeços, reparos, etc. Cada unidade entonacional ocupa uma linha enumerada na transcrição (CAMERON; MASLEN, 2010), como visto no exemplo 2. Ao ler verticalmente as unidades entonacionais, de acordo com Cameron et al. (2009, p. 14), pode-se ter uma sensação da temporalidade original da conversa. Em trechos longos de fala, o tempo levado para a produção de uma unidade entonacional é de aproximadamente 2 segundos. Assim, para que se tenha uma ideia aproximada do tempo desde o início da conversa, multiplica-se por 2 o número total de unidades entonacionais. Cameron e Maslen (2010) comentam que a vantagem de usar essa forma de transcrição é que ela representa a língua como esta “soa” em sua realização natural.

Unidades entonacionais representam a fala de uma forma que se coaduna com teorias da metáfora no discurso que as considera como sendo cognitivamente realistas. Cameron e Maslen (2010, p. 100) afirmam que a noção de ‘unidade de ideia’ de Chafe (1994), da qual se desenvolveu o conceito de unidades entonacionais, sustenta que uma unidade entonacional tende a expressar uma única ideia.

Essas unidades entonacionais representam uma segmentação física da cadeia da fala. É coerente também pensar em cada uma delas como uma verbalização de um conjunto de informações que está ativo naquele dado momento. Tal conjunto pode ser chamado de *unidade de ideia* [grifo do autor]. A partir das evidências das unidades entonacionais, a quantidade de informação que pode estar ativa em cada momento – a quantidade contida em uma unidade de ideia – é aquela que pode ser expressa em aproximadamente cinco palavras [...] (CHAFE, 1994, p. 88, tradução nossa).<sup>62</sup>

Depreende-se da citação acima que, em hipótese, as unidades entonacionais são as manifestações linguísticas da realização de atividades cognitivas; refletem, portanto, o fluxo

<sup>62</sup> “These intonation units represent a physical segmentation of the stream of speech. It makes sense to think of each of them also as a verbalization of just that cluster of information that is active at a particular time. Such a cluster might be called *idea unit*”. From the evidence of intonation units, the amount of information that can be active at any one time – the amount contained in an idea unit – is that which can be expressed in about five words” (CHAFE, 1994, p.88).

de informação que ocorre na mente do homem. Desse modo, cada unidade entonacional, sendo uma ‘unidade de ideia’, tende a comportar somente uma informação por vez, haja vista que ideias são expressas uma de cada vez (SÁ, 2013).

A unidade entonacional aparentemente surge da interação de duas forças condicionantes, a dizer, processamento cognitivo e atividade física de produção de fala. Ela é, portanto, considerada uma entidade mente-corpo. Por meio dessas unidades, as ideias entram e saem de foco conforme são comunicadas. Essa noção de unidade entonacional mostra-se muito apropriada a abordagem dinâmica da metáfora no discurso, posto que a metáfora é vista como essencialmente encarnada na dinâmica dialógica (CAMERON; MASLEN, 2010; CAMERON et al., 2009). A notação em unidade entonacional dos turnos de fala mostra-se apropriada para esta pesquisa dado a forma como vemos a relação linguagem e pensamento (cf. capítulo 2, seção 2.1). Isto é, o pensamento se adapta às estruturas linguísticas disponíveis pelo sistema da língua.

Nossa transcrição (Cf. Apêndice 3) seguiu os procedimentos adotados em Stelma e Cameron (2007). De acordo com as autoras, no tocante ao nível de detalhamento de uma transcrição, os objetivos e as perguntas de pesquisa é que orientarão o grau de refinamento. Nesse sentido, adotamos um nível de transcrição básico seguindo as orientações das autoras. Começamos, primeiramente, com a utilização de nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes de nosso grupo focal. Obviamente, os turnos são sinalizados com os nomes dos falantes. Sinalizamos na transcrição quatro tipos de contornos entonacionais (finais): com um ponto ( . ) indicamos uma entonação final, caracterizada por um movimento entonacional descendente; com uma vírgula ( , ) indicamos uma entonação contínua, caracterizada por uma leve movimento entonacional descendente ou nível de tom; um ponto de interrogação ( ? ) sinaliza uma entonação ascendente; e traços ( -- ) para indicar unidades entonacionais incompletas.

Usamos também outros símbolos convencionais de transcrição para representar a fala: as falas em sobreposição foram marcadas com colchetes ( [ ] ); pausas foram sinalizadas com pontos duplos ( .. ), no caso de micro-pausas, e pontos triplos ( ... ), para pausas mais longas; em casos de ocorrências de (quase) discurso reportado, nos quais os participantes adotam a voz de outra pessoa ou instituição, os enunciados foram colocados em colchetes (<Q...Q>); e, por fim, em caso de fala indecifrável usamos o recurso ( <xxx> ). Para ilustrar vejamos a aplicação dessas convenções, apresentamos os símbolos enumerados com seus respectivos exemplos, retirados das transcrições desta pesquisa:

1. O ponto ( . ) indica uma entonação final, caracterizada por um movimento entonacional descendente; a vírgula ( , ) indica uma entonação contínua, caracterizada por uma leve movimento entonacional descendente ou nível de tom:

106. **Beatriz:** beatriz,  
 107. faço inglês aqui no cenex.  
 108. e a graduação é biomedicina.

2. O ponto de interrogação ( ? ) sinaliza uma entonação ascendente;

96. **Berenice:** eu sou Berenice,  
 97. curso inglês aqui no cenex,  
 98. que eu faço?

3. Os traços ( -- ) indicam unidades entonacionais incompletas.

139. **Berenice:** inicialmente--  
 140. particularmente eu sempre me identifiquei--  
 141. achei mais bonito o espanhol por exemplo.

4. Os colchetes marcam falas em sobreposição ( [ ] ):

411. **Beatriz:** [<xxx>]  
 412. **Joana:** [que todo mundo passa.]

5. pausas foram sinalizadas com pontos duplos ( .. ), no caso de micro-pausas, e pontos triplos ( ... ), para pausas mais longas:

**Berenice:**

426. eu tenho que aprender  
 427. e ai... fica bem complicado pra mim nesse sentido.

6. Com ocorrências de (quase) enunciado reportado, nos quais os participantes adotam a voz de outra pessoa ou instituição, os enunciados foram colocados em colchetes (<Q...Q>):

381. **Beatriz:** eu eu falei assim  
 382. nossa.  
 383. ela falou assim,  
 384. <Q você nem vai voltar. Q>

7. Na fala indecifrável usamos o recurso ( <xxx> ):

255. **Ana:** pra fazer intercambio também.  
 256. <xxx>

É oportuno lembrar que em nossas transcrições não sinalizamos acentos focal ou secundário, ou mesmo variação de pronúncia.

Uma vez que as transcrições ficaram prontas, adotamos o Procedimento de Identificação do Veículo (Cf. Capítulo 2, seção 2.2) desenvolvido por Cameron (2003) para a identificação dos Tópicos discursivos e Veículos metafóricos, das metáforas e (possíveis) metonímias sistemáticas co-construídas pelos participantes dos grupos focais. Procuramos por padrões e sistematicidade em nossos dados, envolvendo a premissa cognitiva de que o ser humano procura, constrói e usa padrões na aprendizagem, no uso da língua e no pensamento (CAMERON, 2007).

A análise do discurso à luz das metáforas (CAMERON et al., 2009; CAMERON; MASLEN, 2010) procura explicitar como representações acerca da experiência de aprendizagem de língua inglesa são comunicadas por meio da fala dos participantes em seus relatos (FERREIRA, no prelo, 2015b). Esse modo de análise do discurso é predominantemente do tipo *bottom-up*, indutiva, isto é, considerando somente as metáforas linguísticas; entretanto, por vezes, considera uma abordagem *top-down*, dedutiva, isto é, que toma como pressuposto a existência de metáforas conceituais que licenciam as expressões linguísticas metafóricas presentes na conversa (Cf. Cameron, 2003; Cameron, 2007a, 2007b; Cameron, 2008a). A análise do discurso à luz das metáforas em muitos aspectos pode se alinhar com a teoria cognitiva da metáfora.

Os dados foram codificados manualmente, ou seja, fizemos a leitura e marcação das metáforas e metonímias no software Word. Quando identificadas as metáforas e metonímias, agrupamo-las para encontrarmos seus padrões sistemáticos. É oportuno comentar que, como discorrido no capítulo 2, sobre o procedimento de identificação da metáfora (Cf. seção 2.2), na dinâmica do discurso, a metáfora linguística é inevitavelmente múltipla e variável, posto que, em cada uso feito da língua, a metáfora pode mudar. Por essa razão, o contexto influencia sobremaneira a metáfora linguística. Com isso, decisões quanto à metaforicidade de algumas instanciações nos dados dependem do analista (Cf. CAMERON; MASLEN, 2010, cap. 6). Destarte, em nossos dados, em linhas gerais, consideramos como instanciações de metáfora linguísticas (ou Veículos metafóricos): verbos (e.g.: ter, cf. seções 4.1, 4.2 e 4.3), substantivos (e.g.: direcionamento, cf. 4.4), adjetivos (e.g.: forçado, cf. seção 4.1), personificações (e.g.: o mundo fala, cf. 4.1), quantificadores (e.g.: um pouquinho de, cf. 4.2) e expressões idiomáticas (e.g.: dar uma oportunidade, cf. 4.2).

Como dito, nossos dados são traços da atividade discursiva dentro de eventos discursivos. Sendo assim, nossos dados são transcrições do discurso oral. A análise dos dados, então, procede pela segmentação das transcrições em episódios de atividades discursivas

menores (CAMERON, 2010, p.148), ou seja, nossos excertos. Com base no aporte teórico desenvolvido nos capítulos 1 e 2 realizamos a análise cognitiva (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980], 1999; GIBBS 1994, 2005; JOHNSON, 1987) e discursiva (CAMERON, 2003, CAMERON; MASLEN, 2010; CAMERON et al., 2009) dos excertos, de modo a categorizar as diferentes metáforas, metonímias e esquemas imagéticos que emergiram no discurso dos participantes. É importante salientar que, certamente, muitas metáforas figuraram na fala dos participantes, e dado a quantidade de dados obtidos, uma análise exaustiva destes superaria o espaço deste trabalho. Selecionamos os exemplos mais contundentes que atestassem a realidade linguística e cognitiva das metáforas identificadas e que contemplassem a consecução do objetivo principal desta pesquisa.

Com esta análise, procuramos descrever como aprendizes universitários de Inglês como Língua Estrangeira conceptualizam a experiência de aprender esta língua estrangeira e suas motivações em aprendê-la. No capítulo a seguir, expomos nossa análise dos dados coletados.

#### 4. PERCEPÇÕES DE APRENDIZES DE INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA SOBRE SUA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Metaphor is a device for seeing something in terms of something else”.  
Burke

Como visto anteriormente, discorreremos sobre o fenômeno metafórico nas perspectivas cognitiva (ver capítulo 1) e discursiva (ver capítulo 2) da linguagem. Essas duas perspectivas se complementam em muitos aspectos, posto que a maneira como nossa linguagem se organiza relaciona-se intrinsecamente com o – bem como deriva diretamente do – uso real que se faz da língua (EVANS; GREEN, 2006). A Linguística Cognitiva, dessa maneira, entra em acordo com a “tese baseada no uso”<sup>63</sup>, ou seja, com a perspectiva da língua em uso. É uma vez que a metáfora na língua não somente serve de ponto de partida, mas também sustenta a Teoria da Metáfora Conceptual, espera-se que a perspectiva da língua em uso e a linguística cognitiva estejam alinhadas tão intimamente, de tal sorte que ganhem muito em teoria e análise (CAMERON, 2007b). Portanto, uma abordagem da língua em uso à luz da Linguística Cognitiva traz muitos ganhos para os estudos discursivos, ao mostrar os mecanismos cognitivos subjacentes ao uso da língua, bem como traz *insights* pertinentes da influência dos fatores comunicativos e contextuais às reflexões cognitivas, consideradas descontextualizadas e solipsistas.

É importante lembrar que nossa cognição é essencialmente moldada por nossos corpos e cérebros, desse modo, nosso sistema conceptual emerge de nossa interação com o ambiente no qual estamos inseridos (LAKOFF; JOHNSON, 1999). Por exemplo, em termos de corporificação, nossa primeira experiência de LIGAÇÃO é estabelecida pelo cordão umbilical. Com o corte do cordão umbilical, separa-se o corpo da mãe do corpo da criança, deixando uma cicatriz, o umbigo, marca profunda dessa separação (DUQUE; COSTA, 2012, p. 80). Dessa experiência, o esquema LIGAÇÃO emerge, o qual estrutura nossas experiências mais abstratas, como nossas relações sociais e interpessoais, que frequentemente entendemo-las em termos de ‘conexões’, ligações (LAKOFF, 1987, p. 274). Enfim, nossa cognição é corporificada. Sendo assim, a compreensão e os sentidos que atribuímos à realidade acontecem por meio de nossos corpos (ROHRER, 2001), o que significa dizer que o nosso sistema sensorio-motor também desempenha papéis fundamentais no pensamento e na linguagem (GALLESE; LAKOFF, 2005). Destarte, padrões cinético-sinestésicos emergem de

---

<sup>63</sup> Usage-based thesis (EVANS; GREEN, 2006, p.108).

nossa experiência no/com mundo, e, por meio de projeções metafóricas desses padrões, criamos, desenvolvemos e damos forma a conceitos que outrora nos pareciam demasiado abstratos (JOHNSON, 2007). Sob estas condições, seguramente, podemos encontrar na língua os índices de operações cognitivas, tais como a metáfora conceptual, bem como observar sua influência nessas mesmas operações cognitivas, de modo a criar e/ou ativar representações conceptuais na mente humana.

Neste capítulo, a partir da análise da transcrição de duas entrevistas com dois grupos focais, descrevemos e explanamos as metáforas que figuram na fala dos aprendizes de inglês como língua estrangeira quando eles expressam suas percepções acerca de certos aspectos de sua aprendizagem do idioma. A disposição das seções deste capítulo foi feita de acordo com os Tópicos discursivos discutidos, que (co)ocorreram com o desdobramento das conversas. Dessa forma, cada seção refere-se à percepção dos aprendizes relacionada a um determinado Tópico, a saber: motivação para aprender inglês, língua inglesa, aprendizagem de língua inglesa, professor de inglês e intercâmbio.

#### **4.1. Percepções sobre Motivação**

Na sessão 1.2, do capítulo 1, vimos brevemente como estruturas gestálticas de experiência – os esquemas imagéticos – ativam padrões complexos de significado. Eles conferem coerência, estabelecem unidade e restringem nossa rede de significados; são oriundos de nossa ação no/com o mundo. Consoante a isso, dentre inúmeros esquemas-imagéticos, Johnson (1987, p.42) comenta que o esquema FORÇA é um dos esquemas mais pervasivos em nosso cotidiano: enquanto organismos, devemos interagir com o ambiente, e, nessa interação, o exercício da ‘força’ é requerido, seja o nosso exercício de força sobre objetos, seja o exercício de força oriundo do ambiente sobre nós. Por conseguinte, a ‘força’ está em todo lugar. Nossos corpos são uma coadunação de forças, e cada evento do qual fazemos parte consiste, ainda que minimamente, de forças em interação. Em geral, não prestamos muita atenção à ação da ‘força’ sobre nós; por exemplo, com frequência, não notamos a força da gravidade agindo sobre nosso corpo, a menos que subamos um morro para então termos consciência de sua existência, sentindo uma força nos impelindo para trás e para baixo.

Com base nisso, em nossos esforços para compreender nossas experiências, estruturas de ‘força’ assumem um papel crucial. Tais estruturas que compõem o esquema

FORÇA são recrutadas para que possamos conferir coerência e sentido às nossas experiências e, assim, comunicá-las por meio do uso da língua. As expressões linguísticas são conseqüentemente instanciações dos esquemas-imagéticos; servem, portanto, como meios de acesso às representações mentais ativadas na mente dos falantes. Ou seja, as expressões linguísticas são como indícios, rastros impressos na língua, dos processos cognitivos que subjazem seu uso. Assim, notamos que, quando questionadas acerca do porquê de aprender inglês, as participantes do grupo focal GF1IBA conceptualizam suas motivações como FORÇAS que as impelem a estudar a língua inglesa.

#### Excerto 1 (GF1IBA)

**Berenice:**

144. aí foi motivos profissionais mesmo.  
 145. aí como estou fazendo contabilidade,  
 146. eu percebi que o profissional da área, né?  
 147. contábil,  
 148. ele é bem mais remunerado.  
 149. quando tem o inglês então,  
 150. e fora que agora tem as normas internacionais de contabilidade,  
 151. então agora é geral,  
 152. é global.  
 153. então eu tenho que aprender o inglês.  
 154. **Mo:** então quer dizer que quando tu dizes,  
 155. assim eh todos os materiais estão em inglês?  
 156. **Berenice:** sim.  
 157. a maioria agora.  
 158. **Mo:** interessante.  
 159. então,  
 160. **Berenice:** então foi isso o que me levou.  
 161. tem material em português e tudo o mais,  
 162. mas é interessante.  
 163. **Mo:** então tu achas que os mais interessantes,  
 164. os mais importantes são em inglês?  
 165. **Berenice:** agora eu percebo que para trabalhar numa grande empresa  
 166. é necessário que você tenha o inglês.  
 167. **Mo:** entendi.  
 168. **Berenice:** então pra mim foi questão profissional.

Para falar sobre suas motivações do porquê de aprender a língua inglesa, Berenice expõe um quadro no qual essa língua estrangeira é imprescindível em sua área de atuação profissional; salienta também a importância do conhecimento dessa língua, uma vez que tal conhecimento proporcionará benefícios ao profissional, como melhor remuneração, acesso a materiais não disponíveis em língua portuguesa, etc. Ao retomar os motivos de estudar inglês, na linha 160, “então foi isso o que me levou”, com o uso metafórico deliberado do verbo ‘levar’, termo Veículo cujo conteúdo semântico também se refere ao domínio de forças físicas, Berenice parece conceptualizar os elementos (a propósito, sintetizados e retomados no

Veículo ‘o que’) que compõem seus motivos para estudar inglês como uma FORÇA que a impeliu a estudar a língua inglesa. Afirmamos, inclusive, que, no âmbito discursivo, o Veículo ‘levou’ é uma metáfora deliberada, por percebemos que o uso desse Veículo metafórico parece ter sido o modo mais apropriado que Berenice encontrou para expressar sua ideia (CAMERON, 2008, p.202) sobre motivação no exato momento de sua fala.

Grady (1997, p. 1) afirma que as relações conceptuais subjacentes à linguagem metafórica parecem constituir uma ligação entre as experiências físicas e o sujeito experienciador; seria um tipo de ligação ancorada na relação entre substratos neurais e cognição. Em outras palavras, “existe algo na experiência humana e/ou biologia que dá origem a uma associação cognitiva entre os significados” (GRADY, 1997, p. 5, tradução nossa)<sup>64</sup>. Esta associação cognitiva dos significados refere-se à correlação entre experiências corporais e conceptualizações, de modo que o sujeito falante confere sentido ao mundo por meio de extensões metafóricas de padrões recorrentes de nossa experiência corporal. Dito isso, com o enunciado (metafórico) de Berenice, na linha 160, do excerto 1, “então foi isso o que me levou”, nota-se a correlação entre ação (não) deliberada e movimento no espaço, que é a motivação para a metáfora conceptual COMPULSÃO É FORÇA IMPULSIONADORA (GRADY, 1997, p. 287)<sup>65</sup>, que, por sua vez, instancia o enunciado proferido pela participante. A motivação de Berenice para estudar inglês é proveniente de uma força compulsória externa.

Mais adiante na conversa, essa percepção de força e influências externas é evidenciada nas contribuições de Denise, no excerto 2, Paula, no excerto 3, e Beatriz, no excerto 4, as quais também concordam com Berenice, ao comentar sobre a onipresença da língua inglesa em suas áreas de atuação, fato que também demanda delas o aprendizado da língua estrangeira. É interessante salientar ainda que, nesse contexto de demandas de aprendizagem de inglês, o conhecimento da língua inglesa não pode ser restrito somente a uma proficiência de compreensão escrita, como alude Berenice, na linha 150 do excerto 1, ao se referir às “[...] normas internacionais de contabilidade”, mas também é imperativo que o sujeito tenha proficiência nas habilidades de produção e compreensão oral, como comenta Denise no excerto 2 a seguir:

#### Excerto 2 (GF1IBA)

169. **Denise:** no meu caso a gente tem contato com inglês com artigos científicos.

<sup>64</sup> “[...] there is something about human experience and/or biology which gives rise to a cognitive association between the meanings” (GRADY, 1997, p.5).

<sup>65</sup> COMPULSION IS A COMPELLING FORCE (GRADY, 1997, p. 287).

170. desde o momento que a gente entra na graduação,  
 171. mas a gente fica mais por conta de ler,  
 172. ...e escrever,  
 173. ... e falar quase nada.  
 174. é muito comum na minha área você ver pessoas como eu,  
 175. que escrevem artigos científicos em inglês,  
 176. que já tem o contato com inglês,  
 177. mas não consegue nem cumprimentar uma outra pessoa em inglês,  
 178. se for necessário.  
 179. porque a gente conhece os termos técnicos,  
 180. a gente tem o conhecimento todo já daque- daqueles,  
 181. de como a estrutura de um artigo científico.  
 182. então a gente normalmente só repete,  
 183. porque os verbos geralmente que se usa são os mesmos,  
 184. são na mesma pessoa enfim.  
 185. então a gente não a gente não não fala,  
 186. mas escreve e lê artigos científicos.  
 187. se der uma um outro tipo de revista,  
 188. com uma outra linguagem,  
 189. a gente já fica com um pouco mais de dificuldade.  
 190. então é muito comum na minha área acontecer isso.  
 191. e agora a gente tem um incentivo do governo muito grande pra ir pra  
 fora do país.  
 192. pra fazer intercâmbio.  
 193. doutorado sanduíche mestrado enfim.  
 194. eh existe esse incentivo,  
 195. bolsas da do cnpq da capes pra que a gente possa fazer isso.  
 196. e isso pra gente é uma oportunidade muito gran- muito boa,  
 197. de ampliar o conhecimento da gente,  
 198. eh buscar conhecimento de fora,  
 199. de técnicas tecnologias novas e trazer pra gente.  
 200. e também expandir o que a gente faz aqui principalmente.  
 201. por exemplo tem áreas aqui,  
 202. que estão bem mais avançadas do que em outros países.  
 203. mas por essa falta de comunicação,  
 204. por essa falta de haver uma colaboração entre centros,  
 205. de in- instituições na verdade, né?  
 206. não há como expandir mais,  
 207. não há como publicar mais artigos,  
 208. não há como alcançar as revistas de alto impacto.  
 209. então assim a gente depende muito desse dessa questão de falar o  
inglês,  
 210. e também ampliar.  
 211. porque a gente quando chega lá,  
 212. a gente precisa socializar,  
 213. a gente não vai chegar lá só falando o que está no artigo.

Denise descreve um quadro em que, no mundo acadêmico, a produção de conhecimento está intrinsecamente ligada à língua inglesa: leitura e escritura de artigos científicos em inglês, programas de intercâmbio para países de língua e cultura anglófona. Ademais, mesmo na academia, pelo que notamos na fala da participante, requer-se do aprendiz fluência nas quatro habilidades em inglês, posto que, além de leitura de textos e escritura de artigos, o aprendiz precise também socializar com as pessoas (ver linhas 211 a 213). Tudo isso ratifica a ideia de Berenice, no excerto 1, sobre o meio as impelir à

aprendizagem de inglês. É interessante observar que, na dinâmica do discurso, a metáfora utilizada por um falante pode ser repetida e/ou desenvolvida pelos outros interlocutores em turnos subsequentes (CAMERON, 2008a). Notamos isso na fala de Denise, no excerto 2 acima, linhas 191 e 194, com a metáfora linguística ‘incentivo’, cujo domínio do Veículo refere-se a ‘impulso’, logo, ‘força’. Cameron (2008b), ao tratar da mudança da metáfora na dinâmica da interação, explica que, uma vez que a metáfora é introduzida no discurso, ela é geralmente desenvolvida por meio de repetição, relexicalização e explicação, ou ainda extensão ou modificação<sup>66</sup>. A relexicalização, mudança metafórica que ocorre nas linhas 191 e 194, na fala de Denise, no excerto 2, é o processo no qual um termo Veículo sinônimo, ou um equivalente próximo, é usado. Assim, se o Veículo ‘leva’ (Berenice, excerto 1) é uma metáfora de ‘força’, o Veículo ‘incentivo’ (Denise, excerto 2) também o é, sendo, pois, um equivalente próximo da metáfora de ‘força’, ou seja, ‘levou’ foi relexicalizado como ‘incentivo’.

Para além do mundo acadêmico, Paula (no excerto 3) e Beatriz (no excerto 4) retomam a ideia que Berenice expõe no excerto 1 sobre o mercado de trabalho ser como uma força coercitiva à aprendizagem de línguas. Paula refere-se sobremaneira as demandas feitas pelas empresas, que usam como critério de contratação de um profissional o conhecimento intermediário ou avançado da língua inglesa:

### Excerto 3 (GF1IBA)

232. **Paula:** eu concordo com ela por também ser da mesma área.  
 233. e outra dificuldade também é quando você vai trabalhar nas grandes  
empresas,  
 234. porque as grandes empresas pedem um nível intermediário avançado,  
 235. devido ao público que você vai lidar.  
 236. porque não é só público nacional,  
 237. como são multinacionais,  
 238. então você tem que ter--  
 239. ah tem que saber tanto falar quanto escrever,  
 240. então isso vai influenciar muito,  
 241. e a gente tem muita dificuldade no--  
 242. assim principalmente na área,  
 243. por isso tem que ter o inglês,  
 244. assim ainda mais sendo na área de biológicas.  
 245. a gente assim é forçado.  
 246. não é uma questão assim ah eu não quero,  
 247. você tem que ter.  
 248. agora eu acho mais assim,  
 249. tem muito isso do tem que ter,  
 250. pra você conseguir uma coisa melhor na sua formação.

<sup>66</sup> Por questões de espaço não entraremos em detalhes sobre cada processo de mudança da metáfora no discurso. Comentaremos sempre o processo que observamos em nossos dados. Para uma leitura mais aprofundada sobre o assunto ver Cameron (2008b), “Metaphor shifting in the dynamics of talk” (cf. Referências bibliográficas).

Observamos nesse excerto também um processo de relexicalização (CAMERON, 2008b): nota-se, no enunciado de Paula, na linha 245, “a gente assim é forçado”, que o termo Veículo ‘forçado’ evidencia a conceptualização da ação de uma força externa sobre o aprendiz de língua inglesa. Consoante a isso, Talmy (2000, p.409) comenta que, na estrutura da língua, figura uma categoria semântica chamada ‘dinâmica das forças’, cuja ideia consiste em como entidades interagem no tocante à experiência da ‘força’ (física). Incluem-se nessa categoria o exercício da força, resistência a tal força, a superação a tal resistência, o bloqueio da expressão da força, a remoção de tal bloqueio e etc. Conforme o autor, a dinâmica das forças tem representação gramatical direta, sendo que “tal representação não aparece somente em subconjuntos de conjunções, preposições ou outros elementos de classes fechadas de palavra” (*ibid*, tradução nossa)<sup>67</sup>, mas também são incorporados em itens lexicais de classes abertas, mais significativamente, na categoria gramatical dos verbos modalizadores, seja em seu uso básico (mais concreto, literal), seja em seu uso epistêmico (mais abstrato, metafórico). Assim, em termos de representação gramatical da dinâmica das forças, o Veículo metafórico ‘forçado’, um item lexical de classe aberta de palavra (e.g.: adjetivo), marca a instanciação linguística da ação estruturadora de sentido da dinâmica das forças na conceptualização de Berenice (e dos outros aprendizes de ambos os grupos focais – GF1IBA e GF2IAV) acerca do Tópico ‘motivação para aprender inglês’.

Talmy (2000) assevera ainda que, por extensões metafóricas, a dinâmica das forças, além de referência a interações de forças físicas, também pode ser estendida às interações de forças psicológicas e sociais – ou sociodinâmicas, concebidas em termos de “pressões” psicológicas: o cerne dessa extensão metafórica compreende a imposição da força física de um objeto sobre a manifestação em potencial da ação de outro objeto. Ou seja, a força de um objeto exercerá, causará, uma (re)ação no outro. Em termos sociais, no plano das interações humanas, a produção de um estímulo (força) por parte de uma entidade sensível<sup>68</sup> (pessoa) – inclui-se nisso a interação conversacional, que é percebida por outra entidade sensível, é interpretada como motivo para a realização de uma ação particular deliberada (TALMY, 2000, p. 438). Vemos, pois, esse exercício de forças entre entidades sensíveis – nos termos de Talmy (*op. cit.*) – com o enunciado de Paula, “a gente assim é forçado”: as coerções sociais do mercado de trabalho na figura das empresas exercem uma força sobre os indivíduos (e.g.: exigem que eles falem inglês), os quais interpretam essa exigência como motivo para

<sup>67</sup> “[...] such representation appears not only in subsets of conjunctions, prepositions, and other closed-class elements [...]” (TALMY, 2000, p. 438).

<sup>68</sup> Talmy (2000) usa o termo “sentient entity” para se referir, principalmente, a pessoas. Certamente, estão inclusos nessa categoria outros seres sensíveis, tais como os animais.

realização de uma ação particular deliberada, estudar língua inglesa. Essa ideia de força externa é corroborada por Beatriz, como podemos ver no excerto 4 a seguir:

#### Excerto 4 (GF1IBA)

270. **Beatriz:** eu também comecei,  
 271. depois que eu comecei a fazer faculdade de biomedicina,  
 272. minha professora dava aula,  
 273. colocava aqueles monte de--  
 274. aquele monte de slides em inglês,  
 275. a gente ficava assim,  
 276. como assim?  
 277. não tem português não?  
 278. aí ela ela falava com a gente,  
 279. <Q vai acostumando porque vocês exige--  
 280. essa área de biomedicina exige muito inglês. Q>  
 (...)  
 299. hoje em dia o mercado está exigindo muito o inglês.  
 300. hoje em dia é normal,  
 301. hoje em dia o inglês... é normal.  
 302. hoje em dia não é aquela coisa assim eh,  
 303. **Paula:** não é um luxo.  
 304. **Beatriz:** um um luxo,  
 305. um hobby.  
 306. <Q ah vou fazer porque vou ficar melhor que vocês. Q>  
 307. hoje é necessidade.  
 308. acho que todo mundo tem que ter inglês.

Beatriz, no excerto 4, e Paula, no excerto 3, salientam a importância de saber inglês no mercado de trabalho devido a vários fatores, como o público que as empresas atendem, os tipos de serviços prestados, etc. Paula reforça a importância de se ter mais do que habilidade de compreensão e produção escrita, mas também reitera a imprescindibilidade da produção e compreensão oral. Beatriz, por seu turno, além de reforçar a exigência mercadológica, enfatiza a ideia da ubiquidade da língua inglesa, sendo esta “hoje em dia normal” (linha 300) e, portanto, uma necessidade, pois “todo mundo tem que ter inglês” (linha 308). Tem-se um quadro em que “forças externas” (as exigências feitas pelas empresas, por exemplo) compelem os aprendizes a estudar uma língua estrangeira. É interessante comentar que, segundo Johnson (1987, p. 44), experienciamos ‘força’ via interação, sendo assim, sempre há uma ‘estrutura’ ou ‘sequência de causalidade’ envolvida. Por exemplo, se uma porta se fecha, a causa da força que agiu sobre ela, fazendo-a fechar, pode ter sido proveniente da ação de uma pessoa, ou do vento, ou mesmo de um mecanismo de molas. O agente da sequência causal pode ser tanto um ser animado e intencional quanto um mero objeto inanimado, ou mesmo evento. Em todo caso, conforme o autor, as forças relevantes são sempre forças reais ou potenciais em sequências reais ou potenciais de interação causal. Ou seja, ainda que

pensemos abstratamente nas forças enquanto vetores isolados, todas as forças reais que experienciamos no mundo sempre ocorrem em sequência causal. Isso fica evidente nas palavras de Paula ao dizer que “a gente [...] é forçado” (linha 245, excerto 3), isto é, não é uma questão de querer, ou não, aprender inglês, ou, nas palavras de Beatriz, aprender inglês como “um hobby” (linha 305, excerto 4), é uma questão de “tem que ter inglês” (linha 308, excerto 4), ou seja, a pessoa é obrigada a aprender a língua inglesa devido às exigências atuais do mercado de trabalho e do campo da ciência, os quais atuam como forças que, numa sequência causal, levam os alunos a estudarem a língua estrangeira.

É oportuno destacar que, nesses excertos, as participantes usam o verbo ‘ter’ como modalizador com um significado que corrobora a ideia de forças exteriores sobre o indivíduo, de modo a fazê-lo estudar inglês (ver linhas 238, 243, 247, 249 do excerto 3 e linha 308 do excerto 4). A respeito da natureza modalizadora de verbos como ‘ter’, ‘dever’, ‘poder’ e etc., Sweetser (1982), em seu estudo, alega que a modalidade deôntica e epistêmica são inter-relacionadas, sendo esta extensão daquela. A autora assevera que sentidos modais deônticos, mais concretos, são estendidos ao domínio epistêmico, mais abstrato, precisamente porque concebemos nossos processos de raciocínio como sujeitos a compulsões, obrigações e outras modalidades tal como nossas ações no mundo real estão sujeitas a modalidades da mesma natureza. Dito de outro modo, o mundo epistêmico é visto como tendo uma estrutura de dinâmica de forças paralela àquela do mundo sócio-físico, ou seja, as forças sócio-físicas que agem sobre um sujeito, entidade, etc., são consideradas análogas à ‘força’ lógica de premissas que agem sobre os processos racionais do indivíduo. Desse modo, os significados dos verbos modalizadores são relacionados via estruturas metafóricas, nas quais a realidade física de forças concretas é estendida ao domínio não físico de operações mentais.

Nessa mesma linha, Johnson (1987, p. 50) argumenta que verbos modais, como ‘dever’, ‘poder’ e ‘ter’, apresentam um sentido concernente ao esquema de FORÇA e são relativos às nossas experiências de realidade, possibilidade e necessidade respectivamente. Conforme o autor, experienciamos o mundo por meio dessas três categorias de existência, e, para que atribuamos sentidos e coerência às nossas experiências, que se enquadram nessas categorias, os esquemas subjacentes a esses verbos são essenciais para nossa compreensão. Por exemplo, com frequência, experienciamos ‘necessidade’ com sua força compulsória, como quando precisamos nos alimentar, somos impulsionados a procurar algo para comer, de modo a ficarmos saciados. Podemos notar essa mesma força compulsória da ‘necessidade’ na fala de Beatriz, no excerto 4, nas linhas 306 a 308: uma força que (analogamente à

necessidade de fome), pela falta de conhecimento do idioma, compele-a ao estudo da língua. Portanto, o uso do verbo ‘ter’ na fala das participantes salienta a ancoragem em bases corpóreas relacionadas a coações e forças físicas (forças naturais), ou a restrições ou compromissos sociais (forças sociais) que as compele a estudar inglês.

Notamos ainda que a ideia de força externa é também reforçada pela personificação, ou mesmo animação, conferida a elementos inanimados, recorrente nas falas das participantes: no excerto 2, vemos que Denise fala sobre “um incentivo do governo muito grande”, que é a oferta de oportunidades de intercâmbio. No excerto 3, Paula fala que “as grandes empresas pedem um nível intermediário avançado”, e que esse quadro “[...] vai influenciar muito” na aprendizagem da língua. Beatriz, no excerto 4, afirma que “o mercado está exigindo muito inglês”, bem como a própria área acadêmica na qual ela atua, “essa área de biomedicina exige muito inglês”. Em termos discursivos, essa recorrência da personificação na fala das participantes nos mostra outro caso de mudança metafórica, na qual o Veículo é relexicalizado, resultando na expansão da metáfora. Isto é, ela foi utilizada por um período de fala mais ou menos longo. Cameron (2007b, p.123) comenta que a mudança metafórica é uma possibilidade que os participantes da conversa têm para mostrar diferença ou alinhamento de opiniões, etc<sup>69</sup>. No caso dessas personificações, notamos um alinhamento de opiniões. Além disso, os processos de desenvolvimento do Veículo, em geral, dão visibilidade a alguma outra nuance do Tópico, que, embora seja referido por vários Veículos, permanece o mesmo. Assim, ‘pessoas que **exigem** o conhecimento da língua inglesa da parte dos aprendizes’ é a nuance que se torna visível referente ao Tópico ‘motivação para aprender inglês’. Tal nuance integra-se à conceptualização do Tópico enquanto forças externas.

Conforme Radden e Kovecses (1999), nossas experiências são oriundas de nossa visão antropocêntrica do mundo e nossa interação com ele, o que nos leva a dar preferência ao que é humano sobre o não humano, isto é, tendemos a atribuir características humanas a entidades inanimadas e eventos. Posto isso, asseveramos que esses enunciados são motivados pela metáfora primária FENÔMENOS INANIMADOS SÃO AGENTES HUMANOS (GRADY, 1997; LAKOFF; TURNER, 1989), ou seja, o conjunto de fatores ou eventos do mercado, universidade, etc. ganham atributos humanos, tais como a ação de forçar, influenciar, alguém a fazer algo. Nessa perspectiva, portanto, o governo, as empresas e o quadro de fatores exposto pelas aprendizes como um todo, seja dos incentivos acadêmicos e governamentais, seja das exigências empresariais são personificados.

---

<sup>69</sup> Há também a possibilidade de sinalização de um novo tópico, o que é muito comum, segundo Cameron (2007, p.122-123) em processos de reutilização do Veículo (*Vehicle re-deployment*).

Ainda, observamos que essa personificação é licenciada pela metonímia *INSTITUIÇÃO PELAS PESSOAS RESPONSÁVEIS*<sup>70</sup> (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980]), haja vista que essas exigências e demandas, na verdade, são solicitações de pessoas que trabalham em órgãos governamentais ou instituições de ensino, do Brasil ou países estrangeiros, ou instituições privadas que lidam com os tramites burocráticos de intercâmbio, para estudantes e profissionais, ou seleção e contratação de pessoas para trabalharem em empresas. Esse contexto de influências externas às aprendizas, de “pressão” social, é, portanto, conceptualizado por elas como *FORÇA COMPULSÓRIA*, que caracteriza sua motivação.

Cameron, Low e Maslen (2010, p.116) afirmam que as metáforas linguísticas estão conectadas a uma densa rede de sentidos, ideias, associações, padrões conceptuais e afetivos, os quais são correlacionados a experiências corporificadas. Essas conexões e padrões, segundo os autores, não são diretamente expressos – e em muitos casos, sequer estamos conscientes acerca deles; no entanto, essas conexões e padrões são primordiais para o modo como percebemos, conceptualizamos e interagimos com o mundo. Desse modo, as conexões sistemáticas estabelecidas entre Veículos metafóricos semanticamente parecidos de um lado e os Tópicos que eles expressam do outro servem como uma porta para as ideias e conceptualizações que podem estar ativas nas mentes dos interlocutores no momento em que estão engajados numa interação (CAMERON, LOW, MASLEN, 2010). Logo, com a análise dos excertos acima, vemos que os Veículos metafóricos identificados se combinam semanticamente para mostrar que os participantes sistematicamente se referem ao Tópico ‘motivação para aprender inglês’ como *FORÇA COMPULSÓRIA*. Então, tendo em mente o comentário de Cameron (2008a) de que as metáforas linguísticas sistemáticas são suscetíveis à influência do contexto do discurso, do Tópico e da natureza do evento discursivo e ainda que essas metáforas linguísticas estão conectadas a uma rede de sentidos, ideias, associações, etc. vemos emergir do padrão recorrente de Veículos, cujo domínio refere-se a ‘força’, a metáfora sistemática *MOTIVAÇÃO PARA APRENDER INGLÊS É SER FORÇADO PELA SOCIEDADE*.

Embora a abordagem teórica de Cameron (2003, 2010b) trate de descrever e explicar as conexões entre o uso da metáfora e seu contexto, o que caracteriza o propósito da abordagem discursiva da metáfora em não ser generalista, mas sim situacional, a metáfora sistemática não se restringe a único evento discursivo. Desse modo, quando Cameron (2010b,

---

<sup>70</sup> INSTITUTION FOR PEOPLE RESPONSIBLE (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980], p.38).

p. 79, tradução nossa) afirma que “precisamos identificar padrões de uso da metáfora em um único evento discursivo ou eventos discursivos múltiplos, e além disso”<sup>71</sup>, infere-se daí que metáforas sistemáticas não são exclusivas de um único evento discursivo (cf. FERREIRA, no prelo), podendo, pois, figurar em eventos discursivos outros. Consoante a isso, identificamos a emergência da metáfora sistemática *MOTIVAÇÃO PARA APRENDER INGLÊS É SER FORÇADO PELA SOCIEDADE*, também no grupo focal GF2IAV, dado os Veículos metafóricos que figuram na fala dos participantes desse grupo, indicando a sua percepção sobre o Tópico ‘motivação para aprender inglês’:

#### Excerto 5 (GF2IAV)

132. **Pierre:** eh aí agora na minha necessidade de- pra fins acadêmicos,  
 133. qualquer informação de computação,  
 134. é tudo em inglês.  
 135. então a gente tem que estar sempre atualizado.  
 136. e não tem escapatória,  
 137. é o inglês que a gente tem que usar.

Pierre, ao falar de suas motivações, também salienta a questão de o inglês ser requerido no meio acadêmico (tal como salientaram as participantes do grupo focal GF1IBA): todas as informações científicas mais atuais são veiculadas em língua inglesa, de modo que o conhecimento da língua por parte do indivíduo é imperativo. Vê-se, na fala de Pierre, o quadro de forças externas que caracterizam a motivação dos aprendizes de inglês. Destarte, nas linhas 135 e 137, pelo uso do verbo ‘ter’ com sua conotação modalizadora, e, conseqüentemente, com seu esquema de FORÇA subjacente, notamos a consciência de Pierre acerca da força social coerciva que o contexto acadêmico impõe para a aprendizagem da língua inglesa. Além disso, na linha 132, Pierre fala de sua ‘necessidade’ de inglês para fins acadêmicos. Nota-se que Pierre experiencia a mesma força compulsória da ‘necessidade’ tal como explicamos sobre Beatriz no excerto 4. Ou seja, a falta de conhecimento do idioma é uma força que o impele a estudar a língua inglesa.

Jean e Selma, no excerto 6, participantes do grupo focal GF2IAV, ressaltam, para falar dos motivos que os impele a aprender inglês, a tamanha relevância da língua inglesa no contexto mundial – uma língua falada em muitas partes do mundo. Tal como ocorreu no grupo focal GF1IBA, a mesma ideia de forças sociais, forças externas, é reforçada pelo uso da personificação utilizada por esses dois participantes:

<sup>71</sup> “[...] we need to identify patterns of metaphors use across single or multiple discourse events, and beyond” (CAMERON, 2010, p. 75).

### Excerto 6 (GF2IAV)

143. **Jean:** a minha motivação para aprender inglês,  
 144. ..é que o mundo fala inglês hoje em dia.  
 145. é uma língua de comércio,  
 146. e também eu tenho ideia de ir para fora,  
 147. pra fazer intercâmbio,  
 148. e falando inglês é mais fácil, né?  
 ...  
 448. **Selma:** e eu acho que a língua,  
 449. o idioma do inglês,  
 450. ele é cosmopolita, né?  
 451. ele fala em qualquer parte do mundo,  
 452. felizmente ou infelizmente.  
 453. e a gente tem que se comunicar, né?  
 454. e isso é a porta de entrada,  
 455. para qualquer local, né?

Discursivamente, observamos que houve um desenvolvimento do Veículo por meio do processo de relexicalização: nas linhas 144, 450 e 451, podemos notar que a ocorrência da personificação, na qual o ‘mundo’, na fala de Jean, e ‘o inglês’, na fala de Selma, ganham atributos humanos, nesse caso a capacidade de falar, para se referir ao fato de esta língua ser utilizada como forma de comunicação universal em muitas, senão em todas, as partes do mundo. Isso fica bem marcado quando Selma diz que “ele é cosmopolita” (o idioma inglês), ou seja, quando conceptualizado com uma pessoa, com o atributo de ser um cidadão do mundo inteiro – cosmopolita, Selma comunica exatamente o fato de a língua inglesa ser falada em muitas partes do mundo. É interessante comentar que o Modelo Cognitivo Idealizado PARTE-TODO (ver capítulo 1, seção 1.4) é ativado para descrever a percepção do contexto característico de uso da língua inglesa para a comunicação global. Desse modo, as metonímias TODO PELA PARTE e PARTE PELO TODO subjazem essas personificações: na primeira personificação, presente no enunciado “o mundo fala inglês”, o ‘mundo’ corresponde ao TODO, o qual representa os vários países falantes de língua inglesa, bem como os locais, cuja língua oficial não é o inglês, onde é possível se comunicar por meio dessa língua, visto que seus habitantes conseguem compreendê-la. Na segunda personificação, no enunciado “ele é cosmopolita”, ‘ele’, que faz referência à língua inglesa, corresponde a PARTE, que representa os países cuja língua oficial é o inglês, e dado sua importância no comércio, academia e política internacionais, faz com que esteja presente em muitas, senão todas, as partes do mundo. Essas duas personificações, a propósito, revelam a característica fractal da metonímia. De acordo com Paiva (2010, p. 17), “a metonímia na perspectiva fractal, não é entendida como mudança de nome, mas como mudança de escala, pois não é uma coisa nomeada por outra, é a mesma coisa vista em uma dimensão fractalizada sem que se perca a

dimensão do todo”. Em nosso caso, por exemplo, o TODO PELA PARTE e a PARTE PELO TODO, mostram essa mudança de escala na fala dos aprendizes: a dimensão do todo é o fato de o inglês ser uma língua universal, porém, Jean e Selma, para descreverem sua percepção desse todo, usam escalas fractais diferentes.

Carlos, no excerto 7 a seguir, exhibe um quadro muito comum na atualidade: o fato de, no campo do entretenimento, as bandas – pelo menos as mais populares – cantarem somente em inglês, assim, se a pessoa quiser compreender as letras, saber a língua inglesa é necessário. Logo, o gosto por música e a preferência por bandas é um fator que exerce uma ‘força’ sobre o aprendiz:

#### Excerto 7 (GF2IAV)

548. **Carlos:** [ah]  
 549. a primeira minha foi dentro de escola,  
 550. mas o atrativo não era a--  
 551. <Q dentro da escola onde o professor passava a matéria,  
 552. ou passava a gramática Q>  
 553. como ela citou.  
 554. o atrativo era você gostava das músicas,  
 555. **Mediador:** ah::  
 556. **Carlos:** entendeu?  
 557. então quer escutar Beatles,  
 558. que escutar, né?  
 559. ..éh::  
 560. um the who que era era na época então (o atrativo) entre a turma,  
 561. os colegas os primos, né?  
 562. que eu tinha primo músico também, né?

Podem-se perceber, com o Veículo metafórico ‘atrativo’, nas linhas 550, 554 e 560, os indícios de que a motivação dos aprendizes provém do meio externo, como uma força atrativa que os impele a estudar o idioma.

No que diz respeito à metáfora sistemática *MOTIVAÇÃO PARA APRENDER INGLÊS É SER FORÇADO PELA SOCIEDADE*, podemos encontrar as bases cognitivas que a licenciam, portanto, nas experiências corpóreas dos indivíduos com forças externas que os movem (JOHNSON, 1987, p. 45), tais como vento, água, objetos físicos, ou mesmo outras pessoas. Johnson (1987) afirma que, no caso de multidões, o indivíduo, em meio aos empurrões, pode ser levado ao longo de um caminho não escolhido por ele, por uma força a que aparentemente é difícil de resistir. Outras vezes, no entanto, o indivíduo pode agir contrariamente à força, ou mesmo modificá-la. Com base nisso e nos dados aqui analisados, alegamos que, em um nível conceptual mais esquemático, ou seja, generalista, a essa metáfora sistemática subjaz a metáfora *MOTIVAÇÃO É FORÇA COMPULSÓRIA*. Vemos que

Berenice, participante do grupo GF1IBA, no excerto 8, ilustra muito bem a influência da COMPULSÃO comentada por Johnson (1987)<sup>72</sup>. A princípio, Berenice tentou ir contrariamente à força do mercado de trabalho – “falei não vou fazer e deixei pra lá” – abandonando, no passado, o estudo de inglês. Entretanto, como mais uma força que a moveu, a oportunidade de estudar num curso livre a impulsionou novamente, cedendo, então, nesse momento, e começando a estudar língua inglesa.

#### Excerto 8 (GF1IBA)

791. **Berenice:** falei,  
 792. <Q não vou fazer.Q>  
 793. e deixei pra lá.  
 794. e agora surgiu essa oportunidade do cenex,  
 795. ai eu falei,  
 796. até comentei com meu companheiro de trabalho,  
 797. <Q vou fazer.. vou lá já que eu tenho que fazer  
 798. vamos fazer o tal do inglês Q>

É interessante salientar dois pontos: o primeiro é que, dependendo da natureza da força, esta tem uma magnitude, move-se ao longo de um caminho e tem uma direção, portanto, os fatores acima são apontados como forças compulsórias de grande magnitude que direcionaram os aprendizes em questão ao estudo da língua inglesa. O segundo refere-se aos aspectos afetivos e atitudinais que a metáfora sistemática revela desses aprendizes: em linhas gerais, percebemos que a motivação desses aprendizes para estudar a língua não é intrínseca, mas, sim, extrínseca, o que, a propósito, revela certa resistência para começar a estudar o idioma estrangeiro, afinal, com base na fala deles, nota-se que a vontade de estudar o idioma, não partiu necessariamente de uma motivação interna, deliberada.

Um ponto que cremos ser pertinente comentar no tocante à análise de nossos dados e o comportamento da metáfora na língua em uso é o seguinte: é certo que, pelos padrões de ocorrência das metáforas linguísticas, houve uma sistematicidade conceptual que emergiu de maneira prevacente (CAMERON, 2003, p. 241) nesses episódios de fala, uma metáfora de ‘força’. Por isso, cremos que a metáfora conceptual MOTIVAÇÃO É FORÇA COMPÚLSÓRIA pode ser aplicada ao uso sistemático das metáforas linguísticas quando os aprendizes dos dois grupos falam sobre o Tópico ‘motivação para aprender inglês’. Entretanto, como ressalta Cameron (2008b, p. 57), a metáfora sistemática, uma alternativa

---

<sup>72</sup> E isso não é válido somente para Berenice, participante do grupo focal GF1IBA, mas para todos os participantes, seja desse grupo focal, do qual Berenice faz parte, seja do grupo focal GF2IAV, visto que, com base em seus relatos, devido às das “pressões” sociais, os participantes deste último grupo focal também cederam à força compulsória das demandas acadêmica, mercadológica, de entretenimento e etc.

discursiva à metáfora conceptual, deve conter os indícios contextuais entre outros fatores tangentes à conceptualização do Tópico (e.g.: associações, emoções, crenças, valores), de modo a conferir o caráter situacional da metáfora. Conforme a autora, a metáfora sistemática não é tão abstrata e geral quanto uma metáfora conceptual, que ocorre transversalmente em diversos eventos discursivos. Contudo, observamos em nossos dados que essa premissa de ser singular ao evento discursivo não é tão procedente. Cameron (2010b) mesmo reconhece que a metáfora sistemática não é restrita situacionalmente, funcionando como uma alternativa para a metáfora conceptual. Então, ainda que com suas marcas situacionais, a metáfora sistemática não se restringe somente ao plano discursivo, mas também considera, obviamente, o nível conceptual. Vereza (2013, p. 110), a respeito disso, comenta que “a metáfora sistemática, como a metáfora conceptual, é implícita, mas evocada por meio de expressões interligadas, ou seja, é de caráter predominantemente cognitivo”. Destarte, diferenciando-se da metáfora conceptual, pelo fato de sua dimensão cognitiva ser vinculada a falas – textos – específicas, a metáfora sistemática é episódica. Perguntamo-nos, portanto, ao identificar nossas duas metáforas *MOTIVAÇÃO PARA APRENDER INGLÊS É SER FORÇADO PELA SOCIEDADE* e *MOTIVAÇÃO É FORÇA COMPULSÓRIA*, qual seria realmente a diferença entre a metáfora sistemática e a mera realização de metáforas conceptuais no nível linguístico? Além do mais, é decerto a sistematicidade das metáforas linguísticas que tanto corrobora muitas das alegações da TCM quanto sustenta metáforas sistemáticas globais, consideradas ‘metáforas conceptuais’. Queremos salientar que as instanciações linguísticas conectadas criam a sistematicidade da metáfora, que é encontrada localmente num evento discursivo específico e mais globalmente em comunidades discursivas (CAMERON, 1999); entretanto, independentemente do nível de sistematicidade, tem-se uma ativação ou representação mental metafórica que é cognitiva. Em nossos dados, por exemplo, tivemos uma ocorrência muito grande de metáforas convencionais que poderiam não ser tratadas como metáforas sistemáticas. No entanto, no discurso e cognição *online* (VEREZA, 2013), essas metáforas mais convencionais revelaram um padrão de ocorrência que nos permitiram identificar uma sistematicidade emergente, e, tanto pela forma como essas metáforas linguísticas foram usadas, quanto pelas ideias contextuais agregadas a elas, pudemos postulá-las como metáforas sistemáticas. Eis o motivo de nossa indagação quanto à tênue linha distintiva entre metáforas sistemáticas e metáforas conceptuais. Veremos mais adiante, em nossa análise, que essa questão é recorrente.

Outro ponto curioso que é válido ressaltar, retornando à análise da conversa dos participantes dos dois grupos focais, é que, quando falavam sobre suas motivações para aprender a língua inglesa, notamos que padrões recorrentes sobre o conceito de LÍNGUA emergiram na fala das participantes, evidenciando uma conceptualização, principalmente, em termos de OBJETO. Vejamos a seguir a percepção dos aprendizes sobre o Tópico ‘língua’.

#### 4.2. Percepções sobre a Língua

Nos primeiros minutos de interação do grupo focal GF11BA, verificamos que as participantes, quando falam de suas motivações, referem-se à língua inglesa como uma entidade física: “ele é bem mais remunerado quando tem o inglês” (Excerto 1, Berenice, linhas 148-149), “no meu caso a gente tem contato com inglês com artigos científicos” (Excerto 2, Denise, linha 168), “tem que ter o inglês assim ainda mais sendo na área de biológicas” (Excerto 3, Paula, linhas 241-242) e “acho que todo mundo tem que ter inglês” (Excerto 4, Beatriz, linha 308). Lakoff e Johnson (2003 [1980], p. 25) afirmam que nossas experiências com objetos e substâncias provêm-nos com formas outras de compreensão – que transcendem a compreensão em termos de simples orientação corporal<sup>73</sup>. Por conseguinte, compreender nossas experiências em termos de objetos e substâncias permite-nos ‘pegar’ partes de nossas experiências e tratá-las como entidades discretas ou substâncias homogêneas. Conforme os autores, isso é consequência da necessidade humana de querer delinear artificialmente entidades abstratas, de modo a poder quantificá-las, referir-se a elas, identificar-lhes algum aspecto particular, agir em relação a elas e até mesmo compreendê-las melhor. Posto isso, essa referência ao conceito abstrato LÍNGUA em termos de OBJETO<sup>74</sup> (JOHNSON, 1987; GIBBS, 2005) é procedente, em função das bases corporificadas que subjazem os enunciados das participantes.

No tocante às instanciações linguísticas dessa conceptualização de língua enquanto objeto, o primeiro termo Veículo que notamos concerne ao uso metafórico do verbo ‘ter’, muito recorrente na fala das aprendizes do grupo GF11BA. De acordo com Gibbs e Cameron (2008, p. 66), um dos fatores que condicionam o uso da metáfora no discurso é o fato de os

<sup>73</sup> Os autores fazem menção às metáforas orientacionais, que são correlacionadas com as experiências de orientação corporal do indivíduo experienciador. Assim, conceitos abstratos, como BOM, RUIM, MAIS, TRISTEZA e etc. são conceptualizados em termos de orientação corporal; desse modo metáforas como BOM É PARA CIMA, MAIS É PARA CIMA, RUIM É PARA BAIXO, TRISTE É PARA BAIXO são oriundas da experiência corporal do indivíduo em termos de orientação do corpo.

<sup>74</sup> É oportuno comentar que o conceito OBJETO figura também na categoria de esquemas-imagéticos (Cf. lista de esquemas-imagéticos no capítulo 1, seção, 1,2). Assim, esse esquema seria resultante de nossas experiências com objetos físicos, como também apregoam Lakoff e Johnson (2003 [1980]).

participantes de uma interação poderem, momentaneamente, ser condicionados (*primed*) a falar de uma forma metafórica particular em virtude do que um interlocutor tenha dito sobre o tópico em questão num turno de fala anterior. Isso corrobora o que dissemos no capítulo 2, seção 2.1.1: a gênese de uma metáfora linguística pode ocorrer de maneira indutiva (*bottom-up*), ou seja, as circunstâncias do discurso em que os falantes estão envolvidos podem influenciar suas ideias e pensamentos. Assim, o uso deliberado<sup>75</sup> do Veículo ‘ter’ na fala de Berenice no excerto 1 pode ter condicionado a maneira de falar de suas interlocutoras em seus turnos subsequentes, como podemos observar nos excertos 3 e 4, influenciando-as, assim, a repetir o mesmo Veículo metafórico, caracterizando um desenvolvimento de metáfora, a repetição, em que, como sugere o termo, há a reutilização do mesmo item lexical na condição de Veículo metafórico.

Concernente ao conteúdo semântico do Veículo ‘ter’, de acordo com o dicionário de Língua Portuguesa Houaiss (2009, p.1830), em suas acepções concretas mais básicas, o verbo ‘ter’ compreende um sentido de posse, de segurar, deter algo (concreto). O objeto deste verbo, “o inglês”/ “inglês”, reforça seu uso metafórico: a presença do determinante ‘o’, com sua nuance referencial (BRAGA et al., 2015, p.118), realça a conceptualização da língua inglesa como um objeto, uma entidade física, que pode ser manipulada e apreendida. Sendo assim, o verbo, com suas bases concretas de posse, salienta a conceptualização da língua como um objeto.

Outrossim, se observarmos o quadro descrito pelas participantes do grupo focal GF1IBA sobre as exigências acadêmicas e do mercado de trabalho, pode-se afirmar que o conhecimento da língua é como um bem que o aprendiz possui (Cf. SARDINHA, 2007, p. 67), ou seja, conhecer, saber a língua, ou, nas palavras das aprendizes, “tê-la”, é como possuir um BEM MATERIAL (*commodity*)<sup>76</sup> (Cf. BERENDT, 2012; GOMES, 2011). Essa percepção de (conhecimento da) língua como bem material é corolária da metáfora IDEIAS SÃO PRODUTOS / BEM MATERIAL, postuladas por Lakoff e Johnson (2003 [1980], p.47).

<sup>75</sup> Como explicamos na seção 2.1.1, a metáfora pode ser produzida como uma expressão que foi aprendida pelo falante anteriormente e, pela situação de interação, é ativada em sua memória como a maneira mais apropriada de expressar determinada ideia no momento da fala, que é o que cremos acontecer na fala de Berenice.

<sup>76</sup> Em verdade, Berendt (2012) identifica essa conceptualização em termos de ‘bem material’ no que tange o conceito APRENDIZAGEM, ou seja, APRENDIZAGEM É OBJETO (ou ENTIDADE) / BEM MATERIAL. Conforme o autor, depreende-se dessa metáfora que os alunos aprendem ‘coisas’, ‘agarram’ as coisas que o professor fala, ‘emprestam’ dele o conhecimento (BERENDT, 2012, p.76). Gomes (2011, p.85-86), em seus dados, identificou a metáfora SABER INGLÊS É COMO POSSUIR ALGO. O autor comenta que a língua, na perspectiva desta metáfora, é vista como um produto (um bem), uma mercadoria que o aprendiz consome. Assim, pelo fato de os alunos poderem “agarrar o que é dito pelo professor”, no caso da pesquisa de Berendt (*op. cit.*), e pela língua ser vista como um produto, no caso da pesquisa de Gomes (*op. cit.*), concluímos que LÍNGUA também pode ser conceptualizada como BEM MATERIAL, principalmente se nos basearmos nos nuances contextuais presentes na fala das participantes do grupo focal GF1IBA. Sobre metáforas de aprendizagem, a propósito, na seção 4.3 discutimos mais detalhadamente a percepção dos aprendizes sobre tal Tópico.

Sardinha (*op. cit.*) comenta, inclusive, que, com essa conceptualização, o conhecimento é visto como algo que se transfere ou se dá. É um produto pronto, impossível de ser transformado, sendo dado por completo ou em partes. Isso corrobora a conceptualização da língua como um objeto de posse. Logo, subjaz à fala das participantes a metáfora conceptual LÍNGUA É OBJETO (SILVA, 2013; CORTAZZI; JIN, 1999) ou, mais especificamente LÍNGUA É BEM MATERIAL.

No grupo focal GF2IAV, identificamos também a conceptualização da língua inglesa em termos de entidade física. No entanto, essa ideia de entidade física refere-se ao conceito SUBSTÂNCIA. Vejamos a fala de Carlos, no excerto a seguir:

#### Excerto 9 (GF2IAV)

170. **Carlos:** aí aprendi um tanto de inglês estudando,  
 171. trabalhei em oitenta e seis (com) oitenta e nove,  
 172. até como intérprete aqui dentro,  
 173. em shows e espetáculos, né?  
 174. como palácio das artes mineirinho,  
 175. com inglês,  
 176. mas depois da década de noventa,  
 177. eu simplesmente fui--  
 178. parei.  
 179. não--  
 180. utilizei muito pouco a língua,  
 181. muito pouco idioma.

Ao relatar sua experiência com a língua inglesa, Carlos, na linha 170, refere-se a ela em termos de quantidade ao usar a expressão ‘um tanto de’, a qual é o Veículo metafórico cujo Tópico é língua inglesa. Lakoff e Johnson (2003 [1980]), ao tratarem das metáforas ontológicas, comentam que, dentre os inúmeros propósitos desempenhados por essas metáforas, existe o propósito, ou função, de quantificar experiências. Nesse caso, Carlos mensura a quantidade de inglês aprendida pelo estudo, o que, de acordo com o contexto, parece ter sido uma quantidade generosa de conhecimento da língua. Essa mesma conceptualização em termos de quantidade está na fala de Lizete a seguir:

#### Excerto 10 (GF2IAV)

**Lizete:** [...]

814. eu tenho que saber alguma coisa dessa língua,  
 815. porque eu vou precisar para poder passar.  
 816. aí fiz seis meses de cursinho,  
 817. e no cursinho eu tinha uma colega que trocava muito comigo,  
 818. assim ela me ensinava um pouquinho de inglês além da aulas,  
 819. e eu ensinava outras matérias que eu era boa,  
 820. química por exemplo,

Tal como Carlos, no excerto 9, Lizete, no excerto 10, também utiliza expressões quantificadoras para mensurar a ‘quantidade de língua’ aprendida (ou que deseja aprender). Com os Veículos ‘alguma coisa’ e ‘um pouquinho de’, verificamos que há um sentido exposto em termos de substância. Assim, com base nas falas desses dois aprendizes, identificamos a metáfora conceptual LÍNGUA É SUBSTÂNCIA.

Ainda, sobre o episódio de fala de Carlos, no excerto 9, notamos que a língua também é conceptualizada como um objeto, entretanto com uma nuance mais específica LÍNGUA É INSTRUMENTO (CORTAZZI; JIN, 1999), pois, com base nos Veículos ‘trabalhei’ (linha 171), ‘com inglês’ (linha 175), ‘utilizei’ e ‘a língua’ (linha 180), depreendemos um sentido de língua como um instrumento, um material de trabalho.

Outro ponto que nos chamou atenção foi que, voltando ao excerto 2, Denise, do grupo focal GF1IBA, fala sobre ‘ter contato com inglês’ (linha 176). Gibbs e Cameron (2008, p. 69) comentam que algumas metáforas podem ser usadas como uma forma compartilhada de “falando-e-pensando-em-interação”, e tais metáforas podem ser vistas como uma estabilidade no “terreno” da dinâmica do discurso. Considerando isso, é pertinente comentar que, ao longo da dinâmica do discurso, muitas vezes na fala das participantes do grupo GF1IBA o Veículo metafórico ‘contato’ é recorrente, estabelecendo uma forma compartilhada e estável de se fazer referência à língua inglesa, um pacto conceptual (Cf. BRENNAN; CLARK, 1996). Ainda, em vários momentos da interação, as participantes, seja falando de experiências próprias, seja relatando experiências de outras pessoas, estabeleceram uma relação entre o contato com inglês e saber, aprender, a língua. Vejamos o excerto 11, no qual Joana relata sua experiência com a língua inglesa:

#### Excerto 11 (GF1IBA)

308. **Joana:** sim.  
 309. no meu caso é bastante pessoal na verdade.  
 310. porque eu sempre tive um contato muito grande.  
 311. jogos música  
 312. que eu sou apaixonada por música.  
 313. só que assim eu eu eu quer--  
 314. eu pretendo morar fora.  
 315. eu pretendo ir pra Austrália,  
 316. então pra mim é essencial  
 317. pelo fato de eu querer viver lá, né?  
 318. em outros países,  
 319. passando de país em país.  
 320. que é meu sonho na verdade.  
 321. e... profissional até que sim,  
 322. porque eu vou fazer jornalismo.  
 323. mas não é uma coisa que me prende tanto ao profissional não.  
 324. porque eu tenho um contato mas eu nunca tive um contato,

325. assim vou estudar inglês numa escola assim específica de inglês,  
 326. porque--  
 327. só que depois eu fui ver que eu tendo esse contato maior com escola  
 328. algo mais sério,  
 329. poderia me dar uma base melhor do que eu já tinha.

Conforme Johnson (1987), experienciamos o mundo por meio de várias estruturas imagético-sinestésicas de base corporificada, as quais conferem sentido a nossas experiências. Com base nessas estruturas, ao usarmos termos mais concretos para comunicar certas experiências de teor mais abstrato, há mais facilidade para o interlocutor nos compreender e, conseqüentemente, comungar de nossas experiências<sup>77</sup>. Sendo assim, vê-se na fala de Joana, nas linhas 310, 324 e 327 do excerto acima, que, ao relatar sua experiência com a língua inglesa, ela conceptualiza tal experiência abstrata em termos de CONTATO, de modo que toda vez que ela experiencia um momento com a língua, que ela lida com a língua, é como se ela “tocasse” a língua inglesa. Essa mesma conceptualização é evidente nas falas de Paula (excerto 12) e de Ana (excerto 13):

#### Excerto 12 (GF1IBA)

1013. **Paula:** é por que--  
 1014. como assim--  
 1015. dentro do nosso país o pessoal vai falar o português brasileiro  
 1016. mas daí aquele portuque-  
 1017. ai o nosso contato com inglês é aqui,  
 1018. na escola mesmo.  
 1019. é no cenex.  
 1020. a gente--  
 1021. às vezes se a convivência fosse maior,  
 1022. no ambiente de trabalho,  
 1023. você conseguiria às vezes captar mais coisas.

Paula, ao relatar sua experiência com a língua inglesa em sala de aula, tal como Joana, no excerto 11, compreende sua experiência com a língua em termos de CONTATO. Entretanto, Paula salienta um aspecto interessante: quanto mais ‘contato’ com a língua o aprendiz tem, mais propriedades ele apreende dela, ou seja, nas palavras de Paula, “você conseguiria às vezes captar mais coisas”. Essa relação de contato com apreensão de categorias da língua figura na fala de Ana, no excerto 13, linhas 1160-1162, a seguir:

---

<sup>77</sup> Isso corrobora a ideia de alteridade que Cameron (2003) assevera para a metáfora, isto é, que a metáfora é produzida com propósitos discursivos visando o outro. Curiosamente, apesar de não tratarem do aspecto dialógico da metáfora, Lakoff e Johnson (2003 [1980], p. 231) comentam que a imaginação metafórica é fundamental para criar-se um *rappor*t entre as pessoas, de modo a comunicar a natureza de experiências não compartilhadas.

### Excerto 13 (GF1IBA)

1155. **Ana:** ah tá mais tranquilo.  
 1156. porque eu resolvi dar uma oportunidade pro inglês novamente,  
 entendeu?  
 1157. ta melhor,  
 1158. eu to conseguindo eh me expressar mais.  
 1159. porque antes eu tinha vergonha de falar uma palavra na sala,  
 1160. que o pessoal lá,  
 1161. algumas pessoas que tinha mais contato com inglês,  
 1162. ai ficava com vergonha de falar alguma coisa errada.  
 1163. ser zuada e tal.  
 1164. mas ai eu já amadureci bastante pra aceitar.

Com base na percepção das participantes dos excertos acima comentados, parece que quanto mais exposição (contato – nas palavras das participantes) o aprendiz tiver à língua inglesa, mais ele a apreenderá e a assimilará – o que, de fato, é característico do processo de aprendizagem.

No grupo GF2IAV, ao se referirem à língua inglesa em termos de CONTATO, os participantes também conceptualizam LÍNGUA COMO OBJETO, e, quais as participantes do grupo GF1IBA, quando falam em ‘contato’ também estabelecem uma relação entre quantidade de aprendizagem e frequência no contato com – ou exposição à – língua:

### Excerto 14 (GF2IAV)

1040. **Carlos:** eh e:: aí eu eu sempre busco,  
 1041. até eu imprimi é uma lista com todos os phrasal verbs que existem lá,  
 1042. para poder ve--  
 1043. ir lendo quando tiver com tempo,  
 1044. só para (ir) tendo contato assim,  
 1045. são coisas que só com o tempo mesmo a gente consegue.  
 1046. e:: aí eu vejo que minha maior dificuldade atualmente é essa.  
 1047. **Mediador:** entendi.  
 1048. **Pierre:** e também estou tendo,  
 1049. ..eh o:: pouco contat- menos contato,  
 1050. do que eu gostaria de ter com o inglês,  
 1051. a gente tem contato aqui no no cenex.  
 1052. **Mediador:** no cenex.  
 1053. **Pierre:** é:: eu estou fazendo isf também,  
 1054. o inglês sem fronteiras.  
 1055. **Mediador:** olha legal.  
 1056. **Pierre:** mas assim,  
 1057. eu tento sempre estar em contato todo semestre com o-  
 1058. bastante inglês para poder desenvolver.

Podemos observar que o Veículo ‘contato’ ocorre tanto na fala de Carlos, na linha 1044, quanto na fala de Pierre, nas linhas 1049, 1051 e 1057 com referência à experiência deles acerca da aprendizagem de língua inglesa. Como já discutido anteriormente, muito do

significado de conceitos abstratos diz respeito ao caráter e sentido das interações de um indivíduo com o ambiente (JONHSON, 2007); assim, se para apreender as propriedades e características de um objeto, o indivíduo precisa tocá-lo, manipulá-lo – ter contato com ele – para compreendê-lo e aprendê-lo, é natural que, para relatar uma experiência abstrata, como ‘aprendizagem’ ou ‘vivência’ da língua inglesa, esse conhecimento mais concreto seja ativado e mobilizado para estruturar tal experiência abstrata. Tendo isso em vista, notamos que subjazem à fala de Carlos e Pierre aspectos da experiência corpórea deles do ‘contato’ com objetos, que é ativada para conceptualizar, via metáfora, sua experiência com a língua inglesa.

É interessante destacar que, do ponto de vista de Joana, excerto 11, há uma diferença no tipo de contato com a língua: aquele contato natural, no qual você recorre a livros, jogos e música, por exemplo; e um contato mais formal, acessível principalmente em ambiente escolar, a qual oferece uma “base melhor”<sup>78</sup> (linha 329), mais segura. Paula, no excerto 12, confirma a ideia de quanto mais contato com a língua, tanto mais se aprenderá; todavia, argumenta a participante, o contato com a língua inglesa é limitado somente à escola; se as possibilidades de contato fossem maiores, a probabilidade de aprendizagem seria igualmente grande. No grupo GF2IAV, esse mesmo pensamento ocorre na fala de Lizete, no excerto a seguir:

#### Excerto 15 (GF2IAV)

**Lizete:**

1283. até porque é a chance que eu tenho de estar em contato com a língua,  
 1284. por que normalmente eu estou em contato com a língua em duas  
 situações,  
 1285. ou aqui no sábado,  
 1286. ou na minha casa fazendo meu homework.  
 1287. por que eu nã- nã- nã- eu nã- não tenho esse negócio  
 1288. igual o pierre,  
 1289. ah de música,  
 1290. ou o carlos que trabalha com isso, entendeu?  
 1291. eu e e e não é a minha realidade,

A princípio, é importante destacar que, na fala de Lizete, nas linhas 1283 e 1284, ocorre a conceptualização LÍNGUA É OBJETO, em virtude do Veículo ‘contato’. No tocante a esse ‘contato com a língua’, podemos ver que, tal como Paula (do grupo GF1IBA, excerto 12), seu contato com a língua é mais restrito à escola e, da mesma forma que Joana (do grupo GF1IBA, excerto 11), figuram na sua fala dois tipos de contato, um natural, que faz parte da

<sup>78</sup> Ferreira (2015b), em seus dados, identificou a metáfora *EDUCAÇÃO É UM EDIFÍCIO*. Com o Veículo “base melhor”, Joana parece ativar o domínio das construções e edifícios para falar sobre aprendizagem.

vivência do aprendiz (ver linhas 1288 a 1291, excerto 15), e outro restrito à sala de aula e/ou momentos de estudo, como aponta no início de sua fala (ver linhas 1284 a 1286).

Percebemos, obviamente, em ambos os grupos focais, que o próprio termo Veículo ‘contato’ codifica, enquanto item lexical, a ideia de contato físico com alguma entidade, também física, neste caso a língua inglesa, conceptualizada como um objeto concreto como já dito. Essas conceptualizações são oriundas das bases corpóreas subjacentes aos enunciados com seus Veículos metafóricos, que são motivados pela nossa experiência de manipulação de objetos, da qual emergem os esquemas de CONTATO e OBJETO (cf. JOHNSON, 1987). Encontrar expressões linguísticas que veiculem conceitos físicos e concretos no discurso é interessante para vermos como os participantes concretizam o mundo abstrato em sua fala (CAMERON, 2007b, p. 119). Assim, considerando essas instanciações linguísticas, que, com sua recorrência sistemática, geraram uma estabilidade no fluxo da conversa no tocante ao Tópico ‘língua’, vemos emergir no discurso das participantes do grupo focal GF1IBA a metáfora *A LÍNGUA INGLESA É UM OBJETO QUE VOCÊ POSSUI*, à qual subjaz, a nosso ver, a metáfora conceptual *LÍNGUA É OBJETO*. Nesse ponto, mais uma vez, percebemos a tênue linha que diferencia uma metáfora sistemática de uma conceptual. Cremos que o alto grau de convencionalização das metáforas linguísticas que encontramos em nossos dados seja o motivo dessa questão<sup>79</sup>. No grupo focal GF2IAV, por seu turno, vimos a predominância da metáfora conceptual *LINGUA É OBJETO* e *LÍNGUA É INSTRUMENTO*, uma versão mais específica da primeira.

É interessante comentar que, uma vez que a língua inglesa é vista como uma entidade que o aprendiz detém fisicamente, possuí-la pode também lhe proporcionar benefícios. Paula, no excerto 16, do grupo GF1IBA, ressalta esse aspecto:

#### Excerto 16 (GF1IBA)

290. **Paula:** sim.  
 291. é foi quando eu me candidatei até pra uma vaga de uma multinacional,  
 292. e uma das exigências era--  
 293. eu tinha todas menos o inglês.

Nota-se na linha 293 que “ter inglês” no sentido de sabê-lo é conceptualizar a língua como um objeto de posse. Posto isso, com base nos Veículos metafóricos na linha 293,

<sup>79</sup> No capítulo 2, ao falarmos dos procedimentos de identificação da metáfora, comentamos que as metáforas convencionais têm um potencial metafórico baixo. Esse fato dificulta a identificação e postulação de metáforas sistemáticas no sentido episódico defendido por Cameron (2010a, 2010b).

‘tinha’ e ‘o inglês’, identificamos a metáfora primária ATRIBUTOS SÃO POSSES<sup>80</sup> (GRADY, 1997). A motivação desta metáfora, e, conseqüentemente, da maneira como as participantes do grupo GF1IBA conceptualizam a língua inglesa, encontra-se na correlação entre relações de “pontos de referência” cognitivos e relações físicas associadas à posse, ou mesmo em nossa tendência em categorizar pessoas baseados nos objetos que possuem (GRADY, 1997, p. 281). Sendo assim, por não possuir esse objeto, que é a língua, Paula não foi selecionada, ou seja, foi colocada na categoria dos não habilitados à vaga da multinacional. Isso corrobora a metáfora *A LÍNGUA INGLESA É UM OBJETO QUE VOCÊ POSSUI*, que emergiu da fala das participantes do grupo GF1IBA e que mostra como elas estavam pensando sobre o Tópico em questão.

Além disso, é importante salientar que, novamente, a personificação figura no discurso dos participantes dos dois grupos focais como processo de conceptualização, agora subjazendo a conceptualização do Tópico ‘língua inglesa’. No excerto 12, do grupo GF1IBA, por exemplo, vemos no enunciado de Paula, linha 1021, “às vezes se a convivência fosse maior”, a instanciação da personificação por meio do Veículo ‘convivência’. No excerto 13, linha 1156, no enunciado de Ana, “porque eu resolvi dar uma oportunidade pro inglês novamente”, temos outra instanciação de personificação com o Veículo ‘dar uma oportunidade’. Por seu turno, Berenice, no excerto 17 a seguir, na linha 913, fala em “ter intimidade” com a língua inglesa:

#### Excerto 17 (GF1IBA)

901. **Berenice:** é.  
 902. não sobrou nada.  
 903. não sobrou muita coisa pra gente.  
 904. eu acho que é isso mesmo.  
 905. aprender a gramática,  
 906. aprender a falar,  
 907. e não só falar,  
 908. mas como se expressar,  
 909. quer dizer se a gente pega um filme,  
 910. e a gente vê as expressões,  
 911. como que a pessoa--  
 912. e é isso,  
 913. ter essa intimidade com o inglês.  
 914. não é simplesmente,  
 915. ah tá aqui no livro  
 916. ai fala como se fosse um robô.  
 917. **Mo:** entendi.  
 918. **Berenice:** acho interessante.  
 919. **Mo:** entendi.  
 920. intimidade.

<sup>80</sup> ATTRIBUTES ARE POSSESSIONS (GRADY, 1997, p.281).

921. **Berenice:** exato.

Observando a fala das participantes, percebe-se que elas se referem à língua inglesa como se esta fosse uma pessoa, com quem o aprendiz pode conviver, dar chances, ou mesmo estabelecer um vínculo de intimidade. Logo, para as participantes, LÍNGUA É PESSOA (SILVA, 2013). Além disso, Paula, no excerto 12, afirma ainda que “se a convivência fosse maior”, talvez, aprender-se-ia muito mais a língua inglesa. Ao falar em conviver com a língua, pode-se notar o quão importante é estar “próximo” da língua que se está aprendendo. Esta proximidade pode estabelecer “um algo a mais” que favorece a aprendizagem: uma intimidade; ideia expressa na fala de Berenice no excerto 17, linha 913. Ainda, no tocante à fala de Berenice, podemos notar que um forte fator afetivo está ligado ao contato e aprendizagem com a língua inglesa. Observamos que, nessa referência de personificação da língua e o vínculo de intimidade que podemos criar com ela, subjaz também a metáfora primária INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE<sup>81</sup> (GRADY, 1997). Isto é, com o tempo, passa-se a conhecer mais a língua – e sobre a língua – à medida que se tem mais conhecimento de suas particularidades, desenvolvendo, inclusive, vínculos afetivos.

Um ponto interessante que é pertinente comentar trata da conceptualização de Carlos, do grupo GF2IAV, acerca do Tópico ‘língua’ em termos de CONTÊINER. Sua concepção de língua evidencia a metáfora do conduto de Reddy (1979):

#### Excerto 18 (GF2IAV)

270. **Carlos:** você conhece outra pessoa na língua dela,  
 271. é outra coisa,  
 272. tem que começar a traduzir,  
 273. é outra história.  
 274. conhecer o americano do inglês,  
 275. o inglês do inglês,  
 276. eh tem uma diferença enorme, né?  
 277. o [sentimento né]  
 278. [que passa na língua <xxx>]  
 279. **Jean:** [é a imersão] também,  
 280. quando você está no país,  
 281. parece que flui mais na sua cabeça,  
 282. você fala mais,

Pelos Veículos metafóricos ‘na língua dela’ e ‘passa’, nas linhas 270 e 278 respectivamente, identificamos o esquema imagético CONTÊINER subjacente. Ademais, com a contribuição de Jean, na linha 279, pelo uso do Veículo ‘imersão’, no sentido de imergir na língua, identificamos a metáfora conceptual LÍNGUA É CONTÊINER. Reddy (1979)

<sup>81</sup> EMOTIONAL INTIMACY IS PROXIMITY (GRADY, 1997, p. 293).

comenta que, em linhas gerais, as metáforas que subjazem a linguagem que utilizamos para nos referirmos ao conceito LÍNGUA estruturam-se pelas seguintes metáforas: IDEIAS (OU SIGNIFICADOS) SÃO OBJETOS, EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO CONTÊINERES, e COMUNICAÇÃO É ENVIAR. Sendo assim, o falante põe suas ideias – ou objetos – em palavras – os contêineres – e as envia para um ouvinte. Essa mesma ideia parece figurar na fala de Carlos, no excerto 18. O interessante é que, no entendimento de Carlos, o conteúdo presente dentro das palavras são sentimentos, sensações, como podemos ver nos enunciados “o sentimento né / que passa na língua”, nas linhas 277 e 278. Isso fica mais evidente no episódio de fala a seguir também de Carlos:

#### Excerto 19 (GF2IAV)

390. **Carlos:** [...]  
 391. então a expressão ela tem mais sentimento,  
 392. você ganha sentimento da--  
 393. dos termos que se utiliza,  
 394. que se aprende em inglês.

Nota-se, portanto, com o excerto 19, que para Carlos a LÍNGUA É CONTÊINER, que comporta sentimentos, e ao usá-la o aprendiz pode sentir tais sentimentos, de modo que FALAR é conceptualizado como SENTIR A SENSACIONES E SENTIMENTOS que estão na língua.

Dentre as conceptualizações que figuram na fala dos aprendizes sobre o Tópico ‘língua’, é imperativo salientar que, uma vez que a língua é conceptualizada ora como PESSOA, ora como OBJETO, há uma repercussão interessante na dinâmica do discurso, especialmente no que concerne à LÍNGUA como OBJETO. Gibbs e Cameron (2008) comentam que tanto as pressões cognitivas quanto as pressões do discurso, restringem como determinado Tópico é conceptualizado. Por isso, vemos que, no fluxo da conversa, os Veículos usados, cujo domínio dos Veículos (CAMERON, 1999) pertencem a sistemas conceptuais de entidades concretas (e.g: objetos), acerca da língua inglesa influenciaram a forma como os participantes dos dois grupos focais compreendem o processo de aprendizagem da língua. Dito de outro modo, a maneira como a língua é conceptualizada tem forte ligação com a maneira como o ‘aprender a língua inglesa’ é compreendida. A seguir, veremos as metáforas presentes no discurso dos aprendizes sobre como eles concebem e se referem ao processo de aprendizagem de inglês.

### 4.3. Percepções sobre Aprender Língua Inglesa

Como dito na seção anterior, a conceptualização de língua inglesa como um objeto pode estar relacionada com a conceptualização de aprendizagem de inglês, de modo que a forma como primeira é conceptualizada influencia a conceptualização da segunda. O que queremos dizer é que, uma vez que a língua inglesa é conceptualizada como um objeto que se pode manusear, a conceptualização do processo de aprendizagem é caracterizada em termos de ‘manipulação de objetos’. Conforme Gibbs (2005, p. 98), muitos processos referidos ao pensamento – isso é válido também para capacidades cognitivas como aprender – são compreendidos em termos de ações corporais como manipulação de objetos, por exemplo. Para melhor compreendermos isso, vejamos o excerto a seguir:

#### Excerto 20 (GF1IBA)

**Beatriz:** [...]

278. aí uma dia a professora de genética assim chegou,  
 279. selecionou uns meninos para fazer iniciação científica com ela,  
 280. e ela falou que a única coisa,  
 281. <Q minha exigência é pra-- é uma pessoa que tenha inglês. Q>  
 282. aí eu falei,  
 283. poxa agora vou ter que fazer o tal do inglês.  
 284. porque eu não gosto.  
 285. aí por isso que eu peguei e falei,  
 286. ah vamo encarar de uma vez porque eu vou precisar disso.  
 287. aí comecei.  
 (...)

Pode-se perceber, nesse episódio de fala de Beatriz, que o verbo ‘fazer’, na linha 283, é o Veículo metafórico. Conforme o dicionário Houaiss (2009, p. 879), o verbo ‘fazer’ tem um sentido de construção, trabalho manual, manipulação, que demanda esforço – físico ou mesmo mental. Consoante a isso, nesse fragmento discursivo do excerto 20, o sentido básico do verbo ‘fazer’, em contraste com o contexto no qual ele ocorre, sofre uma “ressignificação”, assumindo, pois, o sentido de ‘estudar’, ‘aprender’ o idioma estrangeiro. Ainda, a própria escolha do item lexical ‘fazer’ reforça, discursivamente, a conceptualização de língua como objeto. Em consequência, aprender a língua implicará manipulá-la, ou seja, “fazer inglês”. Berenice, no excerto 21 a seguir, também se refere à aprendizagem de inglês em termos de “manipulação de objetos”, desse modo, vemos a recorrência<sup>82</sup> desse Veículo metafórico, ‘fazer’, em sua fala:

<sup>82</sup> Essa recorrência caracteriza a repetição do Veículo, um dos processos que constituem a mudança metafórica no discurso (CAMERON, 2008b).

### Excerto 21 (GF1IBA)

**Berenice:** (...)  
 659. falei,  
 660. vou fazer o inglês.  
 661. aí comecei a fazer o inglês.  
 662. mas o professor também,  
 663. não dava muita atenção,  
 664. aí eu falei não tô--  
 665. fico muito cansativo.  
 666. muito pesado.  
 667. falei,  
 668. não vou fazer.  
 669. e deixei pra lá.  
 670. e agora surgiu essa oportunidade do cenex,  
 671. aí eu falei,  
 672. até comentei com meu companheiro de trabalho,  
 673. vou fazer... vou lá já que eu tenho que fazer.  
 674. vamos fazer o tal do inglês.

Podemos notar, nas linhas 660, 661, 673 e 674, como dito anteriormente, que o contexto discursivo deixa bem evidente o sentido de ‘aprender’, ‘estudar’, inglês. Assim, a incongruência entre o sentido contextual e a acepção concreta do verbo ‘fazer’ caracteriza seu uso metafórico, o qual indica a conceptualização do ‘aprender a língua inglesa’ como MANIPULAÇÃO DE UM OBJETO. Esta conceptualização é corroborada pelos Veículos ‘cansativo’ e ‘muito pesado’, os quais aludem a esforço físico<sup>83</sup>, nuance mencionado na definição do item lexical ‘fazer’ no dicionário Houaiss (2009).

No grupo GF2IAV, também encontramos ocorrências do item lexical ‘fazer’ como Veículo metafórico nas falas dos participantes:

### Excerto 22 (GF2IAV)

198. **Lizete:** eu eu faço inglês hoje porque eu gosto muito da língua, né?  
 199. não só do inglês,  
 200. mas eu tenho vontade de fazer outras línguas, né?  
 201. estou terminando,  
 202. que agora é o último semestre possivelmente.  
 203. então eu tenho vontade de de conhecer outras línguas.  
 204. a minha motivação maior é porque eu gosto muito de viajar,  
 205. e eu acho que viajando a gente--  
 206. falando inglês torna-se tudo muito mais fácil, né?  
 207. sem dúvida,  
 208. eu comecei a fazer inglês,  
 209. eu já era adulta,  
 210. já era mãe,  
 211. já tinha minha profissão,  
 212. então eu comecei a fazer inglês há uns oito anos atrás,  
 213. e assim comecei,

<sup>83</sup> Subjacente à expressão ‘muito pesado’, identificamos a metáfora primária DIFULDADE É PESO / DIFFICULTY IS HEAVINESS (GRADY, 1997, p.291), que corrobora a conceptualização de aprendizagem em termos de manipulação de um objeto, salientando a nuance ‘esforço’ envolvido nessa manipulação.

214. parei,  
 215. depois eh fiz um tempo aula particular,  
 216. quando eu estava fazendo minha especialização,  
 217. fiz seis meses de aula particular,  
 218. e agora eu estou aqui no cenex,  
 219. e eu pretendo--  
 220. terminando o curso de inglês,  
 221. iniciar uma outra língua.

Lizete, nesse episódio de fala do excerto 22, relata brevemente sua história de aprendizagem de inglês. Nas linhas 198, 200 e 208, a aprendiz refere-se a ‘aprender inglês’ com o Veículo ‘fazer’, certamente, utilizado com o sentido de ‘estudar’, conforme o contexto imediato do fragmento discursivo acima. Entretanto, o Veículo metafórico indica o conceito de MANIPULAÇÃO DE UM OBJETO como subjacente a conceptualização de APRENDIZAGEM DE INGLÊS. Essa mesma conceptualização parece ocorrer na fala de Selma, na linha 432 do excerto 23 a seguir, pelo fato de haver a recorrência do mesmo Veículo metafórico:

#### Excerto 23 (GF1IAV)

431. **Selma:** bom,  
 432. eu eu estou fazendo inglês,  
 433. eu já fiz vários cursos de inglês,  
 434. já de uma maneira interrupta, né?

Outro verbo também utilizado metaforicamente foi o verbo ‘ter’, considerado, pois, um Veículo metafórico, para se referir à aprendizagem de inglês. Contudo, sua ocorrência só foi identificada na fala das participantes do grupo GF1IBA. Vejamos a fala de Joana no excerto 24 logo abaixo:

#### Excerto 24 (GF1IBA)

- Joana:** (...)  
 532. no meu caso,  
 533. assim a minha experiência,  
 534. eu tinha--  
 535. eu comecei a ter inglês mesmo na quinta série,  
 536. e antes disso eu já era apaixonada por bandas,  
 537. tipo linkin park evanescence essas coisas assim,  
 538. e eu amava comparar a tradução com a letra  
 539. então pra mim era um pouco mais--  
 540. eu entrei assim,  
 541. era um pouco mais fácil,  
 542. só que.. eu le--  
 543. eu tinha uma professora ..no colégio,  
 544. na quinta série.  
 545. que ela falava comigo,  
 546. <Q que a minha dificuldade era a gramática, Q>

547. aí até--  
 548. é a gramática.  
 549. assim com inglês mesmo,  
 550. escrever montar frases,  
 551. porque de música,  
 552. eu já cheguei lá.  
 553. assim nossa inglês,  
 554. amo.  
 555. aí foi bem bacana assim,  
 556. eu era.. ótima.  
 557. no ensino fundamental e no médio também.

Nesse excerto, Joana relata o início de sua experiência com a aprendizagem de língua inglesa de maneira formal na escola. Para se referir à aprendizagem da língua, na linha 535, Joana usa o verbo ‘ter’. Novamente, tal qual o uso do verbo ‘fazer’, o contexto discursivo evidencia o sentido de ‘aprender’, ‘estudar’, causando uma incongruência com o sentido básico do Veículo metafórico ‘ter’, que é o de deter a posse de alguma coisa para uso próprio (HOUAISS, 2009, p.1830). O mesmo uso do Veículo ‘ter’ ocorre na fala de Ana a seguir:

#### Excerto 25 (GF1IBA)

588. **Ana:** no meu caso,  
 589. eu tive inglês somente no ensino fundamental.  
 590. no ensino médio eu tive só um ano, né?  
 591. ai depois eu mudei de escola,  
 592. e lá não tinha inglês.  
 593. eu dei graças a deus

Esse excerto é um fragmento do relato de Ana sobre o início de sua experiência com a aprendizagem de língua inglesa. Tal como Joana no excerto 24, Ana, no excerto 25 acima, para se referir à aprendizagem de inglês, nas linhas 589 e 590, também usa o verbo ‘ter’ no mesmo sentido metafórico que ocorre na fala de Joana. Ainda, tal como o verbo ‘fazer’, depreendemos, pelo uso do item lexical ‘ter’, um sentido de ‘existência’ da língua como uma entidade física<sup>84</sup>, que a aprendiz pode tocar, manipular em sala de aula.

É interessante ressaltar ainda que, no excerto 24, na linha 550, figura na fala de Joana, do grupo GF1IBA, o Veículo ‘montar frases’, o qual, a nosso ver, corrobora essa conceptualização de aprendizagem como manipulação de objeto. O verbo ‘montar’ significa “preparar, aprontar para poder funcionar” (HOUAISS, 2009, p.1314-1315), implicando também um sentido de ‘trabalhos manuais’. Logo, aprender a língua – conceptualizada como objeto – é manuseá-la, é aprender a aprontar suas partes para poder funcionar, ou seja, para que se possa se comunicar. Por fim, ainda referente à aprendizagem de inglês, duas

<sup>84</sup> Conferir no Houaiss (2009, p. 1830), especialmente, os pontos 5, 13 e 29 dos significados do verbo ‘ter’. Os dois primeiros tratam do sentido de ‘existir’, e o terceiro trata do sentido de ser beneficiário dos conhecimentos de outrem, ou seja, estudar, aprender.

ocorrências metafóricas contundentes em nossos dados que reforçam a concepção de aprendizagem de inglês como manipulação de objetos são as do excerto 26 a seguir:

#### Excerto 26 (GF1IBA)

**Joana:** [...]

325. assim vou estudar inglês numa escola assim específica de inglês,  
 326. porque--  
 327. só que depois eu fui ver que eu tendo esse contato maior com escola  
 328. algo mais sério,  
 329. poderia me dar uma base melhor do que eu já tinha.  
 330. porque né a professora até falou que ela aprendeu com música,  
 331. e eu a mesma coisa.  
 332. eu com música,  
 333. que eu.. sou apaixonada com vinte e quatro horas com música,  
 334. eh.. jogos filmes legenda também,  
 335. só que quando eu percebi que eu estava precisando de mais  
 336. que eu tinha--  
 337. que eu tenho certa dificuldade na parte da escrita da gramática,  
 338. pra mim é mais complicado,  
 339. eu falei pera.. eu vou.. né?  
 340. eu vou começar do começo,  
 341. mesmo que algumas coisas eu já saiba,  
 342. eu vou do começo pra eu poder pegar mais sério isso de inglês.

Primeiramente, na linha 337, o Veículo ‘na parte’ refere-se à língua, o que implica na conceptualização de língua enquanto objeto que é composto por ‘partes’, por exemplo, parte escrita, parte da gramática, etc. Para poder apreender tais partes, ou seja, aprendê-las, é necessário “pegá-las”. A isso é o que Joana parece se referir quando, na linha 342, fala em “[...] pegar mais sério isso de inglês”. O verbo ‘pegar’ está sendo usado num sentido de ‘estudar/aprender mais seriamente’. Com base, portanto, principalmente, na relexicalização dos Veículos ‘fazer’, ‘ter’, ‘pegar’, ‘montar’ e ‘partes’ podemos delinear um quadro das ideias que interagem na fala das participantes e que expandem a metáfora de ‘manipulação’, o que ocasiona a emergência da metáfora *APRENDER INGLÊS É MANIPULAR UM OBJETO FÍSICO*. A propósito, asseveramos que esta metáfora sistemática muito se assemelha à metáfora sistemática identificada por Ferreira (2015b) em seus dados sobre aprendizagem de alemão como língua estrangeira, a saber, *APRENDER É TRABALHO DURO*<sup>85</sup>, que sugere trabalho, manipulação de categorias da língua de modo a aprendê-la.

No tocante ao grupo GF2IAV, pela frequente relação estabelecida entre a aprendizagem de língua e o contato que se tem com ela, isto é, sua exposição a ela e com base no uso sistemático do Veículo metafórico ‘contato’ (ver excertos 14 e 15), verificamos entre os participantes a emergência da metáfora sistemática *APRENDER INGLÊS É ESTAR EM*

<sup>85</sup> *LEARNING IS HARD WORK* (FERREIRA, 2015b).

*CONTATO COM A LÍNGUA*, haja vista que ela captura a ideia geral expressa pela recorrência das metáforas linguísticas.

Tanto a metáfora *APRENDER INGLÊS É MANIPULAR UM OBJETO FÍSICO* quanto a metáfora *APRENDER INGLÊS É ESTAR EM CONTATO COM A LÍNGUA* refletem um significado agregado das metáforas linguísticas identificadas e captura a ideia global expressa pelas participantes (CAMERON, LOW, MASLEN, 2010) de que aprender é, como já dito, conceptualizado como ‘manipulação de algo concreto’, no caso do grupo GF1IBA, e como ‘estar em contato com a língua’, no caso do grupo GF2IAV. Se conjugarmos a conceptualização desses dois grupos, chegamos à conclusão de que a língua inglesa é vista como um objeto, do qual, por meio da manipulação, apreendem-se e assimilam-se suas partes, suas categorias, e, mediante a frequência de contato com esse objeto, pode-se apreender muito mais tais categorias.

Essa conceptualização da aprendizagem de inglês não é arbitrária. Como já discutido no capítulo 1, o conhecimento conceptual é corporificado; ele é mapeado dentro de nosso sistema sensório-motor. Nessa perspectiva, o sistema-sensório motor não somente provê estrutura para o conteúdo conceptual, mas também caracteriza o conteúdo semântico dos conceitos em termos da forma como nossos corpos funcionam no/ com o mundo (GALLESE, LAKOFF, 2005). Logo, compreender, “imaginar e fazer partilham do mesmo substrato neural” (GALLESE; LAKOFF, 2005, p. 2, tradução nossa)<sup>86</sup>. Depreende-se daí que a imaginação, bem como a compreensão, tal como a percepção e a ação, são corporificadas, isto é, estruturadas por nossos encontros e interações no mundo por meio de nossos corpos e cérebros. Isso significa que, graças ao aparato cognitivo com o qual o ser humano é equipado e os tipos de eventos que ocorrem em sua interação no/com o mundo, o produto cognitivo é a experiência subjetiva de eventos básicos (GRADY, 1997, p.23). Desse modo, nossos conceitos são fruto de ‘cenas primárias’ (*ibid*), das quais estabelecemos correlatos entre conceitos abstratos e nossas ações físicas no/com o mundo.

Por exemplo, quando um sujeito experienciador levanta um objeto, em função das habilidades cognitivas que o ajudam a fazer sentido de seu ambiente, a experiência é compreendida em termos muito singulares. Assim, dentre as dimensões envolvidas na experiência de levantar o objeto estão o peso do objeto e a tensão ou desconforto envolvidos no ato de levantar o objeto se ele for particularmente pesado. Essa experiência subjetiva – fenomenológica – de um evento básico é o que caracteriza uma ‘cena primária’. Durante essa

---

<sup>86</sup> “Imaging and doing use a shared neural substrate” (GALLESE; LAKOFF, 2005, p. 2).

experiência subjetiva, associações metafóricas surgem de nossas ações e interações no mundo, transcendendo o mero pareamento entre elementos do mundo analisados em objetos, propriedades e relações (GRADY, 1997, p.151). Tendo isso em mente, vemos que subjaz à conceptualização de aprendizagem de inglês dos aprendizes dos dois grupos focais uma correlação de uma ação de um evento básico, que é a manipulação de um objeto concreto, e o conceito abstrato, APRENDIZAGEM, o que motiva, nesse caso, a metáfora primária *COMPREENDER É AGARRAR* (GRADY, 1997)<sup>87</sup>, caracterizada pela correlação entre a manipulação cuidadosa de um objeto e o acesso à informação sobre ele. Portanto, as ocorrências metafóricas nos discursos dos participantes, que levaram à sua conceptualização de aprendizagem, podem ter sido motivadas, dentre outros fatores, por essa metáfora conceptual primária. Além disso, vale lembrar que não desconsideramos que essa conceptualização pode ter sido resultante também da negociação de sentido oriunda das pressões interacionais. Como já explicado, os interlocutores parecem estabelecer um pacto conceptual ao usarem e reutilizarem certos itens lexicais para se referir a um tópico, bem como se alinharem na interação.

É imprescindível ressaltar que, juntamente com a conceptualização da aprendizagem de inglês em termos de manipulação de um objeto, no grupo GF1IBA, e contato com a língua, no grupo GF2IAV, há a co-ocorrência de uma conceptualização da aprendizagem de inglês em termos de *MOVIMENTO AO LONGO DE UM CAMINHO* (JOHNSON, 1987, p. 116; GOMES, 2011, p. 65<sup>88</sup>)<sup>89</sup>, indicado pelos enunciados metafóricos:

- das participantes do grupo GF1IBA: Beatriz, “ai comecei” (excerto 20, linha 287); Berenice, “ai comecei a fazer o inglês” (excerto 21, linha 661); e Joana, “eu comecei a fazer inglês mesmo na quinta série” (excerto 24, linha 535) e “eu vou começar do começo / eu vou começar do começo pra eu poder pegar mais sério isso de inglês” (excerto 26, linhas 340 e 342 respectivamente).

- dos participantes do grupo GF2IAV: Lizete, “eu comecei a fazer inglês” (excerto 22, linha 208), “então eu comecei a fazer inglês há uns oito anos a trás / e assim comecei / parei” (excerto 22, linha 212, 213, 214, respectivamente) e “iniciar uma outra língua” (excerto 22, linha 221); e Selma “já de uma maneira interrupta, né?” (excerto 23, linha 434).

<sup>87</sup> UNDERSTANDING IS GRASPING (GRADY, 1997, p.297).

<sup>88</sup> Em verdade, Gomes (2011) identificou a metáfora *APRENDER INGLÊS É COMO PERCORRER UM CAMINHO*.

<sup>89</sup> *MOVING ALONG A PATH* (JOHNSON, 1987, p. 116).

Em termos de experiência corpórea, em cada movimento que realizamos no espaço, pode-se pressupor um ponto de partida, lugares intermediários nos quais paramos, bem como uma sequência de locais contíguos que ligam o ponto de partida ao ponto de chegada. Há ainda o envolvimento de uma direção no movimento, assim como um destino, um objetivo (LAKOFF, 1987; DUQUE; COSTA, 2012). Sobre a questão de direcionalidade, Johnson (1987, p. 114) alega que caminhos não são inerentemente direcionais – um caminho ligando um ponto A, origem, a um ponto B, meta, não necessariamente vai a uma direção específica. Mas, uma vez que humanos têm propósitos em atravessar caminhos, eles tendem a experienciar caminhos como direcionais. Ou seja, nos movimentamos ao longo de um caminho de um ponto a outro, estabelecendo, assim, uma direção. Dessa experiência de locomoção por caminhos, um padrão esquemático recorrente, com estrutura interna definida, resulta o esquema imagético ORIGEM-CAMINHO-META, sobre o qual podemos impor uma direção. Por meio de extensões metafóricas, utilizamos esse esquema imagético para estruturar conceitos abstratos. Isso é o que acontece nos enunciados acima mencionados: referindo-se ao processo de aprendizagem de inglês, os aprendizes parecem ancorar-se nessa experiência corpórea de movimento no espaço. Essa ancoragem fica bem evidente na fala de Paula, inclusive, participante do grupo GF1IBA, a seguir:

Excerto 27 (GF1IBA)

**Paula:** [...]

1024. eu acho que é como aprender a andar,  
 1025. aí a gente começa engatinhando,  
 1026. se apoiando,  
 1027. eh eu acho assim  
 1028. que o inglês é como aprender a andar,  
 1029. quando você realmente vai ter aquela segurança,  
 1030. você vai dar os primeiros passos,  
 1031. então eu acho que se a convivência fosse maior,  
 1032. a gente conseguiria--  
 1033. eu acho que o processo de aprendizagem seria muito mais rápido.  
 1034. muito melhor, entendeu?

Na fala de Paula, especialmente nas linhas 1024, 1025, 1028 e 1030, com os Veículos ‘aprender a andar’, ‘começa engatinhando’ e ‘dar os primeiros passos’, fica muito clara a analogia do aprender língua inglesa como deslocar-se no espaço<sup>90</sup>. Podemos inferir da

<sup>90</sup> Gomes (2011, p. 66) identificou, em seus dados, a metáfora APRENDER INGLÊS É VOLTAR A SER CRIANÇA. Cremos que esta metáfora pode ser aplicada ao episódio de fala do excerto 27, porém com desdobramentos um pouco diferentes dos expostos por Gomes: o autor explica que, baseado nas expressões usadas pelos aprendizes de sua pesquisa, a aprendizagem é comparada a uma aprendizagem infantilizada. No caso de nossos dados, a comparação com ‘o engatinhar’,

fala de Paula que aprender inglês é como iniciar uma jornada, deslocando-se lentamente por um caminho; e isso requer paciência e, às vezes, auxílio.

Johnson (1987) comenta que se examinarmos o esquema ORIGEM-CAMINHO-META, que alicerça a metáfora PROPÓSITOS SÃO DESTINOS FÍSICOS, a qual também subjaz a fala das participantes do grupo GFIIIBA, notaremos que os ‘objetivos’ são compreendidos como pontos de chegada, para os quais várias de nossas ações físicas podem ser direcionadas. Com a metáfora acima citada, compreendemos PROPÓSITOS, OBJETIVOS, muito abstratos, tais como escrever um livro, obter um Phd, ou, no caso desta pesquisa, aprender a falar inglês, em termos de performance de vários atos físicos para alcançar um destino. Podemos inferir da fala de Paula (como da fala de todos os aprendizes dos dois grupos focais) a presença de um objetivo abstrato que é a aprendizagem da língua inglesa, ou seja, ser comunicativamente competente. Além disso, segundo Johnson (*op. cit.*), a partir do momento que engatinhamos pela primeira vez, nós normalmente temos como intenção chegar a algum local em particular, seja por vontade própria, seja por cause de algum objetivo secundário que nos permite realizar alguma outra atividade em tal local. Pode ser que não exista nenhuma outra intenção para se satisfizer senão aquela de deslocar-se fisicamente para um determinado local. Em tais casos, segundo o autor, o propósito intencionado, o de estar em um determinado local, é satisfeito pelo deslocamento de nosso corpo de um ponto inicial, passando por uma sequência intermediária de locais, a um ponto final. De qualquer forma, tem-se, portanto, uma identidade entre o domínio das intenções – ou propósitos – e o domínio dos movimentos físicos (JOHNSON, 1987). E o mais interessante acerca desse episódio de fala de Berenice, no excerto 27, é exatamente a mobilização do conhecimento oriundo da experiência de engatinhar para falar da aprendizagem de inglês, que corrobora o pensamento de Johnson (1987) mencionada acima.

O que se pode observar no discurso dos aprendizes de inglês é que sua conceptualização da aprendizagem de inglês baseia-se na compreensão de atividades e operações mentais oriundas do esquema imagético ORIGEM-CAMINHO-META, bem como das metáforas PROPÓSITOS SÃO DESTINOS FÍSICOS<sup>91</sup> e ALCANÇAR UM OBJETIVO É MOVIMENTAR-SE POR UM CAMINHO<sup>92</sup>, que, por sua vez, motivam a metáfora APRENDER A LÍNGUA INGLESA É DESLOCAR-SE POR UM CAMINHO. Em última instância, asseveramos que uma conceptualização mais elaborada sobre o Tópico é

---

‘dar os primeiros passos’, ‘aprender a andar’ salientam, como dissemos, o aspecto processual, e, por vezes, moroso, da aprendizagem. É um caminho cujo início da jornada é lento, conforme a percepção de Paula.

<sup>91</sup> PURPOSES ARE PHYSICAL GOALS (JOHNSON, 1987, p. 116).

<sup>92</sup> ACHIEVEMENT OF PURPOSE IS MOTION ALONG A PATH (*idem*).

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA É UMA VIAGEM<sup>93</sup> (MENEZES; GOMES, 2015; TAYLOR, 1984), dado que o progresso na aprendizagem de língua inglesa, isto é, os estados/estágios de aprendizagem são compreendidos em termos de deslocamento por lugares físicos<sup>94</sup>.

Em suma, por meio das metáforas linguísticas identificadas em nossos dados, os domínios de Veículo de ‘manipulação de objetos’ e ‘deslocamento no espaço’ foram mapeados no domínio de Tópico de ‘aprender língua inglesa’, ocasionando a emergência das metáforas sistemáticas *APRENDER INGLÊS É MANIPULAR UM OBJETO FÍSICO* e *APRENDER INGLÊS É ESTAR EM CONTATO COM A LÍNGUA* nos grupos focais GF1IBA e GF2IAV, respectivamente, e a coocorrência da metáfora conceptual *APRENDER A LÍNGUA INGLESA É DESLOCAR-SE POR UM CAMINHO / APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA É UMA VIAGEM*, com as metáforas sistemáticas citadas anteriormente, em ambos os grupos focais. E, como dito, no tocante, principalmente às metáforas sistemáticas<sup>95</sup>, a denominação *MANIPULAR UM OBJETO FÍSICO* e *ESTAR EM CONTATO COM A LÍNGUA* foram escolhidas para capturar a ideia geral expressa pelas metáforas linguísticas.

Um último comentário reflexivo a ser feito baseado em nossa análise dos dados é que, para Cameron (2008<sup>a</sup>, p. 208), a metáfora sistemática é o mapeamento geral oriundo de um contexto discursivo particular. Em sua perspectiva, a autora afirma que asseverar uma metáfora sistemática como sendo uma metáfora conceptual requereria evidência adicional de convencionalização a partir de uma variedade de contextos e eventos. Posto isso, especulamos, novamente, acerca de uma diferença polar entre metáforas sistemáticas e metáforas conceptuais, haja vista que, ao ocorrer em outros contextos discursivos, uma metáfora sistemática teria fortes indícios de ser equiparada a uma conceptual.

Ademais, pensamos que, embora a metáfora sistemática seja particular e, teoricamente, restrita ao discurso, ela tem traços cognitivos (Cameron (1999; 2010a; 2010b) mesma reconhece isso). Como já visto na literatura (CAMERON, 1999, 2010b; CAMERON et al., 2009), as metáforas sistemáticas ocorrem no nível do discurso (na superfície linguística), por isso, na abordagem discursiva, privilegia-se a escolha do item lexical, que não é neutra quando materializada no enunciado – o que revela as atitudes, valores e

<sup>93</sup> Formulações alternativas para essa metáfora da viagem poderiam ser *APRENDER INGLÊS É COMO VIAJAR* (GOMES, 2011) ou *APRENDIZAGEM DE INGLÊS É UMA VIAGEM* (SILVA, 2013).

<sup>94</sup> Menezes e Gomes (2015) apresentam o mapeamento detalhado desta metáfora.

<sup>95</sup> Isso também é válido para as metáforas conceptuais. Ver Semino (2004).

pensamentos dos usuários<sup>96</sup>. Eis, portanto, seu traço de particularidade. Criticam-se as metáforas conceptuais por serem demasiado generalistas e por não refletirem o uso real de expressões metafóricas na língua. Todavia, Johansson-Falck (2012, p. 110-111) comenta que já fora levantada, anteriormente, a ideia de que metáforas conceptuais poderiam ser descritas semanticamente em vários níveis esquemáticos. Um exemplo é a pesquisa de Clausner e Croft (1997), na qual os autores investigaram as propriedades dos mapeamentos entre domínios conceptuais, comparando tais propriedades com as relações derivacionais morfológicas. Clausner e Croft (*op. cit.*) propõem que mapeamentos semânticos metafóricos podem ser formulados em diferentes níveis de esquematicidade, isto é, generalidade (*schemacity*), tanto do domínio-fonte quanto do domínio-alvo, e, uma vez que o esquema de uma metáfora é caracterizado em nível adequado de esquematicidade, o qual é o nível de formulação que apresenta seu grau máximo de produtividade (e.g: MAIS É PARA CIMA; UMA RELAÇÃO SOCIAL É VIDA<sup>97</sup>), é possível avaliar a produtividade de uma metáfora, ou seja, a quantidade de instanciações linguísticas que a validam. Assim, se o grau de generalidade for muito alto, não haverá muita produtividade da metáfora, isto é, instanciações linguísticas licenciadas por ela. Entretanto, com esquemas, ou generalizações, relativamente específicos, pode-se obter um número maior de instanciações linguísticas metafóricas.

Retomando, pois, a ideia de Cameron (2008a) de que a metáfora sistemática é um mapeamento geral (esquemático) oriundo do contexto, logo (relativamente) específico, indagamos se a metáfora sistemática poderia ser um nível intermediário de generalidade que garantiria uma quantidade maior de realizações linguísticas. E se há a possibilidade de uma metáfora sistemática ocorrer em outros eventos discursivos (CAMERON, 2010b, FERREIRA, no prelo), ela pode então alcançar a convencionalidade, logo, ela seria também caracterizada como uma metáfora conceptual. Não vemos, desse modo, muita diferença entre uma metáfora sistemática e uma conceptual, pois mesmo na teoria da metáfora conceptual, com base em evidências linguísticas, também é possível postular metáforas conceptuais criativas, o que é característica marcante da metáfora sistemática, a emergência de metáforas novas e deliberadas (CAMERON, 2008a), pois, pelas pressões do discurso *online*, elas podem ser menos entrincheiradas.

Nessa mesma linha, outro ponto válido a ser comentado é que Cameron (2008a, p. 208) afirma, ainda, que o problema metodológico de como nomear uma metáfora sistemática

<sup>96</sup> Conforme Clausner e Croft (1997) o próprio item lexical, por si só, já é considerado uma estrutura conceptual, que influencia o uso da metáfora. O estudo de Johanssen-Falck (2012) corrobora essa afirmação.

<sup>97</sup> Clausner e Croft (1997, p. 262). A propósito, essa é uma reformulação que os autores sugerem para a metáfora AMOR É UM PACIENTE / LOVE IS A PATIENT de Lakoff e Johnson (2003 [1980]).

para melhor capturar a natureza do conjunto de metáforas linguísticas nos dados pode ser resolvido, ligeiramente, pela distinção generalidade-especificidade entre metáfora conceptual e metáfora sistemática. Segundo a autora, enquanto que a teoria cognitiva da metáfora, em função de seus objetivos, precisa descrever mapeamentos metafóricos da maneira mais abstrata e geral possível, pesquisadores preocupados com o pensamento de indivíduos específicos são bem aconselhados a não generalizar a metáfora de maneira muito distante das palavras usadas de fato nas metáforas linguísticas<sup>98</sup>. Contudo, com o trabalho de Clausner e Croft (1997, p.273), uma vez que as metáforas conceptuais podem ser descritas em diferentes níveis de generalidade, tem-se o indício de que as metáforas podem ser agrupadas e organizadas em uma hierarquia taxonômica, que vai do esquema mais geral (e.g.: UMA RELAÇÃO SOCIAL É VIDA<sup>99</sup>) ao mais específico (e.g.: UMA RELAÇÃO SOCIAL É UM ESTADO DE SAÚDE CORPORAL<sup>100</sup>). Observando nossos dados, por exemplo, poderíamos ter a metáfora LÍNGUA É OBJETO enquanto esquema mais genérico e LÍNGUA É INSTRUMENTO enquanto esquema mais específico.

Com isso, a crítica feita à teoria cognitiva da metáfora quanto a um alto grau de generalidade e abstração pode ser contestada. Por isso, cremos que as metáforas sistemáticas ocupam um nível de generalidade relativamente específico e, por consequência, produtivo. Assim, em função, principalmente, de tal produtividade, isto é, de serem recorrentes em outros eventos discursivos, elas podem se tornar convencionais. Semino (2008), inclusive, salienta que a distinção entre os tipos de sistematicidade da metáfora feitos por Cameron (1999)<sup>101</sup> é muito útil, e que a sistematicidade discursiva é pertinente, por ser o tipo de sistematicidade que se caracteriza pelo fato de metáforas linguísticas particulares serem usadas dentro de comunidades discursivas específicas, por exemplo, de professores e aprendizes de línguas, caso de nossa pesquisa. Enfim, percebe-se, com esse problema de nomear uma metáfora baseado nos dados linguísticos, que não há uma diferença muito clara entre uma metáfora sistemática e a mera realização linguística de metáforas conceptuais, afinal se o nome, que é a mnemônica que vai indicar o grau de generalidade-especificidade da metáfora, é o que vai diferenciá-las ligeiramente, então isso é um ponto a ser investigado mais detalhadamente.

---

<sup>98</sup> Baseamo-nos nessa afirmação de Cameron (2008a) no momento em que postulamos nossas metáforas sistemáticas.

<sup>99</sup> Clausner e Croft (1997, p. 263).

<sup>100</sup> *Idem*.

<sup>101</sup> Cameron (1999) distingue três tipos de sistematicidade: local, discursiva e global. A primeira acontece quando metáforas linguísticas particulares se limitam a um evento discursivo ou texto escrito; a segunda, quando as metáforas acontecem em comunidades discursivas específicas; e a terceira, quando usos particulares da metáfora ocorrem entre gêneros e comunidades discursivas (SEMINO, 2008, p. 34).

Voltando à nossa análise dos dados, outro aspecto também discutido pelos aprendizes de inglês foi o papel do professor no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Conforme a fala dos aprendizes, evidencia-se a grande importância que esse indivíduo tem no processo de aprendizagem de língua inglesa – o que é natural devido à própria natureza da profissão desse sujeito. Na seção a seguir, vejamos que metáforas figuram na fala deles sobre suas percepções do professor.

#### 4.4. Percepções sobre o Professor de Inglês

Em ambos os grupos focais, quando os aprendizes relatavam suas experiências, seja sobre suas primeiras experiências com a língua inglesa, seja com experiências atuais, naturalmente, o Tópico ‘professor’ surgiu, sendo estabelecida uma relação entre esse indivíduo e o processo de aprendizagem do idioma:

##### Excerto 28 (GF1IBA)

402. **Berenice:** não.  
 403. a minha foi boa.  
 404. por que eu gostava muito da professora,  
 405. eu já conhecia.  
 406. a minha primeira experiência foi na escola mesmo,  
 407. aquela coisinha do verbo to be  
 408. que todo mundo passa na escola.  
 409. e eu gostava muito da professora,  
 330. então eu...  
 331. **Beatriz:** [<xxx>]  
 332. **Joana:** [que todo mundo passa.]  
 333. **Berenice:** é  
 334. aí eu queria aprender e tudo mais,  
 335. foi essa minha primeira experiência,  
 336. foi tranquila.

Vê-se que, nas linhas 403 e 409, Berenice, participante do grupo GF1IBA, menciona a figura do professor quando ela narra sua primeira experiência de aprendizagem da língua inglesa. É notável que, em função também da afetividade envolvida nesse processo, a presença do professor foi fundamental para a aprendizagem da língua: um fator motivacional a mais. Isso é evidente também na fala de alguns participantes do grupo GF2IAV:

##### Excerto 29 (GF2IAV)

1085. **Pierre:** e.. eu entrei,  
 1086. e eu assim fiquei.. espantado,

1087. que o/o nível eu achei muito mais alto da turma,  
 1088. tanto o pessoal conversando,  
 1089. o professor ensinando muito bem,  
 1090. e focado em escrita acadêmica,  
 1091. que eu acho que é bem interessante.  
 1092. **Mediador:** legal.  
 1093. **Pierre:** (bem) interessante também  
 1094. e então eu gostei muito do nível assim,  
 1095. fo- foi a mesma experiência com os professores do cenex,  
 1096. tem professores que são [excepcionais,]  
 1097. **Mediador:** [muito bons.]  
 1098. **Pierre:** tem professores que são bons.  
 1099. **Selma:** é é verdade.

Nesse fragmento, Pierre, do grupo GF2IAV, fala de sua experiência de aprendizagem atual: o aprendiz relata sua experiência tanto no curso do ISF (Inglês sem fronteiras, oferecido pela UFMG) quanto no curso de extensão, o Cenex. Pode-se notar que tal experiência é positiva e, tal como ocorreu na fala de Berenice no excerto 28, Pierre também relaciona o processo de aprendizagem à figura do professor, como podemos observar nas linhas 1089, 1094, 1095 e 1098.

Sendo assim, uma vez que o Tópico ‘professor’ começou a figurar no discurso dos participantes, discutiu-se, explicitamente, sobre o papel do professor nesse processo de aprendizagem da língua:

#### Excerto 30 (GF2IAV)

**Mediador:** [...]  
 1144. já que vocês tocaram muito nesse assunto de professor,  
 1145. que é uma das minhas perguntas,  
 1146. é..  
 1147. qual é--  
 1148. qual o papel do professor que vocês acham,  
 1149. nesse processo de aprendizagem da língua?  
 1150. qual é--  
 1151. qual a importância dele,  
 1152. qual a influência dele,  
 1153. nesse processo de aprendizagem?  
 1154. já que vocês dizem que temos professores bons e excelentes,  
 1155. **Selma:** motivação.  
 1156. ele ter--  
 1157. ele querer entender que o grupo é heterogêneo,  
 1158. e ele buscar cada habilidade de um,  
 1159. você está entendendo?  
 1160. <Q vocês podem mais,  
 1161. você é bom na gramática,  
 1162. você é bom na escrita  
 1163. você pega o listenig rapidão Q>  
 1164. e tentar fazer uma cruzadinha entre entre,

No excerto 30, vemos na linha 1155, que Selma relaciona à função do professor a ‘motivação’, conferindo-lhe assim o papel de ‘motivador’. O professor é, nesse sentido, um INCENTIVADOR (SILVA, 2013) ou MOTIVADOR (OSÓRIO, 2003). Os aprendizes de línguas estrangeiras, conforme Silva (2013, p.99), “ainda parecem acreditar no papel do professor como a pessoa responsável por encorajar e estimular o interesse dos alunos”. Se observarmos as linhas 1160-1163, vê-se tal ideia de incentivador no enunciado reportado de Selma, “vocês podem mais, você é bom na gramática, você é bom na escrita, você pega o listening rapidão”. Assim, uma vez que o professor identifica as particularidades dos alunos, ele incentiva o desenvolvimento das habilidades de cada um de maneira colaborativa (ver linha 1164 do excerto 30), ou seja, colocando-os para trabalhar em conjunto. Badley (2012, p. 59) comenta que a habilidade de motivar os aprendizes a terem uma performance em seu mais alto nível é muito importante quando os professores (e, também, os aprendizes) operam dentro de metáforas como a de ‘motivador’. Essa conceptualização de PROFESSOR É INCENTIVADOR / MOTIVADOR também figura na fala de Pierre, no excerto 31 a seguir:

#### Excerto 31 (GF2IAV)

1131. **Pierre:** e:: mas eu acho que o o que mais assim,  
 1132. o que eu mais gostei foi o o luis que,  
 1133. ..assim a gente--  
 1134. o cenex cobra da gente um nível aqui,  
 1135. ele cobrava aqui.  
 1136. ele cobrava muito mais.  
 1137. **Lizete:** [eu acho que eu tive aula com ele]  
 1138. **Pierre:** [mas ele forçava,]  
 1139. ele..nos forçava a eh [a entender mais né]  
 1140. **Lizete:** [ir além, né?]  
 1141. **Pierre:** [é] ir além.

Com o Veículo ‘cobrava’, com o sentido de ‘exigir’, nas linhas 1135 e 1136, Pierre evidencia em seu relato a exigência de um professor seu, que “cobrava” da turma mais empenho e esforço. Isso, certamente, como se pode notar na fala do aprendiz, servia como incentivo para a turma aprender mais. Badley (2012) comenta que esse tipo de atitude do professor – exigir um nível elevado de performance, como exposto por Pierre, é típico da metáfora PROFESSOR É TREINADOR, no qual o professor prepara seus aprendizes como atletas para um teste, para o desenvolvimento de alguma habilidade, ou aquisição e aplicação de um novo conhecimento, e tudo isso acompanhado de encorajamento. Ainda, uma vez que professor é relacionado à motivação e motivação é conceptualizada como FORÇA COMPULSÓRIA (cf. seção 4.1), percebe-se uma correlação entre essa conceptualização de

motivação e o papel do professor na fala de Pierre, ao dizer que o professor “força” o aluno a “entender mais” (linha 1139) e “ir além” (1140 e 1141). Ou seja, subjaz aí um esquema de FORÇA que ajuda a estruturar e conferir sentido à experiência vivida entre o aprendiz e o professor: o PROFESSOR É UMA FORÇA IMPULSIONADORA. Ademais, quando Pierre fala em ‘ir além’, tem-se o indício da conceptualização de aprendizagem como viagem. Se pensarmos no efeito de sentido da fala do participante, segundo Talmy (2000), aplicando a dinâmica de forças a essa interação social aprendiz-professor, a consequência dessa “cobrança” do professor é uma forma de dinamismo de força, com o antagonista – nesse caso o professor – exercendo pressão sobre o agonista – o aprendiz – em direção a uma ação em particular. Destarte, o professor enquanto motivador, por conseguinte, relacionado ao esquema FORÇA, dependendo de suas ações, pode ser conceptualizado como CONTRA-FORÇA<sup>102</sup> (JOHNSON, 1987, p.46) em relação ao progresso do aprendiz em sua trajetória de aprendizagem. Essa correlação de forças com a interação social está presente na fala de Selma:

Excerto 32

**Selma:** [...]
   
1175. mas que teve um professor que travou a turma,
   
1176. [literalmente]
   
1177. **Naomi:** [isso exatamente]
   
1178. **Selma:** nós ficamos inibidos,

Johnson (1987, p.48) comenta a existência do esquema imagético CONTRA-FORÇA resultante de agrupamentos de forças que se encontram frontalmente: duas forças igualmente potentes colidem frente-a-frente, com o resultado de que nenhuma delas vai para lugar algum. Acidentes automobilísticos envolvendo colisão frontal é um exemplo de experiência corpórea que abarca esse esquema imagético. Assim, analisando a fala de Selma, no excerto 32, com base nos Veículos ‘travou’ e ‘inibidos’, podemos inferir que a ação do professor enquanto ‘força’ pode ser conceptualizada como CONTRA-FORÇA, posto que, dentre suas acepções, ‘travar’ significa ‘impedir os movimentos de, refrear ou frear’ (HOUAISS, 2009, p. 1873) e ‘inibir’, “obstruir” (p. 1085). Portanto, o professor é visto como uma força que impulsiona o aluno a ir avançando em sua trajetória de aprendizagem do idioma, ou que inibe sua ação. Verificamos, com isso, que da fala desses aprendizes, considerando suas crenças sobre o papel do professor e os valores atribuídos a ele, emerge a metáfora sistemática *AÇÕES DO PROFESSOR SÃO FORÇAS IMPULSIONADORAS OU FORÇAS INIBIDORAS NO*

<sup>102</sup> COUNTERFORCE (JOHNSON, 1987, p. 46), umas das variantes do esquema FORÇA.

*PROCESSO DE APRENDIZAGEM*. Esta metáfora é interessante até por revelar o fator afetividade envolvido na relação professor-aprendiz. Basta observarmos, especialmente, a fala de Selma no excerto 32. Essa metáfora revela sentimentos tanto positivos quanto negativos atribuídos à ação do professor no processo de aprendizagem.

No grupo GF1IBA, Denise, no excerto 33, também parece conceptualizar o professor como um incentivador, que atua como uma força no avanço da trajetória de aprendizagem:

#### Excerto 33 (GF1IBA)

**Denise:** [...]

1359. a gente teve essa sorte de encontrar um professor que trouxe  
motivação  
 1360. pra turma,  
 1361. porque motivação é essencial pra gente continuar no inglês,  
 1362. principalmente pra quem não gosta.

Pela relação entre os Veículos ‘trouxe motivação’ e ‘continuar’, vê-se o esquema de FORÇA relacionado ao esquema TRAJETO, causando o efeito de sentido proposto pela metáfora sistemática presente na fala dos participantes do grupo GF2IAV. No que tange à dinâmica do discurso, é interessante comentar que as metáforas linguísticas (linhas 1359 e 1361) na fala de Denise não foram desenvolvidas em seu grupo. Podemos dizer que, no fluxo do discurso, as metáforas introduzidas por Denise são atratores<sup>103</sup> cuja força perturbadora do movimento do sistema dinâmico complexo, que é a conversa, não foi o suficientemente forte para estabelecer um estado temporário no discurso das participantes a ponto de causar a emergência da metáfora sistemática *AÇÕES DO PROFESSOR SÃO FORÇAS IMPULSIONADORAS OU FORÇAS INIBIDORAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM*, que ocorreu no grupo GF2IAV.

Ainda, dentro desse quadro de ações do professor que motivam o aprendiz, uma conceptualização de professor enquanto CONSTRUTOR (SARDINHA, 2007) parece figurar nas falas das participantes do GF2IAV, Selma e Lizete:

#### Excerto 34 (GF2IAV)

**Selma:** [...]

1192. por que quando a turma e/ela é motivada,  
 1193. o que está mais abaixo,  
 1194. ele sobe.  
 1195. **Mediador:** é.  
 1196. **Selma:** ele sobe.

<sup>103</sup> Conferir seção 2.1.1, no capítulo 2. Para uma explicação mais aprofundada sobre a função dos atratores em sistemas dinâmicos complexos, ver Cameron e Larsen-Freeman (2008).

1197. isso é,  
 1198. isso [é fato.]  
 1199. **Lizete:** [isso é fato.]  
 1200. eu acho que o papel do professor é fundamental.  
 1201. por que um professor,  
 1202. ele tem o poder de jogar uma turma no chão,  
 1203. de detonar uma turma,  
 1204. e tem o poder também de elevar o nível da turma.

Sardinha (2007) comenta que a conceptualização PROFESSOR COMO CONSTRUTOR mostra o professor como alguém que cria instrumentos – acrescentamos também que ele cria condições – para ajudar o aluno a construir algo. Todavia, o efeito de sentido que depreendemos da fala dessas aprendizes do grupo GF2IAV salienta o aspecto de ‘desconstruir’ ou ‘destruir’ coisas, que está envolvido nas tarefas do construtor: “ele tem o poder de jogar uma turma no chão/ de detonar uma turma”. Com os Veículos ‘jogar... no chão’ e ‘detonar’, tem-se referência às ações de derrubar e/ou explodir/ implodir coisas, estruturas, que estão presentes no domínio do Veículo e que se referem à tarefa de um construtor<sup>104</sup>. De maneira inversa, além da capacidade do professor de destruir uma turma, ele pode criar as condições para que os alunos “subam de nível”, como se nota nas linhas 1192 a 1194. Desse modo, “[...] à medida que o aluno aprende e consegue ‘alcançar o nível desejado’, o andaime vai sendo retirado pelo professor. Assim como uma construção que, à medida que vai sendo finalizada, tem seu andaime removido” (SARDINHA, 2007, p. 77). O professor, portanto, ao criar condições para os alunos, ergue-os, faz-os subir, como que erguendo uma construção, mas também pode desfazer essa construção a seu bel prazer.

No tocante ao grupo focal GF1IBA, verificamos a conceptualização PROFESSOR COMO TRANSMISSOR (OSÓRIO, 2003; ARAÚJO; SÓL, 2006; SILVA, 2013) ou CANALIZADOR (SARDINHA, 2007):

#### Excerto 35 (GF1IBA)

- Denise:** [...]  
 632. mas eh têm coisas que a gente não consegue fazer com- sozinho, né?  
 633. aí tipo assim a gente não consegue entender sozinho.  
 634. a gente depende de um professor,  
 635. de alguém que esclareça.  
 636. que que nos mostre diferenças, né?  
 637. principalmente na questão da gramática,  
 638. na questão da pronúncia,

<sup>104</sup> Sardinha (2007, p. 77) ressalta que a palavra ‘construtor’ é genérica “para identificar desde um pedreiro a **um** mestre-de-obras, chegando ao empresário do ramo de construção”. Destarte, podemos asseverar, mediante as possibilidades de tarefas inclusas no mundo da construção, a possibilidade de um professor, além de fornecer instrumentos, ter o poder de destruir coisas também.

639. eh a gente ouve os cdzinhos,  
 640. mas enfim não é a mesma coisa que conversar com uma pessoa frente a frente.

Na fala de Denise, pelos Veículos ‘esclareça’ e ‘mostre’, pode-se notar a conceptualização PROFESSOR COMO TRANSMISSOR. A metáfora de transmissão é, provavelmente, a mais antiga e reconhecível metáfora para ensino e aprendizagem. Conforme Badley (2012, p. 54) a metáfora de transmissão está relacionada a um antigo debate educacional sobre a origem latina da palavra ‘educação’: “alguns indicam que a palavra *educare*, que significa criar uma criança ou um animal, como uma evidência etimológica que crianças são como o barro que os professores modelam (*ibid*, tradução nossa)<sup>105</sup>. O autor ainda comenta que esta metáfora implica que o professor deposita no aprendiz as informações que este precisa, e que, em casos extremos, a metáfora de transmissão implica que o professor é a única luz pela qual o aprendiz aprende. A propósito disso, Silva (2013) comenta que o conhecimento que o professor detém confere a ele a “luz do saber”, que pode ser passada ao aprendiz. Sendo assim, pode-se, inclusive, verificar a metáfora conceptual CONHECIMENTO É LUZ (SILVA, 2013), subjazendo o Veículo ‘esclareça’, e ENTENDER É VER (GRADY, 1997), o Veículo ‘mostre’. Dito isso, os aprendizes – alunos – desejam um pouco dessa “luz” que é transmitida pelo professor (SILVA, 2013).

Ainda, no grupo GF1IBA, vemos a ocorrência da conceptualização do professor como o ‘transmissor de conhecimento’ na fala de Beatriz, como se pode observar no excerto 36:

#### Excerto 36 (GF1IBA)

1311. **Beatriz:** eu acho assim,  
 1312. a função do professor é muito essencial.  
 1313. porque ele tá lá tipo assim pra te ensinar as regras.  
 1314. porque assim tanto com qualquer tipo de curso,  
 1315. você aprende mais no técnico.  
 1316. você aprende a base as regras.  
 1317. e regras infelizmente tem que ser cumpridas.  
 1318. e mais assim no dia a dia,  
 1319. tem muitas coisas que você vê que é totalmente diferente, entendeu?  
 1320. então são mais assim ela passa regras,  
 1321. e ela assim ela acaba que ela ensina na brincadeira.  
 1322. brincando.

Conforme a fala de Beatriz, o professor detém os conhecimentos das regras da língua, as quais são “passadas” aos aprendizes. Isso é condizente com a descrição das

<sup>105</sup> “Some point to the Latin word *educare*, which means to raise a child or animal, as etymological evidence that children are like clay which teachers shape” (BADLEY, 2012, p. 54).

características que Osório (2003, p.63) elenca, as quais são o modo como os aprendizes costumam descrever esse tipo de professor: passa o que sabe, domina bem a fala e a escrita do outro idioma, possui conhecimento correto e profundo da língua estrangeira, etc. Assim, subjazendo o Veículo ‘passa’, está a metáfora PROFESSOR COMO TRANSMISSOR ou CANALIZADOR, cuja função, como já dito, é transmitir e passar ao aluno o conhecimento – este sendo algo estático (SARDINHA, 2007, p. 75). A propósito disso, podemos estabelecer uma relação dessa conceptualização do professor com a metáfora do conduto de Reddy (1979), na qual, de acordo com Silva (2013, p. 100), “o professor é o emissor, o aluno o receptor, e o pacote enviado é o conhecimento da língua”.

Concernente, ainda, à fala de Beatriz, no excerto 36, verificamos mais duas conceptualizações do professor de línguas que coexistem com PROFESSOR COMO TRANSMISSOR. Pelos enunciados “você aprende mais no técnico” (linha 1315) e “e ela assim ela acaba que ela ensina na brincadeira” (linha 1321), identificamos as conceptualizações PROFESSOR É UM PERITO (CORTAZZI; JIN, 1999) e PROFESSOR COMO APRESENTADOR<sup>106</sup> (SARDINHA, 2007) ou ANIMADOR (OSÓRIO, 2003). No que diz respeito à primeira conceptualização, ela também ocorre na fala de Joana, no excerto 37:

#### Excerto 37 (GF1IBA)

744. **Joana:** eh eu sempre tive--  
 745. não é preconceito.  
 746. mas eu fui muito tímida.  
 747. tipo na adolescência inteira  
 748. muito tímida mesmo.  
 749. então eu pensava--  
 750. minha mãe fala,  
 751. <Q joana vai se especializar melhor,  
 752. vai pra um curso pra alguém explicar direito,  
 753. um professor. Q>  
 (...)

1198. aí lá você pode tirar as suas dúvidas com uma pessoa,  
 1199. com um profissional mesmo,  
 1200. uma professora.

Inferre-se da fala de Joana, no excerto acima, por meio, principalmente, da análise dos Veículos ‘explicar direito’ e ‘profissional’, que o professor enquanto PERITO é sempre aquela pessoa mais adequada para esclarecer dúvidas e explicar, apropriadamente, os fenômenos da língua e sua aprendizagem. Cortazzi e Jin (1999), citando Paine (1992),

<sup>106</sup> Sardinha (2007) opta por manter a palavra em língua inglesa: SHOWMAN.

comentam que aspectos pertinentes salientados pela metáfora PROFESSOR É PERITO são: pensamento criativo (acrescentamos também pensamento crítico), solução de problemas e trabalho independente. Enfim, o professor é visto como uma autoridade no assunto de conhecimento e aprendizagem de língua. Cremos que seja uma conceptualização muito próxima de PROFESSOR É TRANSMISSOR.

Acerca da segunda conceptualização, PROFESSOR COMO APRESENTADOR, Joana, no excerto 38 a seguir, juntamente à ideia de professor como perito, concebe esse profissional como alguém animado, capaz de fazer as aulas serem interessantes:

#### Excerto 38 (GF1IBA)

**Joana:** [...]  
 776. eu estou adorando.  
 777. a professora é super uhu,  
 778. adoro ela.

Joana, na linha 777, com o Veículo ‘uhu’, sinaliza que sua professora atual é muito animada, o que favorece um bom vínculo afetivo, indicado pelos Veículos ‘adorando’ e ‘adoro’, hipérbolos metafóricas que sinalizam o grau de afetividade da parte da aprendiz. Osório (2003, p.65) comenta que muitos aprendizes apreciam esse tipo de professor. Isso é dedutível na fala de Joana no excerto acima. Sardinha (2007) explica que, de acordo com a metáfora PROFESSOR COMO APRESENTADOR / ANIMADOR, o professor é aquele que é engraçado, animado e divertido, o que serve como estratégia para motivar os alunos e facilitar a aprendizagem. Podemos constatar isso na fala de Paula no excerto 39 a seguir:

#### Excerto 39 (GF1IBA)

1263. **Paula:** até porque as aulas são dinâmicas,  
 1264. alguns dias são jogos,  
 1265. outros dias são músicas,  
 1266. então isso te ajuda bastante,

Dado o caráter descontraído da aula, reflexo certamente das ações animadas e divertidas do professor, os alunos ficam mais relaxados e propícios a aprender, em função da ludicidade oriunda das atividades do professor aliados a sua animação. Conforme Osório (2003, p.65), os alunos, com esse tipo de professor, se sentem à vontade com as atividades propostas em sala de aula. As características, segundo a autora, do PROFESSOR ANIMADOR / APRESENTADOR são: é alegre, divertido, faz com que os aprendizes tímidos se soltem, desenvolve atividades extras, tais como jogos, música, etc. O que, a

propósito, em nossos dados, está explícito nas linhas 1264 e 1265 do excerto 39. Sardinha (2007) comenta que essa metáfora é muito sinalizada por Veículos como ‘interessante’, ‘prazer’ e ‘diversão’. Em nossos dados identificamos os Veículos ‘brincadeira’ e ‘brincando’ (excerto 36, linhas 1321 e 1322), ‘uhu’ (excerto 38, linha 777) e ‘dinâmicas’ (excerto 39, 1263).

Por fim, ainda sobre o grupo GF1IBA, verificamos a conceptualização PROFESSOR É GUIA (OSÓRIO, 2003; ARAÚJO; SÓL, 2006). Berenice, no excerto 40, explicita essa concepção de professor ao expressar sua opinião sobre a função do professor:

#### Excerto 40 (GF1IBA)

1307. **Berenice:** no meu caso  
 1308. eu acho que é guiar mesmo,  
 1309. direcionamento.

Nas linhas 1308 e 1309, há a ocorrência dos Veículos ‘guiar’ e ‘direcionamento’ respectivamente. Conforme o dicionário Houaiss (2009, p.1000), o item lexical ‘guiar’ tem em suas acepções o sentido de acompanhar alguém para mostrar-lhe o caminho; por seu turno, o item lexical ‘direcionamento’ significa dar orientações a alguém de modo que ele tome o rumo certo (p. 690). Sendo assim, conforme Araújo e Sól (2006), o professor é aquele que orienta o aluno, que “indica” o caminho a ser percorrido, de modo a ter uma aprendizagem bem sucedida e mais fácil. Osório (2003, p.69) corrobora isso ao afirmar que esse tipo de professor auxilia os aprendizes na execução das tarefas e resolução de problemas; ele mostra ao aprendiz que existem caminhos menos conturbados para se aprender uma língua estrangeira. O aspecto mais ressaltado por essa metáfora é a do professor como facilitador da aprendizagem (BADLEY, 2012).

Vimos, até então, como os aprendizes dos dois grupos focais concebem a função do professor no processo de aprendizagem. Verificamos que as conceptualizações foram variadas e inter-relacionadas entre si, sempre reforçando, curiosamente, na maioria das vezes, a ideia de aprendizagem como viagem.

Um dos últimos tópicos discutidos pelos participantes foi a importância das possibilidades de intercâmbio como parte do processo de aprendizagem de línguas. Na seção a seguir, analisamos as metáforas que figuraram na fala dos aprendizes acerca do Tópico ‘intercâmbio’.

#### 4.5. Percepções sobre o Intercâmbio

Quando o Tópico ‘intercâmbio’ veio à baila na interação conversacional dos participantes, verificamos, com base nos Veículos metafóricos, que o esquema de CONTÊINER foi ativado, de modo a fazer referência ao tópico em questão. A experiencição com contenção e delimitações é um dos traços mais comuns de nossa experiência corpórea. Conforme Johnson (1987), somos subitamente conscientes de nosso corpo como contentor tridimensional, no qual inserimos coisas, como água, alimentos e ar, e do qual outras coisas são expelidas, como urina, gases e ar, por exemplo. Movemo-nos, ainda, para dentro e para fora de cômodos, veículos, entre outros espaços demarcados. Dessas experiências, um padrão recorrente emerge: a estrutura gestáltica de CONTÊINER associada ao sistema de orientação DENTRO/FORA. Enquanto *gestalt* experiencial, o esquema CONTÊINER, confere coerência, estrutura e unidade a nossas experiências e cognição. Essa estruturação em termos de ‘contenção e demarcação’ parece figurar na fala de Carlos, do grupo GF2IAV, no excerto 41 a seguir:

##### Excerto 41 (GF2IAV)

2613. **Carlos:** [é o negócio]  
 2614. você saiu tocou a campainha,  
 2615. (who's this?)  
 2616. aí mudou tudo, entendeu?  
 2617. então você tem que fazer o contato,  
 2618. tem outra pessoa do outro lado da linha, né?  
 2619. então você já--  
 2620. você viu o filme,  
 2621. você entrou dentro do filme,  
 2622. você está dentro dele,  
 2623. você achou,  
 2624. então você vira,  
 2625. como sendo um ator,  
 2626. você realmente vai dialogar aquilo melhor,

Como dito, o Tópico em questão é ‘intercâmbio’; sendo assim, para expressar sua opinião acerca desse Tópico, Carlos usa os Veículos ‘entrou’, ‘dentro do filme’ e ‘dentro dele’ para comunicar como é experienciar a vivência do intercâmbio. Nota-se, pelos itens lexicais ‘entrar’ e ‘dentro’, que o esquema CONTÊINER foi ativado. Destarte, INTERCÂMBIO é conceptualizado em termos de CONTÊINER. Ou seja, (FAZER) INTERCÂMBIO É ENTRAR EM UM CONTÊINER. Além disso, esse “contêiner” ganha contornos de uma realidade diferente, um filme, como se observa nas linhas 2621 e 2622: “você entrou dentro do filme / você está dentro dele”. Paula, participante do grupo GF1IBA,

no excerto 42, parece partilhar da mesma conceptualização sobre ‘intercâmbio’, porém com uma elaboração mais complexa do esquema CONTÊINER:

Excerto 42 (GF1IBA)

1672. **Paula:** é.  
 1673. um pouco de acesso.  
 1674. eu acho que é uma porta que a gente tá prestes a abrir,  
 1675. basta dar o passo.

Com o enunciado, na linha 1674, “eu acho que é uma porta que a gente tá prestes a abrir” e, principalmente, por conta dos Veículos ‘uma porta’ e ‘abrir’, notamos o esquema de CONTÊINER subjacente à fala de Paula. Todavia, pelos Veículos ‘acesso’ e ‘o passo’, identificamos o esquema ORIGEM-CAMINHO-META. Duque e Costa (2012, p. 82) ressaltam que os esquemas imagéticos não atuam de forma isolada, isto é, mais de um esquema imagético pode operar na formação de conceitos, ou seja, os esquemas podem figurar na estrutura do conceito de forma combinada. Desse modo, como esclarece Johnson (2007, p. 142), com base na combinação do esquema de CONTÊINER com ORIGEM-CAMINHO-META, temos como resultado nossa simples compreensão de movimento por um caminho que vai do exterior para o interior de um contêiner, logo, (FAZER) INTERCÂMBIO É ENTRAR EM UM CONTÊINER.

Identificamos ainda, na fala dos aprendizes, quando estes se referiam ao Tópico ‘intercâmbio’ enquanto forma de buscar e trazer informação, a metáfora ALCANÇAR UM PROPÓSITO É ADQUIRIR UM OBJETO DESEJADO<sup>107</sup> (GRADY, 1997, p. 287):

Excerto 43 (GF2IAV)

2676. **Carlos:** mas com esse programa do inglês sem fronteira,  
 2677. acho que a tentativa também é de absorver isso,  
 2678. não só ir lá buscar informação,  
 2679. mas trazer informação e melhorar o nível, né?  
 2680. o inglês sem fronteira é feito para isso, né?

Pelos Veículos ‘buscar’ e ‘trazer’, verificamos a atuação do esquema ORIGEM-CAMINHO-META estruturando a concepção da experiência de intercâmbio. Entretanto, com base nas informações contextuais desse episódio de fala do excerto 43, há um foco na META do esquema imagético, o que licencia a metáfora ALCANÇAR UM PROPÓSITO É ADQUIRIR UM OBJETO DESEJADO, posto que o propósito de se fazer um intercâmbio é o

<sup>107</sup> ACHIEVING A PURPOSE IS ACQUIRING A DESIRED OBJECT (GRADY, 1997, p. 287).

de aprender não somente o idioma, mas, no contexto dos estudantes universitários, também obter conhecimento científico específico. Desse modo, o ‘objeto desejado’ indicado pela metáfora é a informação do exterior, o conhecimento técnico-científico de outros países. Isso fica evidente na fala de Denise, do grupo GF1IBA, no excerto 44:

#### Excerto 44 (GF1IBA)

1535. **Denise:** a minha expectativa é fazer mesmo o doutorado sanduiche, né?  
 1536. e ficar lá um tempo.  
 1537. porque eu quero divulgar o que eu conseguir achar de resultados aqui,  
 1538. na minha pesquisa de mestrado.  
 1539. e também eu quero trazer tecnologia de fora pra cá.  
 1540. então assim eh eu pretendo ir pra fora do pais.

Tal como Carlos, do grupo GF2IAV, no excerto 43, podemos observar que Denise, no excerto 44, linha 1539, também usa o Veículo metafórico ‘trazer’ para falar sobre intercâmbio, o que sinaliza a atuação do esquema ORIGEM-CAMINHO-META. Contudo, como seu propósito é a aquisição de conhecimento técnico, sinalizado pelo item lexical ‘tecnologia’, conforme nossa explicação anterior, identificamos a conceptualização ALCANÇAR UM PROPÓSITO É ADQUIRIR UM OBJETO DESEJADO. Cremos ainda que subjazendo os enunciados das linhas 1539 e 1540 há a metáfora (FAZER) INTERCÂMBIO É ENTRAR EM UM CONTÊINER, em virtude dos Veículos ‘de fora’ e ‘ir pra fora’ os quais indicam a ativação do esquema DENTRO/FORA, assim os países são vistos como CONTÊINERES e, ao realizar intercâmbio, o aprendiz entra no contêiner.

Por fim, com base na fala de Denise, no excerto 2, nas linhas 191-195: “e agora a gente tem um incentivo do governo muito grande pra ir pra fora do pais / pra fazer intercâmbio / doutorado sanduíche mestrado enfim / eh existe esse incentivo, / bolsas da do cnpq da capes pra que a gente possa fazer isso”, asseveramos que o Tópico ‘intercâmbio’ é também conceptualizado como mais um vetor que é parte do contexto de forças externas que motivam as aprendizes do grupo GF1IBA para estudar inglês. Essa conceptualização é dedutível por conta da presença dos Veículos ‘um incentivo’ e ‘incentivo’, os quais em seu sentido mais básico significam ‘estímulo’, logo, ‘força’, bem como por causa das ideias (implícitas) que figuram nas falas de suas interlocutoras quando se referem ao mundo acadêmico e ao mercado de trabalho.

Cremos que mais conceptualizações sobre o Tópico ‘intercâmbio’, ou mesmo a emergência de metáforas sistemáticas, não figuraram nos eventos discursivos, dado o tempo

consumido para desenvolver os outros Tópicos, conseqüentemente, pouco tempo restou para a o desenvolvimento do Tópico ‘intercâmbio’. Como destacamos no capítulo 3, sobre as considerações metodológicas, ainda que os eventos discursivos tenham sido conduzidos pelo moderador e tenha sido utilizado um roteiro com os Tópicos a serem discutidos, a conversa entre os participantes dos dois grupos desdobrou-se conforme as demandas e interesses da interação entre eles.

É oportuno destacar que, chegando ao fim de nossa análise dos dados, convém tecermos alguns comentários sobre problemas que encontramos na operacionalização da metáfora no discurso. Embora tenhamos dado uma ênfase maior nos aspectos cognitivos motivadores do uso da metáfora no discurso, esperávamos também ter encontrado metáforas sistemáticas com um caráter mais episódico, bem mais situado (VEREZA, 2013). Conforme Cameron (2003) e Cameron, Low e Maslen (2010), estabelece-se a sistematicidade entre as metáforas linguísticas por meio de seu agrupamento em conjuntos cujo significado é semanticamente parecido; tais metáforas linguísticas não somente têm em comum sua referência a um mesmo domínio semântico, mas também implicam as ideias que moldam o contexto no qual elas são utilizadas. Ou seja, a escolha, ou uso, de um item lexical de modo metafórico expressará também as crenças, valores e atitudes dos sujeitos. Por esse motivo, postulamos a metáfora sistemática *MOTIVAÇÃO PARA APRENDER INGLÊS É SER FORÇADO PELA SOCIEDADE* (seção 5.1), por exemplo, devido à rede de sentidos e ideias que os episódios de fala nos excertos veiculavam. Tentamos, assim, não nos afastar demasiadamente das palavras usadas e ideias expostas nos eventos discursivos específicos (CAMERON; MASLEN, 2010) que compuseram nosso estudo de caso.

No entanto, em nossa opinião, essa mesma metáfora sistemática poderia ser renomeada como *MOTIVAÇÃO É FORÇA COMPULSÓRIA*, uma metáfora conceptual mais genérica e convencional. A propósito disso, Cameron (2003) comenta que existe sistematicidade no uso de instanciações linguísticas que caracterizam uma metáfora conceptual. Sendo assim, as metáforas sistemáticas que encontramos apresentaram decerto um caráter episódico. Todavia, as metáforas linguísticas que as sustentam são altamente convencionais, logo, permitindo o licenciamento de metáforas conceptuais como alternativas, o que torna talvez as metáforas sistemáticas que encontramos algo questionável. Dessa maneira, ao longo da análise dos dados, levantamos reflexões sobre uma diferença polar entre metáforas sistemáticas e metáforas conceptuais.

Quem sabe, inclusive, a falta de mais dados em nosso corpus, com a presença de metáforas linguísticas deliberadas mais criativas e inovadoras, tenha sido um problema. Por vezes, em função dessa carência de Veículos metafóricos mais variados no próprio discurso dos participantes, limitamo-nos a discutir exaustivamente as motivações cognitivas de metáforas linguísticas que apareceram na fala dos aprendizes, por exemplo, as metáforas de ‘força’ na seção 5.1. Isso pode ser justificado por causa do próprio fluxo do discurso, uma vez que os participantes se apropriaram das metáforas uns dos outros para mostrar alinhamento na interação. Sendo assim, eles reutilizaram metáforas linguísticas outrora introduzidas na conversa.

Outro ponto de reflexão que convém mencionar é que, provavelmente, nossas limitações tenham sido fruto, também, do contexto no qual a pesquisa foi realizada, do gênero textual que estruturou os eventos discursivos (e.g.: entrevista com grupo focal) e do próprio tópico discursivo ‘aprendizagem de línguas estrangeiras’. No tocante ao contexto, visto que coletamos os dados dentro da universidade, um contexto mais formal, pode ser que o papel social exercido pelos aprendizes (e.g.: alunos universitários) nesse contexto tenha-os condicionado a falar somente aquilo que já é senso comum, como, por exemplo, exigências de mercado de trabalho, ou mesmo a globalização que conferiram à língua inglesa um status de língua franca, ou ainda que o professor de inglês é aquele que, sendo o detentor do conhecimento, transmite as coisas que sabe. Assim, todo um discurso que já é veiculado na sociedade sobre o porquê de se aprender uma língua estrangeira, especialmente língua inglesa, pode ter tido grande influência na fala deles. Cameron (2010b) comenta que, para a produção ou emergência da metáfora na fala de alguém, os fatores motivacionais são inúmeros. Incluem-se aí expressões convencionais oriundas da memória conectada a certos tipos de ideias, a influência decorrente de outras pessoas e eventos discursivos, etc. Por isso, cremos que o contexto no qual coletamos os dados tenha possivelmente influenciado a produção das metáforas linguísticas.

A respeito do gênero textual, isto é, a entrevista com grupo focal, embora esta mantenha as características de uma conversa, o gênero não parece ser menos formal. Talvez, o contexto tenha influenciado o registro de fala do gênero textual. Indagamo-nos sobre o fato da possibilidade dessa conversa ter acontecido em outras condições, fora dos limites da universidade, por exemplo; quem sabe a liberdade de criatividade para se expressarem pudesse ocasionar a emergência de metáforas mais deliberadas e inovadoras na fala dos participantes para se referir à aprendizagem de LE. Isso nos leva, a propósito, a especular se o

fator emotividade / afetividade não seria um desencadeador de metáforas mais inovadoras para falar sobre um determinado tópico. Se notarmos, os trabalhos de Cameron (2007a, 2009, 2010c) envolvem eventos discursivos cujo teor de emotividade / afetividade é muito grande. O que queremos dizer é que, em suas conversas, Jo e Pat (CAMERON, 2007a), por exemplo, expressaram muitos sentimentos e emoções para compreender um ao outro e, para construir empatia (CAMERON, 2009), muitas metáforas deliberadas e, por vezes, inovadoras figuraram nas falas dos interlocutores. Sobre os riscos do terrorismo (CAMERON, 2010c), um tópico bem delicado, inúmeras metáforas deliberadas emergiram nas falas dos participantes dos grupos focais, de modo a expressarem seus sentimentos, atitudes e pensamentos sobre o assunto. Percebemos que há uma relação muito grande entre tópicos mais polêmicos (no sentido de gerar mais discussão), afetividade e metáforas deliberadas e criativas (novas). Talvez, se em um contexto no qual os aprendizes pudessem expor mais de sua afetividade, poderíamos ter encontrado mais Veículos metafóricos criativos. Pensamos que vislumbramos esse fator afetivo em nossos dados com a metáfora *AS AÇÕES DO PROFESSOR SÃO UMA FORÇA IMPULSIONADORA OU INIBIDORA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM*, na qual fica muito clara a questão afetiva exposta pelos aprendizes quando falavam de suas experiências.

Creemos ainda que, o fato de muitas das metáforas que encontramos em nossos dados não se diferenciarem daquelas encontradas em outras pesquisas, pode ser em função desse fator contextual. As pesquisas a que tivemos acesso pelo menos foram todas realizadas em um contexto institucional seja de ensino superior (GOMES, 2011), seja de ensino fundamental (SILVA, 2013) e de curso livre (SWALES, 1994; FARJAMI, 2012).

Enfim, nosso objetivo maior foi descrever, sobretudo, as motivações cognitivas das metáforas linguísticas que figuraram na fala dos aprendizes de inglês como estrangeira. E, uma vez que trabalhamos com dados reais de língua em uso, não descartamos a possibilidade de analisarmos as metáforas sistemáticas que poderiam emergir no discurso dos sujeitos. Como dissemos, tivemos problemas com a falta de uma quantidade vultosa de Veículos metafóricos, o que nos impediu de encontrarmos mais metáforas sistemáticas.

Neste capítulo, portanto, descrevemos as conceptualizações dos aprendizes de inglês de dois grupos focais acerca de elementos envolvidos no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Procuramos evidenciar as metáforas conceptuais e sistemáticas que figuraram na fala desses aprendizes, bem como as motivações cognitivo-discursivas que licenciaram tais metáforas e, por conseguinte, tais conceptualizações. Procuramos ainda, em

alguns momentos, em virtude de nossa análise dos dados, trazer uma reflexão teórica acerca da distinção entre metáforas conceptuais e metáforas sistemáticas e também os problemas que encontramos em nossa investigação. A seguir, apresentamos nossas considerações finais desta investigação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O concurso científico é sempre útil,  
quando oriundo da consciência esclarecida e da sinceridade do coração”.  
Emmanuel

Ao final da análise dos dados, neste momento, com o intento de ressaltar as contribuições desta pesquisa, retomamos os objetivos apresentados no capítulo introdutório, procurando responder às perguntas de pesquisa motivadoras da presente investigação.

Nosso objetivo principal com esta pesquisa foi investigar as metáforas (e metonímias) e esquemas-imagéticos envolvidos na fala de indivíduos aprendizes de inglês ao se expressarem sobre suas motivações para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira e suas conceptualizações acerca de aspectos envolvidos no processo de aprendizagem desta língua, tais como sua percepção da língua inglesa, o papel do professor, possibilidades de intercâmbio, etc. Para alcançar este objetivo, recrutamos 12 aprendizes de inglês como língua estrangeira, matriculados no Curso de Extensão de Línguas Estrangeiras, da Faculdade de Letras da UFMG, os quais constituíram dois grupos focais, o GF1IBA, com alunos do nível básico, e o GF2IAV, com alunos do nível avançado. Por meio da análise desses eventos discursivos, os grupos focais nos permitiram identificar e analisar a ocorrência da metáfora na língua em uso. Desse modo, encontramos metáforas presentes no discurso dos aprendizes quando estes, engajados na conversa, discorriam sobre sua experiência com a aprendizagem de língua inglesa. Esse fato, inclusive, corrobora a afirmação de Gibbs (1994) sobre muito do que é dito em nossas conversas cotidianas ter raízes metafóricas, ou seja, ainda que não emerja em todos os enunciados de nossa fala, a metáfora é recorrente, principalmente, quando nos referimos a ideias e conceitos mais abstratos e os definimos em termos de outras coisas (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980]).

Destarte, tanto a metáfora quanto a metonímia permitem que o falante refira-se a ideias mais complexas, como aprendizagem, por exemplo, em poucas palavras, as quais são mais inteligíveis e memoráveis do que se usassem palavras mais literais para expressar tais ideias (GIBBS; FERREIRA, 2015, p. 304). Dito isso, somos levados a tratar da primeira pergunta de pesquisa sobre quais esquemas imagéticos estruturam as expressões linguísticas usadas pelos aprendizes de inglês como língua estrangeira. Partindo, então, do pressuposto de que podemos encontrar na língua o reflexo de uma estrutura metaforicamente organizada (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980]), bem como os indícios de *gestalts* experienciais que

conferem sentido e coerência as nossas experiências no/com o mundo (JOHNSON, 1987), asseveramos que os esquemas imagéticos mais frequentes que encontramos em nossos dados foram os esquemas de FORÇA, OBJETO, CONTATO, ORIGEM-CAMINHO-META e CONTÊINER. Com o quadro a seguir, ilustramos algumas expressões linguísticas estruturadas por esses esquemas-imagéticos:

Esquemas-imagéticos	Expressões linguísticas
<b>FORÇA</b>	<p>“então foi isso o que me <u>levou</u>” (excerto 1)  “a gente assim é <u>forçado</u>” (excerto 3)  “aí <u>na minha necessidade</u> de- (...)” (excerto 5)  “e a gente <u>tem</u> que se comunicar né” (excerto 6)  “mas o <u>atrativo</u> não era a--” (excerto 7)</p>
<b>OBJETO</b>	<p>“ele é bem mais remunerado quando <u>tem o inglês</u>” (excerto 1)  “no meu caso a gente <u>tem contato com inglês</u> com artigos científicos” (excerto 2)  “<u>utilizei</u> muito pouco <u>a língua</u>” (excerto 9)  “só pra ir tendo <u>contato</u> assim” (excerto 14)</p>
<b>CONTATO</b>	<p>“no meu caso a gente <u>tem contato com inglês</u> com artigos científicos” (excerto 2)  “aí o nosso <u>contato</u> com inglês é aqui” (excerto 12)  “só pra ir tendo <u>contato</u> assim” (excerto 14)</p>
<b>ORIGEM-CAMINHO-META</b>	<p>“aí <u>comecei</u>” (excerto 20)  “aí <u>comecei</u> a fazer o inglês” (excerto 21)  “<u>iniciar</u> uma outra língua” (excerto 22)  “eu vou <u>começar</u> do <u>começo</u>” (excerto 26)  “basta <u>dar o passo</u>” (excerto 42)</p>
<b>CONTÊINER</b>	<p>“então <u>a expressão</u> ela <u>tem mais sentimento</u>” (excerto 19)  “você <u>entrou dentro</u> do filme” (excerto 41)  “eu acho que é <u>uma porta</u> que a gente tá prestes a abrir” (excerto 42)</p>

Quadro 5 – Expressões linguísticas estruturadas por esquemas-imagéticos.

Desse modo, identificando os esquemas imagéticos que estruturam algumas expressões linguísticas, conseguimos responder à primeira pergunta. No tocante ainda aos esquemas imagéticos, como discorreremos no capítulo 2 (seção 2.1), Johnson (1987) comenta que os esquemas-imagéticos podem ser estendidos e elaborados metaforicamente para nos auxiliar na compreensão de conceitos mais abstratos. Assim, via metáforas conceptuais, um dos principais mecanismos imaginativos, conseguimos elaborar pensamentos abstratos (JOHNSON, 2007).

Posto isso, podemos responder à nossa segunda pergunta sobre quais metáforas subjazem às expressões linguísticas utilizadas pelos aprendizes de ILE ao falarem sobre suas experiências de aprendizagem. Enumeramos, pois, as metáforas identificadas no discurso dos aprendizes:

- I. Sobre o Tópico ‘motivação para aprender língua inglesa’, com base na análise dos excertos 1 a 8, identificamos a seguinte metáfora conceptual **MOTIVAÇÃO É FORÇA COMPÚLSÓRIA**.

Em termos cognitivos, o domínio experiencial de ‘forças físicas’, portanto, foi ativado e mapeado para o domínio experiencial ‘motivação para aprender língua inglesa’. Evidentemente, o esquema imagético **FORÇA** pareceu estruturar e conferir sentido à experiência de motivação dos aprendizes para aprender o idioma.

- II. Sobre o Tópico ‘língua inglesa’, encontramos as metáforas conceptuais **LÍNGUA É OBJETO** e **LÍNGUA É BEM MATERIAL**, nos excertos 1 a 4; **LÍNGUA É INSTRUMENTO**, no excerto 9; **LÍNGUA É SUBSTÂNCIA**, nos excertos 9 e 10; **LÍNGUA É PESSOA**, nos excertos 12 e 17; e **LÍNGUA É CONTÊINER**, no excerto 18.

Nessas conceptualizações, os indícios corpóreos de experiência com manipulação, contato e uso de objetos físicos pareceram estruturar a experiências dos aprendizes com a língua inglesa. Os esquemas que pareceram estruturar a conceptualização dos aprendizes, em geral, foram **OBJETO** e **CONTATO**.

- III. Sobre o Tópico ‘aprender língua inglesa’, verificamos as metáforas conceptuais **COMPREENDER É AGARRAR** e **APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA É UMA VIAGEM**, nos excertos 14, 15, 20, 21, 24 a 26.

Em termos de corporeidade, tal como nas conceptualizações de ‘língua’, vemos uma forte ancoragem das conceptualizações de aprendizagem em termos de manipulação e contato com objetos, bem como em termos de movimento e deslocamento ao longo de um caminho. Os esquemas imagéticos estruturantes da experiência dos aprendizes foram, basicamente, **OBJETO** e **ORIGEM-CAMINHO-META**. Um aspecto contundente que vale ressaltar é que notamos uma relação entre a maneira como a ‘língua inglesa’ foi conceptualizada com a forma de conceptualização da ‘aprendizagem do idioma’. Isto é, a conceptualização de língua como objeto parece influenciar a maneira como sua aprendizagem é conceptualizada.

- IV. Sobre o Tópico ‘professor de inglês’, encontramos as metáforas conceptuais: **PROFESSOR É INCENTIVADOR / MOTIVADOR / TREINADOR**, nos excertos 30 e 31, **PROFESSOR É UMA FORÇA IMPULSIONADORA**, no excerto 31; **PROFESSOR COMO CONSTRUTOR**, no excerto 34; **PROFESSOR**

COMO TRANSMISSOR / CANALIZADOR, nos excertos 35 e 36, PROFESSOR É UM PERITO, nos excertos 36 e 37, PROFESSOR COMO APRESENTADOR / ANIMADOR, nos excertos 36, 38 e 39; e PROFESSOR É GUIA, no excerto 40.

Pela quantidade de conceptualizações do professor de inglês, percebe-se claramente a influência desse sujeito enquanto elemento que fomenta a aprendizagem dos alunos. Tamanha é a importância do professor no processo de aprendizagem, que salientamos a conceptualização desse profissional, ou melhor, de suas ações em termos de FORÇA. Mais adiante, falaremos da metáfora sistemática que encontramos no tocante a essa conceptualização.

- V. Sobre o Tópico ‘intercâmbio’, identificamos as metáforas conceptuais: (FAZER) INTERCÂMBIO É ENTRAR EM UM CONTÊINER, nos excertos 41 e 42, e ALCANÇAR UM PROPÓSITO É ADQUIRIR UM OBJETO DESEJADO, no excerto 43 .

Nessas conceptualizações da experiência de intercâmbio, ficou muito evidente a operação dos esquemas imagéticos CONTÊINER e ORIGEM-CAMINHO-META na estruturação do Tópico. Além disso, com base na análise do episódio de fala do excerto 2, asseveramos que o Tópico ‘intercâmbio’ é também conceptualizado como mais um vetor que é parte do contexto de forças externas que as motivam a estudar inglês.

A respeito da terceira pergunta de pesquisa, considerando, como dissemos no capítulo introdutório, o uso de dados oriundos da língua em uso, aproveitamos o ensejo para analisarmos o fenômeno metafórico no nível do discurso. Sendo assim, procuramos responder à pergunta sobre o fato de emergências metafóricas serem um processo dinâmico em constante mudança, resultante de fatores cognitivos e discursivos contextualmente situados. O uso das metáforas por parte dos aprendizes mostra que a metáfora é sensível ao contexto, sendo, pois, moldada por ele; logo, ela é dinâmica. As metáforas são escolhidas e adaptadas para se encaixarem em seu ambiente de uso (CAMERON, 2010). Por exemplo, dentre os fatores contextuais que pressionam o uso da metáfora, podemos mencionar a ocorrência de enunciados metafóricos previamente proferidos ou mesmo o ajuste de proximidade e distância na interação (GIBBS; CAMERON, 2008). Observamos isso em nossos dados, por exemplo, a possibilidade de o uso do Veículo ‘ter’, no excerto 1, por Berenice ter condicionado (*primed*) a maneira de falar de suas interlocutoras em seus turnos subsequentes, como observamos nos excertos 3 e 4. Cremos que elas foram influenciadas, assim, a repetir o mesmo Veículo

metafórico, o que caracterizou um desenvolvimento de metáfora por meio da repetição, sendo este um dos processos de mudança metafórica.

A propósito disso, outro exemplo de nossos dados, que pode corroborar a condição dinâmica da metáfora no discurso, foram as ocorrências de relexicalização. Como dissemos, uma vez que a metáfora é introduzida no discurso, ela é geralmente desenvolvida, dentre alguns processos, por meio da relexicalização; assim, identificamos no excerto 1, na fala de Berenice, o Veículo ‘leva’, uma metáfora de ‘força’, o qual foi relexicalizado por um equivalente próximo, o Veículo ‘incentivo’, também uma metáfora de ‘força’, identificado no excerto 2, na fala de Denise.

Esse aspecto dinâmico da metáfora linguística, inclusive, revela uma nuance interessante para o desdobramento da conversa: quando se tratou do Tópico ‘língua’ em ambos os grupos, o Veículo ‘contato’ foi várias vezes (re)utilizado entre os participantes. Desde o momento em que o Veículo foi introduzido no discurso pela primeira vez e por meio do uso recorrente desse Veículo, os participantes conseguiram estabelecer uma relação de alteridade e, com isso, comungar de suas experiências, promovendo uma intimidade no grupo a partir do uso compartilhado dessa linguagem metafórica. Enfim, a metáfora em uso permitiu a construção de relações interpessoais e exercício de alteridade por meio de um pacto conceptual (BRENNAN; CLARK, 1997) estabelecido entre os interlocutores.

Pelo fato de a metáfora linguística ocorrer dentro de um contexto, ela se conecta a uma densa rede de sentidos, ideias, associações, padrões conceptuais e afetivos que, por sua vez, estão correlacionados a experiências corporificadas. Essas conexões e padrões não são diretamente expressos, e, em muitos casos, o falante sequer está consciente deles (CAMERON; LOW; MASLEN, 2010). Ademais, pela sua recorrência de uso, pode-se traçar a sistematicidade da metáfora linguística no discurso, e, de seu agrupamento em conjuntos cujos domínios semânticos são semelhantes, depreendermos atitudes, pensamentos e sentimentos que o falante expressa pela escolha, ou uso, de determinado Veículo metafórico. Sendo assim, concernente à quarta e última pergunta de pesquisa sobre a existência de algum padrão metafórico sistemático recorrente no discurso dos aprendizes de inglês, participantes desta pesquisa, quando discorrem, em sua língua materna (e.g.: português brasileiro), sobre a aprendizagem de inglês utilizando metáforas, afirmamos que encontramos padrões metafóricos resultantes da ocorrência de metáforas na fala dos aprendizes. Por esse motivo, com base na sistematicidade de (re)utilização das metáforas linguísticas por parte dos

aprendizes participantes dos grupos focais, asseveramos ter identificado a emergência das seguintes metáforas sistemáticas:

- I. Sobre o Tópico ‘motivação para aprender língua inglesa’: *MOTIVAÇÃO PARA APRENDER INGLÊS É SER FORÇADO PELA SOCIEDADE*, dos excertos 1 a 8.

Nessa metáfora sobre motivação em aprender a língua, notamos que, pelo fato de ser conceptualizada como uma ‘força social’, a atitude dos aprendizes é de resistência à aprendizagem, em primeiro momento, pois a motivação não é uma força que provem do interior deles, ou seja, de sua própria vontade, mas de uma sequência causal, em que, cedendo às pressões sociais, eles começaram a estudar o idioma.

- II. Sobre o Tópico ‘língua inglesa’: *A LÍNGUA INGLESA É UM OBJETO QUE VOCÊ POSSUI*, ao longo dos excertos 1, 3, 4 e 16.

Sobre essa metáfora, que emergiu ao longo dos excertos 1, 3, 4 e 16, percebemos um forte valor social agregado ao fato de saber falar a língua inglesa baseado em nossas tendências e experiências em categorizar as pessoas com base nos objetos, bens, que elas possuem.

- III. Sobre o Tópico ‘aprendizagem de língua inglesa’: *APRENDER INGLÊS É MANIPULAR UM OBJETO FÍSICO*, excertos 20, 21, 24 a 26, e *APRENDER INGLÊS É ESTAR EM CONTATO COM A LÍNGUA*, nos excertos 14 e 15.

Essa metáfora, emergente ao longo dos excertos 20, 21, 24 a 26, ilustra um quadro de ideias e associações da aprendizagem de língua inglesa com a realização de tarefas manuais. Sobre a metáfora que emergiu dos excertos 14 e 15, há nela a síntese da ideia geral de que a frequência de exposição à língua estrangeira fomentará a sua aprendizagem, o que é natural do processo.

- IV. Sobre o Tópico ‘professor de inglês’: *AÇÕES DO PROFESSOR SÃO FORÇAS IMPULSIONADORAS OU FORÇAS INIBIDORAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM*, ao longo dos excertos 30 a 32.

Essa metáfora sistemática revela as conexões, indiretamente expressas concernentes à conceptualização do professor, que, ao ser concebido como um sujeito essencial para o progresso do aprendiz, com suas ações, tem o poder de impedir que o aprendiz prossiga em seu trajeto de aprendizagem. Pode-se também inferir, pelas metáforas usadas no discurso dos

aprendizes, a importância que a relação afetiva estabelecida entre o professor e o aluno exerce no desempenho deste. Um comentário que julgamos ser interessante sobre essa metáfora é que ela ressalta um aspecto muito pertinente, as ações do professor, quando relacionadas à motivação para aprender inglês, são referidas em termos de força (Cf. excertos 31, 32 e 33). Notamos também que a conceptualização de motivação se relaciona com essa conceptualização das ações do professor quando conceptualizada como ‘forças’ que impulsionam o aprendiz. Por sua vez, a ideia de aprendizagem como viagem também é reforçada por essas conceptualizações de ‘forças’, pois o aprendiz é impelido a iniciar ou continuar no seu processo de aprendizagem.

Destarte, em nossos dados, como exposto acima, encontramos, por vezes, um padrão sistemático de uso das metáforas linguísticas, o que resultou na emergência de metáforas sistemáticas sobre os Tópicos ‘motivação para aprender língua inglesa’, ‘língua inglesa’, ‘aprendizagem de inglês’ e ‘professor de inglês’. Ainda, é oportuno lembrar que, embora a metáfora sistemática seja situada, como abordamos no capítulo 2, ela não está restrita a um único evento discurso (CAMERON, 2010; FERREIRA, no prelo). Posto isso, com nossa pesquisa, acrescentamos mais uma evidência a essa hipótese asseverada por Cameron (2010b), haja vista que, em ambos os grupos focais, que constituem eventos discursivos singulares, figurou-se a mesma metáfora sistemática (e.g.: *MOTIVAÇÃO PARA APRENDER INGLÊS É SER FORÇADO PELA SOCIEDADE*).

Por fim, tendo em mente as considerações finais feitas até aqui, gostaríamos de salientar uma questão teórica que a descrição dos dados fez surgir: qual seria realmente a diferença entre a metáfora sistemática e a mera realização de metáforas conceptuais no nível linguístico? A linha divisória que distingue uma metáfora sistemática de uma conceptual é muito tênue. Afinal, ambos os quadros teóricos compartilham do mesmo cerne característico da metáfora – uma coisa em termos de outra. Se a questão for o grau de generalidade-especificidade, como afirma Cameron (2008a), as metáforas conceptuais podem igualmente ter um grau de especificidade que permite reunir um número de instanciações linguísticas metafóricas oriundas de dados reais da língua em uso. Cremos que as metáforas sistemáticas ocupam um nível de generalidade relativamente específico e, por consequência, produtivo; em virtude de tal produtividade, elas podem se tornar convencionais. Desse modo, as metáforas sistemáticas não se diferenciariam em absoluto das metáforas conceptuais.

Convém ainda comentar que essa reflexão sobre as questões teóricas é fruto de problemas que encontramos nos dados coletados, que apresentou um baixo número de

Veículos metafóricos. As metáforas que ocorreram em nossos dados não se diferenciaram muito daquelas identificadas em estudos precusores à nossa pesquisa; talvez isso seja reflexo do quão conversionalizado seja o próprio discurso educacional, que, por ora, carece de metáforas inovadoras e criativas. Além disso, a emergência de metáforas criativas, em geral, está muito ligada a situações que envolvem certo grau de afetividade (CAMERON, 2007a, 2009, 2010c), o que cremos não ter sido o caso do contexto no qual coletamos os nossos dados, uma instituição de nível superior. Provavelmente, esse contexto mais formal tenha influenciado o uso de metáforas mais convencionais.

Há muito ainda a ser pesquisado sobre o fenômeno da metáfora no discurso, o qual é um campo profícuo para reflexões teóricas com base em evidências empíricas. Com isso, fazemos algumas sugestões de pesquisas futuras:

- Investigações sobre metáfora no discurso oral utilizando *corpora* de grande extensão, de modo a oferecer melhor compreensão sobre a dinamicidade da metáfora com base em variados eventos e comunidades discursivas.
- Investigações que tratem da relação entre gênero discursivo e metáforas, haja vista que fatores sociais e contextuais influenciam seu uso e ocorrência.
- Investigações que tratem de averiguar, em um nível mais prático, uma diferença polar entre metáforas sistemáticas e metáforas conceptuais, dadas as similaridades que elas compartilham.
- Pesquisas comparativas tratando de metáforas de aprendizagem em contextos e gêneros discursivos diferenciados, tais como situações de interculturalidade.
- Pesquisas que averiguem a relação metáfora e *pathos* discursivo.
- Pesquisas sobre os Tópicos ‘aprendizagem de idiomas’ e ‘educação’ em contextos menos formais (e.g.: fora de contextos institucionais) para averiguar se tais contextos fomentariam a possibilidade da emergência de metáforas mais criativas.

Considerando, portanto, tudo o que foi exposto nestas considerações finais e na análise que realizamos, esperamos ter contribuído para os estudos teóricos e descritivos da metáfora no âmbito da Linguística Cognitiva, principalmente, por termos utilizado abordagens diferentes do estudo da metáfora, a saber, a Teoria da Metáfora Conceptual e a abordagem discursiva da metáfora. Procuramos, assim, analisar o fenômeno metafórico em nossos dados de uma forma mais completa, ou seja, considerando não somente fatores

cognitivos, mas também fatores discursivos e interacionais, para tratar da natureza dinâmica da metáfora.

No que tange a Linguística Aplicada, esperamos ter contribuído para a compreensão da metáfora como instrumento investigativo acerca da experiencição da aprendizagem de língua inglesa. Ao realizar uma investigação utilizando o instrumental da metáfora no discurso oral, procuramos complementar estudos que se basearam em outras modalidades discursivas (e.g.: escrita), bem como dar voz aos aprendizes de inglês como língua estrangeira para termos acesso, por meio de suas metáforas, às suas crenças e pensamentos sobre a experiência de aprender a língua inglesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, Michel; NIEMEIER Susanne. *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004.

ALMEIDA, Maria Clotilde; SOUSA, Bibiana de; ÓRFÃO, Paulo; TEIXEIRA, Sílvia. *Jogar futebol com palavras: imagens metafóricas no jornal “a bola”*. Lisboa: Colibri, 2013.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, Papirus, 1995.

ARAÚJO, Denise; SÓL, Vanderlice. Análise de metáforas como meio de compreensão do processo de aprendizagem de ensino/aprendizagem de inglês. In: *VIII Semana de Letras, Anais, Ouro Preto*. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/semanadeletras/viii/arquivos/indiceanais.htm>>. Acesso em: 14/11/2014.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2013a.

\_\_\_\_\_. *Poética e tópicos I, II, III e IV*. Trad. Marcos Ribeiro de Lima. São Paulo: Hunter books, 2013b.

BADLEY, Ken. Metaphors for teaching and learning. *Faculty Publications – School of Education*. George Fox University, paper 49, 2012. Disponível em: <[http://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=soe\\_faculty](http://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=soe_faculty)>. Acesso em: 25/11/2015.

BAHKTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.

BARCELONA, António. A Metonímia conceptual. In: IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier (Org.) *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 2013.

\_\_\_\_\_. O poder da metonímia. *Cadernos de Tradução*. Porto Alegre, n.25, jul-dez, 2009 [1998].

\_\_\_\_\_. *Metaphor and metonymy at the crossroads: cognitive approaches*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 2000.

BERENDT, Erick. Intersections and diverging paths: conceptual patterns on learning in English and Japanese. In: \_\_\_\_\_ (ed). *Metaphors for learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2012.

BLOCK, Dennis. Metaphors we teach and learn by. *Prospect*. v.7, n.3, 1992.

BOCATO, Vera Regina; FERREIRA, Estela Maris. Estudo comparativo entre grupo focal e o protocolo verbal em grupo no aprimoramento de vocabulário controlado em fisioterapia: uma

proposta metodológica qualitativa-cognitiva. In: *R. Ci. Inf. e Doc.*, Ribeirão Preto, v.5, n. 1, p.47-68, mar/ago. 2014.

BOERS, Frank. Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: what expansion, what learners, what vocabulary?. In: ACHARD, Michel; NIEMEIER Susanne. *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004.

\_\_\_\_\_; LINDSTROMBERG, Seth. *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAGA, Maria Luiza et al. Artigo definido. In: ILARI, Rodolfo (org.). *Palavras de classe fechada*. São Paulo: Contexto, 2015.

BRENNAN, Susan; CLARK, HERBERT. Conceptual pacts and lexical choice in conversation. *Journal of Experimental Psychology: learning, memory and cognition*, v.22, n.6, 1996.

BURKE, Karl. *A grammar of motives*. New York: Prentice Hall, 1945.

CAMERON, Lynne. PELOSI, Ana; FELTES, Heloísa. Metaphorizing violence in the UK and Brazil: a contrastive discourse dynamics study. *Metaphor and symbol*.29:1, 2014.

\_\_\_\_\_. What is metaphor and why does it matter? In: \_\_\_\_\_; MASLEN, Robert (eds.). *Metaphor analysis: research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities*. London: Equinox, 2010a.

\_\_\_\_\_. The discourse dynamics framework for metaphor. In: \_\_\_\_\_; MASLEN, Robert (eds.). *Metaphor analysis: research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities*. London: Equinox, 2010b.

\_\_\_\_\_. Responding to the risk of terrorism: the contribution of metaphor. *DELTA*. 26, especial, 2010c.

\_\_\_\_\_; LOW, Graham; MASLEN, Robert. Finding systematicity in metaphor use. In: \_\_\_\_\_; MASLEN, Robert (eds.). *Metaphor analysis: research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities*. London: Equinox, 2010.

\_\_\_\_\_; MASLEN, Robert. Identifying metaphors in discourse data. In: \_\_\_\_\_; MASLEN, Robert (eds.). *Metaphor analysis: research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities*. London: Equinox, 2010.

\_\_\_\_\_; DEIGNAN, Alice. A emergência da metáfora no discurso. *Cardenos de tradução*. Porto Alegre, n. 25, jul-dez, 2009 [2006].

\_\_\_\_\_. *Empathy and metaphor*. Talk given at Living with Uncertainty project launch. The Open University: United Kingdom, 2009. Disponível em:

<http://www.open.ac.uk/researchprojects/livingwithuncertainty/sites/www.open.ac.uk.researchprojects.livingwithuncertainty/files/pics/d125010.pdf>. Acesso em: 12/12/2015.

\_\_\_\_\_; MASLEN, Robert; TODD, Zazie; MAULE, John; STRATTON, Peter; STANLEY, Neil. The discourse dynamics approach to metaphor and metaphor-led discourse analysis. In: *Metaphor and symbol*. 24, (2), p. 63-89, 2009.

\_\_\_\_\_. Metaphor and talk. In: GIBBS, Raymond. *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008a.

\_\_\_\_\_. Metaphor shifting in the dynamics of talk. In: ZANOTTO, Mara Sophia; CAMERON, Lynne; CAVALCANTI, Maria. *Confronting metaphor in use: an applied linguistics approach*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Patterns of metaphor use in reconciliation talk*. Discourse and society. London: Sage Publications, 2007a.

\_\_\_\_\_. Confrontation or complementarity? Metaphor in language use and cognitive metaphor theory“. In: *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 5, 2007b.

\_\_\_\_\_. Operationalising ‘metaphor’ for applied linguistic research. In: \_\_\_\_\_. LOW, Graham. *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. *Metaphor in educational discourse*. London / New York: Continuum, 2003.

CAPLAN, Stanley. Using focus group methodology for ergonomic design. In: *Ergonomics*. v. 33. n. 5, p. 353-64, Aug. 1990.

CAZEAUX, Clive. *Metaphor and continental philosophy: from kant to derrida*. Abingdon/New York: Routledge, 2007.

CHAFE, Wallace. *Discourse, Consciousness and Time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1994.

CIENKI, Alan; MÜLLER, Cornelia. *Metaphor and gesture*. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

\_\_\_\_\_. Frames, idealized cognitive models, and domains. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert. *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

CLAUSNER, Timothy; CROFT, William. Productivity and schematicity in metaphors. *Cognitive Science*, 21 (3), 1997.

CODON, Nora. Conceptual metaphoric meaning clues in two idiom presentation methods. In: \_\_\_\_\_. LINDSTROMBERG, Seth. *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008.

CORTAZZI, Martin; JIN, Lixian. Bridges to learning: metaphors of teaching, learning, and language. In: CAMERON, Lynne; LOW, Graham. (orgs.). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

DEIGNAN, Alice; LITTLEMORE, Jannette; SEMINO, Eleonor. *Figurative language, genre and register*. Cambridge: Cambridge University press, 2013.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

DEWEY, JOHN. *Experience and nature*. London: George Allen and Unwin Ltd, 1929.

DIAS, Claudia. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. In: *Informação e sociedade: estudos*. Vol. 10. n. 2. 2000.

DIRVEN, René. Metonymy and metaphor: different mental spaces strategies of conceptualization. *Leuvense Bijdragen*, 82, 1993.

DÖRNIEY, Zóltan. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUQUE, P; COSTA, M. *Linguística cognitiva: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências*. Natal: EDUFRN, 2012.

EDMUNDS, Holly. *The focus group research book*. Illinois: Contemporary Publishing Group, 1999.

ELLIS, Rod. The metaphorical constructions of second language learners. In: BREEN, Michael. *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow: Pearson Education, 2001.

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FARJAMI, Hadi. EFL learners' metaphors and images about foreign language learning. In: *Studies in second language learning and teaching*. Vol. 2. n. 1. Mar. 2012. Disponível em: <http://www.sssl.t.amu.edu.pl/images/stories/vol.2.no.1.march.2012/SSLLT%2021%2093-109%20Farjami.pdf>. Acesso em: 15/09/2014.

FELDMAN, Jerome; NARAYANAN, Srinivas. Embodied meaning in a neural theory of language. *Brain and Language*, 89, n. 2, 2004.

FELTES, Heloísa. *Semântica cognitiva: ilhas, pontes e teias*. Porto Alegre: EDIPUCS, 2007.

\_\_\_\_\_; PELOSI, Ana Cristina; FERREIRA, Luciane. *Metáfora e empatia no discurso de vítimas de violência em centros urbanos brasileiros*. In: MOURA, Heronides; GABRIEL, Rosângela. *Cognição na linguagem*. Florianópolis: Insular, 2012.

FERREIRA, Luciane. *Linguística cognitiva e aprendizagem de língua estrangeira*. Projeto de Pesquisa Pós-doutoral. FALE, UFMG, Belo Horizonte, 2015a.

\_\_\_\_\_. Thinking and speaking on the experience of foreign language learning at a Brazilian university. In: Congresso Internacional sobre Metáfora no discurso e no pensamento, 5, Belo Horizonte. Slides da Comunicação oral. 2015b.

\_\_\_\_\_. Metáforas do medo: um estudo das conceptualizações sobre violência urbana na cidade de belo horizonte, MG, brasil. In: ALMEIDA, Ariadne Domingues; SANTOS, Elisângela dos Santos. *Conexões em rede: semântica cognitiva e linguagens*. Salvador: Edufba (no prelo).

\_\_\_\_\_. Conceptualização de violência e futebol. *Antares*. V.4, n.7, jan/jul, 2012.

\_\_\_\_\_. *A compreensão da metáfora em língua inglesa*. Tese de doutorado. Instituto de Letras. PPGL, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

\_\_\_\_\_; MACEDO, Ana Cristina Pelosi. Metaphorical conceptualization in foreign language. In: *IX International Congress, 23rd – 26th: Positive, Effects of Psychology Research Today*. Bari: Università Degli Studi di Aldo Moro. Book of Abstracts. 2010.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORCEVILLE, Charles. *Metaphor in pictures and multimodal representations*. In: GIBBS, R. The Cambridge handbook of metaphor and thought. New York: Cambridge, 2008.

\_\_\_\_\_. Multimodal metaphor in ten dutch tv commercials. *Public Journal of Semiotics*. 1: 19-51, 2007. Disponível em: <http://pjos.org/index.php/pjos/article/viewFile/8812/7894>. Acesso em: 07.07.2014.

GALLESE, Vittorio. A neuroscientific grasp of concepts: from control to representation, Londres, *Philosophical transactions of the royal society of London*, 358, 2003.

\_\_\_\_\_; LAKOFF, George. The brain's concepts: the role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive neuropsychology*, 22, 2005.

GIBBS, Raymond; FERREIRA, Luciane. Introduction: why should applied linguists care about metaphor and metonymy in social practices? In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 303-309, 2015.

\_\_\_\_\_. *Embodiment and cognitive science*. New York: Cambridge University Press, 2005.

\_\_\_\_\_. *The poetics of mind: figurative thought, language and understanding*. New York: Cambridge University Press, 1994.

\_\_\_\_\_; CAMERON, Lynne. The social-cognitive dynamics of metaphor performance. *Journal of cognitive systems research*, 9 (1-2), 2008.

GILLHAM, Bill. *Case study research*. London; New York: Continuum, 2000.

GOMES, Ronaldo. *Metáforas na rede: Mapeamentos conceptuais de estudantes universitários sobre aprendizagem de inglês*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

\_\_\_\_\_. *Metáforas do eu: as identidade metaforizadas de aprendizes universitários de inglês em Hong Kong e no Brasil*. Tese de doutorado. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2015.

GOOSENS, Louis. Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. *Cognitive Linguistics*, 1 (3), 1990.

GRADY, Joseph. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. Tese (Doutorado em Linguística), University of California, Berkeley, 1997.

HARRIS, Roy; TAYLOR, Talbot. *Landmarks in linguistic thought I: the western tradition from Socrates to Saussure*. 2.ed. London, New York: Routledge, 1997.

HOLME, Randle. *Cognitive linguistics and language teaching*. New York: Palgrave MacMillan, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JÄKEL, Olaf. *Kant, Blumenberg, Weinrich: Some Forgotten Contributions to the Cognitive Theory of Metaphor*. In: GIBBS, Raymond; STEEN, Gerard. *Metaphor in cognitive linguistics: selected paper from the fifth international cognitive linguistics conference*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1999.

JOHANSSON-FALCK, Marlene. Metaphor variation across L1 and L2 speakers of English: do differences at the level of linguistic metaphor matter? In: MACARTHUR, Fiona et al. *Metaphor in use: context, culture and communication*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2012.

JOHNSON, Christopher. Metaphor vs. Conflation in the Acquisition of polysemy: the case of see. In: HIGARA, Masako et. al. *Cultural, typological and psychological issues in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1997.

JOHNSON, Mark. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago (London): The University of Chicago Press, 1987.

\_\_\_\_\_. *The philosophical significance of image schemas*. In: HAMPE, Beate (ed.). *From perception to meaning: image schemas in cognitive linguistics*. Berlin (New York): Mouton de Gruyter, 2005.

\_\_\_\_\_. *The meaning of the body: aesthetics of human understanding*. Chicago: Cambridge University Press, 2007.

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

\_\_\_\_\_. *Metaphor in culture: universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

\_\_\_\_\_; SZABO, Péter. *Idioms: a view from cognitive semantics*. *Applied Linguistics*, vol. 17, n. 3. 1996.

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

\_\_\_\_\_. *The contemporary theory of metaphor*. In: GEERAERTS, Dirk. *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2006 [1993].

\_\_\_\_\_; TURNER, Mark. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

\_\_\_\_\_; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 2003 [1980].

\_\_\_\_\_. *Filosofy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic books, 1999.

LANGACKER, Ronald. *Foundations of cognitive grammar*. Vol. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford / New York: Oxford University Press, 2008.

LITTLEMORE, Jeannette. *Metonymy: hidden shortcuts in language, thought and communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

\_\_\_\_\_; LOW, Graham. *Figurative thinking and foreign language learning*. Hampshire: Palgrave, 2006.

\_\_\_\_\_. The use of metaphor in university lectures and the problems that it causes for overseas students. *Teaching in higher education*, vol. 6, n. 3, 2001.

MACARTHUR, Fiona; LITTLEMORE, Jeannette. A discovery approach to figurative language learning with the use of corpora. In: \_\_\_\_\_; LINDSTROMBERG, Seth. *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

MAHON, James Edwin. Getting you sources right: what Aristotle didn't say. In: CAMERON, Lynne; LOW, Graham. *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

MCNEILL, David. *Gesture and thought*. Chicago. London: University of Chicago Press, 2005.

MIRANDA, Maíra. *A emergência de metáforas multimodais no discurso político-eleitoral: análise das variáveis verbais, prosódicas e gestuais em debates de segundo turno às eleições presidenciais de 2010*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2013.

NEISSER, Ulric. *Cognition and reality: principles and implications of cognitive psychology*. São Francisco: W.H. Freeman and Company, 1976.

NIEMEIER, Susanne. Linguistic and cultural relativity – reconsidered for the foreign language classroom. In: ACHARD, Michel; NIEMEIER, Susanne. *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004.

NIKITINA, Larisa; FURUOKA, Fumitaka. “A language teacher is like...”: examining malaysian students’ perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Electronic journal of foreign language teaching*. V.5, n.2, 2008.

NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OSÓRIO, Kênia. *Descrição metafórica do professor de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e.; GOMES, Ronaldo. Viagens de aprendizagem de língua inglesa. In: Congresso Internacional sobre Metáfora no discurso e no pensamento, 5., Belo Horizonte. Slides da Comunicação oral. 2015. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/vlmop/viagens-de-aprendizagem>>. Acesso em: 25/11/2015.

\_\_\_\_\_. A metonímia como processo fractal multimodal. In: *Veredas*. (1). Juiz de Fora, 2010.

\_\_\_\_\_. Multimidia Language Learning Histories. In: KALAJA, Paula; \_\_\_\_\_; BARCELOS, Ana Maria. *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Palgrave, London, 2008.

\_\_\_\_\_. Multimidia Language Learning Histories. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A.M. *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Palgrave, London, 2008.

PANTER, Klaus-Uwe; RADDEN, Günter. *Metonymy in language and thought*. Amsterdam / Philadelphia: John benjamins, 1999.

PAPAFRAGOU, Anna. On metonymy. *Lingua*, 99: 4, 1996.

PINHEIRO, José Maurício dos Santos. *Da iniciação científica ao tcc: uma abordagem para os cursos de tecnologia*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2010.

PRAGGLEJAZ Group. MIP: a method for identifying metaphorically-used words in discourse. *Metaphor and symbol*, 22 (1), 2007.

RADDEN, Gunter; KOVECSES, Zoltan. Towards a theory of metonymy. In: \_\_\_\_\_. *Metonymy in language and thought*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1999.

\_\_\_\_\_. How metonymic are metaphors. In: BARCELONA, Antônio. *Metaphor and metonymy at the crossroads: cognitive approaches*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 2000.

REDDY, Michel. The conduit metaphor. In: ORTONY, Antony. *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

RESSEL, Lúcia Beatriz et. al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. In: *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 17 (4), Out-Dez, 2008.

ROHRER, Tim. *Understanding through the body: fMRI and ERP studies of metaphoric and literal language*. Paper presented at the Seventh International Cognitive Linguistics Association conference, Santa Barbara, CA, July, 2001.

ROHDEN, Huberto. *O pensamento filosófico da antiguidade: o drama milenar do homem em busca da verdade integral*. São Paulo: Martin Claret, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Filosofia contemporânea: o drama milenar do homem em busca da verdade integral*. São Paulo: Martin Claret, 2008b.

SÁ, Kleiane Bezerra de. *Emergência de metáforas sistemáticas na conceptualização de violência escolar por professores da educação básica em fortaleza-ce*. Dissertação de mestrado. Departamento de Letras Vernáculas., UFC, Fortaleza, 2013.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

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

\_\_\_\_\_. Os precursores filosóficos da teoria cognitivista das metáforas. *Cadernos de Estudos da Linguagem*, Campinas, v. 46, n.2, p. 243-252, Jul/Dez, 2004.

SEMINO, Elena. *Metaphor in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

\_\_\_\_\_; HEYWOOD, John; SHORT, Mick. Methodological problems in the analysis of metaphors in a corpus of conversations about cancer. *Journal of Pragmatics*, 36, 2004.

SWALES, Suzanne. From metaphor to metalanguage. *English teaching forum*. V.32, n.3, 1994.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marina. *Metáforas de aprendizagem: um olhar sobre narrativas multimodais de aprendizes de língua inglesa*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

SLOBIN, Dan. From 'thought and language' to 'think for speaking'. In: GUMPERZ, John; LEVINSON, Stephen (eds). *Rethinking linguistic relativity*. New York: Cambridge University Press, 1996.

STEEN, Gerard. The paradoxo of metaphor: why we need a three-dimensional model of metaphor. *Metaphor and symbol*. 23 (4), 2008.

STELMA, Juurd; CAMERON, Lynne. Intonation units in spoken interaction: developing transcription skills. In: *Talk and text*. 27 – 3. 2007.

SWEETSER, Eve. *From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. New York: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. Root and epistemic modals: causality in two worlds. *Proceedings of the Eighth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley University, 1982.

TALMY, Leonard. *Toward a cognitive semantics: concept structuring systems*. v.1. Massachusetts: The MIT Press, 2000.

\_\_\_\_\_. *How language structures space*. In: PICK, Herbert; ACREDOLO, Linda. (eds.). *Spatial Orientation: theory, research, and application*. New York: Plenum Press, 1983.

TAYLOR, William (ed.). *Metaphors of education*. London: Heinemann, 1984.

TURNER, Victor; BRUNER, Edward. *The anthropology of experience*. 6.ed. Chicago: University of Illinois Press, 1986.

TYLER, Andrea. *Cognitive linguistics and second language learning: theoretical basics and experimental evidence*. New York: Routledge, 2012.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge-MA: MIT Press, 1991.

VEREZA, Solange. Entrelaçando frames: a construção do sentido metafórico na linguagem em uso. *Caderno de Estudos linguísticos*. Campinas. n.55 (1), Jan./Jun. 2013.

VYGOTSKY, Lev. *Thought and language*. Cambridge: MIT, 1962.

ZANOTTO, Mara Sophia; CAMERON, Lynne; CAVALCANTI, Maria. *Confronting metaphor in use: an applied linguistics approach*. Armsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2008.

## APÊNDICE 1

### QUESTIONÁRIO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “LINGUISTICA COGNITIVA E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS”, sob minha responsabilidade, professor Thiago da Cunha Nascimento, aluno do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, nível Mestrado. A pesquisa propõe-se investigar o discurso dos aprendizes quando estes, em uma conversa, falam sobre sua experiência de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, fazendo uma análise de sua contribuição para uma reflexão do processo de ensino-aprendizagem nesta língua. Você não é obrigado a participar da pesquisa, sua participação é voluntária. Caso deseje participar, você é livre, também, para desistir em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estou garantindo, assim, o anonimato de todos os participantes. Este questionário é uma forma de pré-seleção para traçar o perfil dos participantes a serem escolhidos. Desde já, sou grato por sua disponibilidade e solicitude!

1. Deseja participar da pesquisa? (Caso sua resposta seja SIM, prossiga respondendo o questionário)  
 sim  não
2. Nível de conhecimento de inglês:  
 A1  A2  B1  B2
3. Já estudou inglês antes?  
 sim  não
4. Quanto tempo? \_\_\_\_\_.
5. Sabe outro idioma? Qual(ais)? \_\_\_\_\_.
6. Já viajou para o exterior?  
 sim  não
7. Quanto tempo de estadia no exterior? Qual país? \_\_\_\_\_.
8. Motivo:  lazer  trabalho  estudo
9. Sexo:  feminino  masculino
10. Idade: \_\_\_\_\_.
11. Grau de estudo:  
 Ensino Fundamental  Ensino Médio  Graduação  Pós-graduação.
12. Qual curso de (pós)graduação? \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE 2

### Guia de discussão do grupo focal “Motivações e percepções sobre a aprendizagem de LE<sup>108</sup>”

Tempo mínimo esperado: 1h e 25 min.

- **Apresentação (5 min):**
  - Apresentação do pesquisador;
  - Propósito da pesquisa;
  - Explicação de como funcionará o GF;
  - Explicação da confidencialidade dos dados pessoais;
  - Apresentação dos participantes.
  
- **Sobre a *língua* inglesa (25 min):**
  1. Por que você aprende Inglês? (Fale-me de suas motivações para aprender essa língua).
  2. Como foi sua primeira experiência com a língua inglesa?
  3. Desde então, como foi / é a sua experiência até a presente data?
  4. Qual a importância desse idioma para você?
  5. Quais eram e quais são as suas expectativas em relação à língua inglesa?
  
- **Sobre a *aprendizagem* da língua inglesa (25 min):**
  6. Em sua opinião, o que é Aprender Inglês?
  7. Como é Aprender Inglês?
  8. Como é aprender Inglês em sala de aula especificamente?
  9. Em sua opinião, qual a função do professor no processo de aprendizagem de LE?
  10. Onde você acha que aprende mais: em sala de aula ou em outros ambientes?
  11. Quais são suas facilidades e dificuldades em aprender inglês? Quais são suas estratégias para aprender essa língua?
  
- **Sobre os *programas de intercâmbio* (25 min):**
  12. Quais são suas expectativas em relação ao intercâmbio para um país de língua inglesa?
  13. Que diferença o programa de intercâmbio pode fazer na sua aprendizagem? Por quê?
  14. A sua percepção da língua inglesa muda / mudou?
  15. Os programas de intercâmbio oferecidos (MINAS MUNDI e CsF) atendem aos seus objetivos? Por que (não)?
  
- **Encerramento (5 min):**
  - comentários finais
  - agradecimento

---

<sup>108</sup> Baseado em Silva (2013).

## APÊNDICE 3

### TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS EM ÁUDIO-VÍDEO

## ANEXO 1

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “LINGUÍSTICA COGNITIVA E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA”, sob a minha responsabilidade, Professor Thiago da Cunha Nascimento, aluno do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, e de minha orientadora Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira.

A pesquisa pretende analisar as suas motivações para a aprendizagem de língua estrangeira e suas motivações e/ ou experiência com programas interinstitucionais de intercâmbio internacional. Pretendemos fazer um mapeamento do processo de aprendizagem, buscando contribuir para um aprimoramento de nossos cursos e programas de preparação de alunos para o intercâmbio.

Sua participação é de caráter voluntário, e os resultados dos questionários e da discussão não têm relação com a avaliação do curso de língua estrangeira. Repito, então, que sua participação é voluntária e não influencia suas notas. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Após a utilização desta entrevista, todo o material de identificação será arquivado e será publicado sem a revelação de seu nome. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo, que é voluntário. As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estou garantindo, assim, anonimato de todos os participantes. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar os pesquisadores responsáveis pela pesquisa: Mestrando: Thiago da Cunha Nascimento, telefone: (31) 99152-3425, e-mail: [t.cnascimento@yahoo.com](mailto:t.cnascimento@yahoo.com); Orientadora: Dra. Luciane Corrêa Ferreira, telefone: (31) 3409-6033, e-mail: [lucianeufmg@gmail.com](mailto:lucianeufmg@gmail.com); ou buscar informações sobre esta pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br).

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido (a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_, da Turma \_\_\_\_\_ confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Assinatura do (a) aluno (a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015.

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Luciane Corrêa Ferreira  
Orientadora da Pesquisa – PosLin  
FALE/UFMG

\_\_\_\_\_  
Thiago da Cunha Nascimento  
Pesquisador Responsável  
Orientando de Mestrado – PosLin  
FALE/UFMG

## ANEXO 2

**TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGEM E VOZ**

Por intermédio do presente instrumento, de um lado, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, doravante denominado CEDENTE; e, de outro lado, **THIAGO DA CUNHA NASCIMENTO**, aluno do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, nível mestrado, matrícula 2014653202, CPF 981.614.312-72, doravante denominado CESSIONÁRIO:

1 – o CEDENTE cede gratuitamente ao CESSIONÁRIO, por prazo indeterminado, o direito de uso de sua imagem e voz captadas durante uma entrevista de grupo focal para a pesquisa do projeto intitulado “LINGUÍSTICA COGNITIVA E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA”;

2 – o CEDENTE autoriza também o direito de uso de sua imagem e voz para fins acadêmicos e educacionais em quaisquer materiais de divulgação científica como revistas, periódicos eletrônicos, mídia virtual (como VHS, DVD, dados digitais e similares), livros, seminários, congressos e etc.;

3 – o CESSIONÁRIO compromete-se a utilizar a imagem e voz do CEDENTE sem efetuar nenhuma modificação em sua fisionomia, estrutura sonora ou contextual, bem como não fazer uso de forma depreciativa, ou que possa representar, sob qualquer forma, algum tipo de violação à moral ou honra. Ficando igualmente proibida a comercialização do material coletado na referida pesquisa, com exceção daquilo que constar na produção acadêmica de autoria do CESSIONÁRIO;

4 – o CEDENTE faz a cessão a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados a sua imagem e voz, bem como aos direitos autorais dos trabalhos desenvolvidos pelo CESSIONÁRIO;

5 – o CEDENTE não autoriza o CESSIONÁRIO a transferir o direito de uso a terceiros;

Para que produza todos os efeitos de direito, as partes assinam o presente instrumento em duas vias, na presença de duas testemunhas.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
CEDENTE

\_\_\_\_\_  
CESSIONÁRIO

Testemunha: \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_  
Testemunha: \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

**Grupo Focal - Turma Inglês Básico - Curso de Férias - Quarta-feira -  
28/01/15**

1. **Mo:** bom meninas,
2. eu vou explicar pra vocês.
3. vocês já leram os termos, né?
4. **Berenice:** sim.
5. **Mo:** esse/ essa pesquisa que eu tô desenvolvendo com a minha professora,
6. é pra saber na verdade as motivações de vocês pra aprender inglês,
7. é interessante que vocês estão no primeiro nível,
8. então é sup--
9. eu vou poder comparar com outras percepções de pessoas,
10. que já estão a bastante tempo né estudando.
11. então quero dizer primeiramente que eu sou bernardo,
12. eu sou estudande de mestrado do poslin,
13. então eu tô fazendo esta pesquisa sobre as motivações de vocês.
14. como vocês viram lá no termo, né ?
15. então o propósito da pesquisa é justamente colher essas informações,
16. e num futuro quem sabe,
17. a gente melhorar o sistema de ensino de língua inglesa,
18. ou então melhorar as politicas de intercâmbio, ..né?
19. nao se preocupem que o nome de vocês não vai ser divulgado.
20. eu vou inventar nomes bem legais,
21. mas se vocês quiserem fazer alguma sugestão,
22. tudo bem.
23. **Berenice:** é.
24. **Mo:** eh que mais?
25. os nomes de vocês não serão divulgados.
26. isso aqui não vai influenciar no cenex.
27. nem com a daniela, ne?
28. na verdade meu relacionamento com a daniela era mais pra conseguir informantes.
29. **Berenice:** ah eu sabia disso.
30. **Mo:** agora é claro que vocês vão ter a gratificação de vocês com a nota,
31. e eu vou me certificar que isso saia com certeza, ne?
32. bom como é que vai funcionar aqui com vocês, não é?
33. as meninas aqui do apoio não tem nada a ver com isso,
34. elas estão aqui me observando na verdade.
35. eh com vocês é o seguinte,
36. eu gostaria que cada uma fos--
37. eu eu vou fazer as perguntas, ne?
38. ai vocês vão dizendo o que vocês acham dessas perguntas.
39. vocês vão enfim respondê-las.
40. pode ser super franca.
41. ah bernardo mas eh
42. a minha profe--
43. a a daniela não vai ter acesso a isso.
44. na verdade só eu que só eu que vou ter acesso
45. e no máximo minha orientadora, né?
46. mas a gente não tem ligação com a daniela nesse aspecto
47. então não se preocupem.
48. mas a gente não vai fazer nenhuma análise da daniela aqui.
49. por isso que inclusive eu tô falando o nome dela, né?
50. eh: vocês podem falar tudo o que vocês acharem,
51. e se vocês discordarem entre si,
52. não tem problema.
53. não existe resposta certa e nem resposta errada.
54. o que eu quero saber é só opinião.
55. Tá?

56. e que mais?  
57. ah tudo bem,  
58. de acordo com as orientações  
59. é interessante que uma fale de cada vez  
60. que não tenha muita,  
61. ..sobreposição de voz.  
62. mas se acontecer,  
63. não tem problema.  
64. eu quero que vocês sejam naturais.  
65. se vocês acharem que po--  
66. que tem que interromper,  
67. interrompam.  
68. ah mas fulana eu concordo contigo,  
69. eh é aleatório, tá?  
70. vocês realmente--  
71. eu espero que vocês não sigam uma ordem  
72. uma não--  
73. se a denise quiser falar  
74. e depois a Ana,  
75. pode falar.  
76. não precisa ser--  
77. ah a denise fala depois paula  
78. depois joana  
79. não não precisa seguir uma ordem cronolo--  
80. sequencial  
81. disque cronológica,  
82. sequencial.  
83. então é isso.  
84. alguma pergunta?  
85. não né  
86. ta.  
87. a minha primeira pergunta é  
88. eu gostaria que vocês se apresentassem ne  
89. eu queria que vocês falassem  
90. por favor  
91. não precisa de--  
92. não precisa idade porque vocês preencheram aquela aquele questionário  
93. então o nome de vocês  
94. o curso somente.  
95. quem começa?  
96. **Berenice:** eu sou berenice  
97. curso inglês aqui no cenex,  
98. que eu faço?  
99. **Mo:** isso.  
100. e na graduação?  
101. **Berenice:** eu faço ciências contáveis.  
102. **Mo:** graduação ou pós?  
103. **Berenice:** graduação.  
104. **Mo:** ah de boa.  
105. quem mais?  
106. **Beatriz:** beatriz,  
107. faço inglês aqui no cenex.  
108. e a graduação é biomedicina.  
109. **Ana:** ana,  
110. faço inglês no cenex,  
111. e gestão pública.  
112. **Joana:** joana,  
113. faço inglês no cenex,  
114. e jornalismo na graduação.  
115. **Paula:** paula,  
116. faço ser--

117. faço inglês no cenex,  
118. e sou formada em biologia.  
119. **Denise:** eu sou Denise,  
120. eh eu sou bióloga.  
121. atualmente eu faço doutorado no departamento de ciências biológicas,  
122. do de biologia celular aqui da ufmg.  
123. e to fazendo inglês agora no cenex.  
124. **Mo:** beleza.  
125. eu já notei que todas vocês obviamente estão no inglês  
126. e a minha primeira pergunta meninas é o seguinte,  
127. porque vocês aprendem inglês?  
128. Assim eu gostaria de saber as motivações de vocês.  
129. ah nao sei,  
130. motivação pessoal,  
131. motivos de viagem,  
132. por que vocês aprendem inglês?  
133. por que escolheram inglês no cenex,  
134. e não outra língua?  
135. **Berenice:** no meu caso porque são estritamente profissionais  
136. porque inicialmente.. não tinha vontade alguma de aprender o inglês.  
137. **Mo:** sério?  
138. por que?  
139. **Berenice:** inicialmente  
140. particularmente eu sempre me identifiquei--  
141. achei mais bonito o espanhol por exemplo.  
142. acho muito bonito.  
143. ai foi motivos profissionais mesmo.  
144. ai como estou fazendo contabilidade,  
145. eu percebi que o profissional da área, né?  
146. Contábil,  
147. ele é bem mais remunerado.  
148. quando tem o inglês então,  
149. e fora que agora tem as normas internacionais de contabilidade,  
150. então agora é geral,  
151. é global.  
152. então eu tenho que aprender o inglês.  
153. **Mo:** então quer dizer que quando tu dizes,  
154. assim eh todos os materiais estão em inglês?  
155. **Berenice:** sim.  
156. a maioria agora.  
157. **Mo:** interessante.  
158. então,  
159. **Berenice:** então foi isso o que me levou.  
160. tem material em português e tudo o mais,  
161. mas é interessante.  
162. **Mo:** então tu achas que os mais interessantes,  
163. os mais importantes são em inglês?  
164. **Berenice:** agora eu percebo que para trabalhar numa grande empresa,  
165. é necessária que você tenha o inglês.  
166. **Mo:** entendi.  
167. **Berenice:** então pra mim foi questão profissional.  
168. **Denise:** no meu caso a gente tem contato com inglês com artigos  
científicos.  
169. desde o momento que a gente entra na graduação,  
170. mas a gente fica mais por conta de ler,  
171. ...e escrever,  
172. ... e falar quase nada.  
173. é muito comum na minha área você ver pessoas como eu,  
174. que escrevem artigos científicos em inglês,  
175. que já tem o contato com inglês,  
176. mas não consegue nem cumprimentar uma outra pessoa em inglês,

177. se for necessário.  
178. porque a gente conhece os termos técnicos,  
179. a gente tem o conhecimento todo já daque- daqueles,  
180. de como a estrutura de um artigo científico.  
181. então a gente normalmente só repete,  
182. porque os verbos geralmente que se usa são os mesmos,  
183. são na mesma pessoa enfim.  
184. então a gente não a gente não não fala,  
185. mas escreve e lê artigos científicos.  
186. se der uma um outro tipo de revista,  
187. com uma outra linguagem,  
188. a gente já fica com um pouco mais de dificuldade.  
189. então é muito comum na minha área acontecer isso.  
190. e agora a gente tem um incentivo do governo muito grande pra ir pra  
fora do país.  
191. pra fazer intercambio.  
192. doutorado sanduiche mestrado enfim.  
193. eh existe esse incentivo  
194. bolsas da do cnpq da capes pra que a gente possa fazer isso.  
195. e isso pra gente é uma oportunidade muito gran- muito boa,  
196. de ampliar o conhecimento da gente,  
197. eh buscar conhecimento de fora,  
198. de técnicas tecnologias novas e trazer pra gente.  
199. e também expandir o que a gente faz aqui principalmente.  
200. por exemplo tem áreas aqui,  
201. que estão bem mais avançadas do que em outros países.  
202. mas por essa falta de comunicação,  
203. por essa falta de haver uma colaboração entre centros,  
204. de in- instituições na verdade, né?  
205. não há como expandir mais,  
206. não há como publicar mais artigos,  
207. não há como alcançar as revistas de alto impacto.  
208. então assim a gente depende muito desse dessa questão de falar o  
inglês,  
209. e também ampliar.  
210. porque a gente quando chega lá,  
211. a gente precisa socializar,  
212. a gente não vai chegar lá só falando o que está no artigo.  
213. **Mo:** [entendi.]  
214. **Denise:** [então,]  
215. **Mo:** quando tu dizes de chegar lá,  
216. lá onde?  
217. **Denise:** eh por exemplo fora do país.  
218. porque a maior parte do do do da  
219. dos convites que a gente recebe do intercâmbio,  
220. vem dos estados unidos,  
221. da australia,  
222. da inglaterra,  
223. então o inglês é essencial pra gente.  
224. **Mo:** gostei do ponto.  
225. eu--  
226. verdade  
227. vocês estão colocando pontos bem interessantes.  
228. mas já já eu comento o que eu penso também.  
229. e as outras?  
230. **Paula:** eu concordo com ela por também ser da mesma área.  
231. e outra dificuldade também é quando você vai trabalhar nas grandes  
empresas,  
232. por que as grandes empresas pedem um nível intermediário avançado,  
233. devido ao público que você vai lidar.  
234. por que não é só público nacional,

235. como são multinacionais,  
236. então você tem que ter--  
237. ah tem que saber tanto falar quanto escrever,  
238. então isso vai influenciar muito,  
239. e a gente tem muita dificuldade no--  
240. assim principalmente na área,  
241. por isso tem que ter o inglês,  
242. assim ainda mais sendo na área de biológicas.  
243. a gente assim é forçado.  
244. não é uma questão assim ah eu não quero,  
245. você tem que ter.  
246. agora eu acho mais assim  
247. tem muito isso do tem que ter,  
248. pra você conseguir uma coisa melhor na sua formação.  
249. **Mo:** é  
250. é essencial mesmo vocês como vocês falaram.  
251. e as outras?  
252. **Ana:** por que é a língua mais falada do mundo.  
253. **Mo:** como?  
254. é a língua mais falada do mundo?  
255. **Ana:** pra fazer intercambio também.  
256. <xxx>  
257. **Berenice:** comercialmente falando.  
258. **Mo:** comercialmente falando?  
259. **Berenice:** é.  
260. porque falando de número de pessoas,  
261. é o mandarim.  
262. **Mo:** é.  
263. ... e as outras meninas?  
264. **Joana:** [eu] no meu caso,  
265. **Beatriz:** [eu,]  
266. **Joana:** pode falar.  
267. **Beatriz:** eu também comecei,  
268. depois que eu comecei a fazer faculdade de biomedicina,  
269. minha professora dava aula,  
270. colocava aqueles monte de--  
271. aquele monte de slides em inglês,  
272. a gente ficava assim  
273. como assim?  
274. não tem português não?  
275. aí ela ela falava com a gente,  
276. <Q vai acostumando porque vocês exige--  
277. essa área de biomedicina exige muito inglês. Q>  
278. aí uma dia a professora de genética assim chegou,  
279. selecionou uns meninos para fazer iniciação científica com ela,  
280. e ela falou que a única coisa,  
281. <Q minha exigência é pra-- é uma pessoa que tenha inglês. Q>  
282. aí eu falei,  
283. poxa agora vou ter que fazer o tal do inglês.  
284. porque eu não gosto.  
285. aí por isso que eu peguei e falei  
286. ah vamo encarar de uma vez porque eu vou precisar disso.  
287. aí comecei.  
288. **Mo:** passaste uma situação parecida foi paula?  
289. foi porque tu balançaste a cabeça.  
290. **Paula:** sim.  
291. eh foi quando eu me candidatei até pra uma vaga de uma multinacional,  
292. e uma das exigências era--  
293. eu tinha todas menos o inglês.  
294. então seria do avançado,  
295. intermediário avançado.

296. **Beatriz:** hoje em dia o mercado está exigindo muito o inglês.  
297. hoje em dia é normal,  
298. hoje em dia o inglês... é normal.  
299. hoje em dia não é aquela coisa assim eh,  
300. **Paula:** não é um luxo.  
301. **Beatriz:** um um luxo,  
302. um hobby.  
303. <Q ah vou fazer porque vou ficar melhor que vocês. Q>  
304. hoje é necessidade.  
305. acho que todo mundo tem que ter inglês.  
306. **Mo:** é verdade.  
307. concordas com ela joana?  
308. **Joana:** sim.  
309. no meu caso é bastante pessoal na verdade.  
310. porque eu sempre tive um contato muito grande.  
311. jogos música  
312. que eu sou apaixonada por música.  
313. só que assim eu eu eu quer--  
314. eu pretendo morar fora.  
315. eu pretendo ir pra austrália,  
316. então pra mim é essencial  
317. pelo fato de eu querer viver lá, né?  
318. em outros países,  
319. passando de país em país.  
320. que é meu sonho na verdade.  
321. e... profissional até que sim,  
322. porque eu vou fazer jornalismo.  
323. mas não é uma coisa que me prende tanto ao profissional não.  
324. porque eu tenho um contato mas eu nunca tive um contato,  
325. assim vou estudar inglês numa escola assim específica de inglês,  
326. porque--  
327. só que depois eu fui ver que eu tendo esse contato maior com escola  
328. algo mais sério,  
329. poderia me dar uma base melhor do que eu já tinha.  
330. porque né a professora até falou que ela aprendeu com música,  
331. e eu a mesma coisa.  
332. eu com música,  
333. que eu.. sou apaixonada com vinte e quatro horas com música,  
334. eh.. jogos filmes legenda também,  
335. só que quando eu percebi que eu estava precisando de mais  
336. que eu tinha--  
337. que eu tenho certa dificuldade na parte da escrita da gramática,  
338. pra mim é mais complicado,  
339. eu falei pera.. eu vou.. né?  
340. eu vou começar do começo,  
341. mesmo que algumas coisas eu já saiba,  
342. eu vou do começo pra eu poder pegar mais sério isso de inglês.  
343. **Mo:** vocês falaram aqui uma coisa interessante, né?  
344. já que o inglês está em todo o canto, né?  
345. minha pergunta é já que <xxx> por aí e tudo o mais né  
346. **Beatriz:** é.  
347. **Mo:** como foi a primeira experiência de vocês com a língua inglesa?  
348. assim que vocês conseguem pensar?  
349. assim como- como foi?  
350. foi traumatizante?  
351. **Beatriz:** a minha foi péssima.  
352. **Ana:** a minha também.  
353. **Mo:** sério?  
354. todo mundo péssimo aqui?  
355. <xxx>  
356. **Berenice:** não.

357. a minha foi boa.  
358. **Mo:** vamos lá então.  
359. falaste assim,  
360. <Q ah [foi péssimo.] Q>  
361. **Beatriz:**[foi a primeira vez que eu entrei,]  
362. não foi aqui no cenex.  
363. foi lá na minha cidade mesmo Vespasiano.  
364. ei comecei a fazer--  
365. eu entrei na sala,  
366. a professora começou a falar tudo em inglês,  
367. eu olhei assim  
368. no outro dia eu não voltei.  
369. **Mo:** sério?  
370. **Beatriz:** o que?  
371. **Mo:** mas isso [foi na escola?]  
372. **Beatriz:**[eu não sabia nada do que] ela tava falando,  
373. ...foi.  
374. **Mo:** caramba.  
375. **Beatriz:** aí tipo assim eu--  
376. ah eu ficava olhando,  
377. às vezes perguntava,  
378. ela ficava gesticulando,  
379. mas não falava o que ela queria dizer.  
380. **Mo:** e como te sentias naquela hora?  
381. **Beatriz:** eu eu falei assim  
382. nossa.  
383. ela falou assim  
384. <Q você nem vai voltar. Q>  
385. mas eu tava tão assustada que eu falei assim  
386. não vou.  
387. sabe porque?  
388. porque é a primeira vez que eu decidi fazer inglês,  
389. chego aqui fico boiando.  
390. vou pra minha casa,  
391. não voltei.  
392. **Mo:** fico boiando.  
393. legal.  
394. alguém mais falou  
395. ah também foi horrorosa.  
396. como como foi?  
397. foste tu?  
398. **Joana:** não.  
399. Não.  
400. **Mo:** como foi a experiência de vocês?  
401. não foi boa?  
402. **Berenice:** não.  
403. a minha foi boa.  
404. por que eu gostava muito da professora,  
405. eu já conhecia.  
406. a minha primeira experiência foi na escola mesmo,  
407. aquela coisinha do verbo to be  
408. que todo mundo passa na escola.  
409. e eu gostava muito da professora,  
410. então eu...  
411. **Beatriz:** [<xxx>]  
412. **Joana:**[que todo mundo passa.]  
413. **Berenice:** é  
414. aí eu queria aprender e tudo mais,  
415. foi essa minha primeira experiência,  
416. foi tranquila.  
417. **Mo:** foi tranquila?

418. então as sensações eram ..assim uhu,  
419. **Berenice:** eram.  
420. é mais ou menos isso.  
421. a minha sensação na verdade é de preocupação até hoje.  
422. **Mo:** por que?  
423. **Berenice:** porque começam a falar eu tento repetir,  
424. não consigo.  
425. eu fico ai meu deus eu tenho que aprender  
426. eu tenho que aprender  
427. e ai.. fica bem complicado pra mim nesse sentido.  
428. **Mo:** e as outras?  
429. como foi a experiência  
430. assim oh que vocês conseguem lembrar?  
431. **Denise:** a minha primeira experiência foi na escola,  
432. foi no ensino médio.  
433. eu estudei em escola pública.  
434. eh eu ... tive o--  
435. eu--  
436. a gente teve um pouco de problemas com essa questão da língua  
437. porque eu eu não sei como está agora,  
438. mas no meu--  
439. no tempo em que eu estudei  
440. eu formei em noventa e oito  
441. no segun- no segundo--  
442. no ensino médio  
443. na eh naquela época  
444. as escolas pareciam--  
445. não sei se as escolas o governo,  
446. eu não sei  
447. eh.. pareciam não dar muita atenção para esse tipo de ensino na  
escola.  
448. **Berenice:** mhm  
449. **Denise:** a carga horária era muito pequena,  
450. eh tinham pouquíssimos professores capacitados.  
451. eles aproveitavam professores de outras disciplinas pra poder ensinar  
o inglês.  
452. então assim o nosso material era muito precário,  
453. então assim a gente não tinha uma continuidade,  
454. porque uma hora ou outra o profe--  
455. tava trocando de professores.  
456. a gente não tinha uma continuidade no conteúdo.  
457. então assim foi uma coisa muito fraca,  
458. ficava muito abaixo da expectativa,  
459. eu tinha já uma vontade de aprender inglês,  
460. mas devido a tantos percalços que a gente encontrava,  
461. às vezes a gente tava no meio de uma matéria super legal  
462. aprendendo gramática,  
463. falando alguma coisa,  
464. e aí já trocava o professor,  
465. vinha outro que que não, sabe?  
466. que não continuava daquele ponto,  
467. ou que vinha com outro material  
468. ou já--  
469. então assim interrompia o processo de aprendizado,  
470. então assim o que eu--  
471. a carga que eu tive do ensino médio,  
472. foi muito fraca,  
473. o que eu aprendi mesmo pra conseguir chegar até a biologia.  
474. e conseguir fazer a minha graduação,  
475. foi como autodidata.  
476. eu não fiz outros cursos,

477. e agora eu estou tendo a oportunidade de fazer aqui no cenex.  
478. **Mo:** ah isso é bom  
479. **Denise:** esse intensivo foi uma brecha nos meus horários que eu  
consegui,  
480. pra fazer esse intensivo.  
481. **Mo:** e eu espero que em fevereiro  
482. tenham mais pra vocês, né?  
483. **Denise:** [é]  
484. **Berenice:** [é]  
485. **Mo:** tem que ter, né?  
486. e as outras?  
487. **Paula:** bom ..o meu foi no ensino fundamental.  
488. até que não foi--  
489. assim por ser no ensino fundamental,  
490. então assim eu tinha mais ou menos uns nove anos,  
491. foi bem no comecinho  
492. então assim não tive muitas dificuldades  
493. só que agora pra voltar  
494. eu acho que assim,  
495. a gente tem uma dificuldade devido ao tempo,  
496. a dedicação mesmo que tem que ter.  
497. porque quando você começa tem que dedicar,  
498. porque senão senão não vai não.  
499. **Mo:** mas a experiência foi boa?  
500. como foi?  
501. **Paula:** foi.  
502. foi muito boa,  
503. pelo menos no fundamental.  
504. agora que tá um pouco mais difícil devido ao tempo.  
505. porque realmente precisa de dedicação pra você conseguir,  
506. assim é entender mesmo.. que que você tá falando,  
507. porque aqui também é um inglês,  
508. o pessoal fala mais,  
509. mas assim eles dão umas brechinhas,  
510. **Mo:** [isso.]  
511. **Paula:** [e falam português]  
512. então facilita bastante.  
513. **Mo:** ah de boa.  
514. e as outras?  
515. **Ana:** a minha foi no ensino fundamental também,  
516. ..a experiência... normal,  
517. não tinha problema não.  
518. eu tinha um pouco de dificuldade,  
519. porque eu era a melhor aluna da sala,  
520. mas eu não sabia inglês.  
521. **Mo:** [tu eras a melhor aluna da sala?]  
522. **Ana:** [eu perdia por causa do inglês,]  
523. eu perdia no inglês.  
524. mas foi bom,  
525. foi razoável.  
526. **Mo:** demais  
527. que bom.  
528. melhor aluna  
529. isso é bom  
530. demais  
531. e tu joana?  
532. **Joana:** no meu caso,  
533. assim a minha experiência,  
534. eu tinha--  
535. eu comecei a ter inglês mesmo na quinta série,  
536. e antes disso eu já era apaixonada por bandas,

537. tipo linkin park evanescence essas coisas assim,  
538. e eu amava comparar a tradução com a letra  
539. então pra mim era um pouco mais--  
540. eu entrei assim,  
541. era um pouco mais fácil,  
542. só que.. eu le--  
543. eu tinha uma professora ..no colégio,  
544. na quinta série.  
545. que ela falava comigo,  
546. <Q que a minha dificuldade era a gramática, Q>  
547. aí até--  
548. é a gramática.  
549. assim com inglês mesmo,  
550. escrever montar frases,  
551. porque de música,  
552. eu já cheguei lá.  
553. assim nossa inglês,  
554. amo.  
555. aí foi bem bacana assim,  
556. eu era.. ótima.  
557. no ensino fundamental e no médio também.  
558. **Mo:** legal  
559. muito legal.  
560. deixa eu ver.. ana,  
561. berenice já falou.  
562. é já tá todo mundo aqui  
563. Denise,  
564. anotei nome errado.  
565. pensei que era outra pessoa.  
566. agora assim pelo que vocês falaram.  
567. beatriz foi--  
568. não foi--  
569. foi uma experiência traumatizante  
570. da Berenice também.  
571. da denise foi mais ou menos, né?  
572. foi mais ou menos o teu,  
573. mais ou menos bom.  
574. o teu foi uhu.  
575. mais ou menos ana.  
576. desde então,  
577. desde esse primeiro contato, né?  
578. a minha inte- a minha curiosidade é,  
579. como foi a experiência até agora,  
580. como está sendo a experiência  
581. de lá até cá,  
582. como foi essa--  
583. esses percalços  
584. como foi?  
585. continuaram as dificuldades?  
586. Melhorou?  
587. como foi?  
588. **Ana:** no meu caso  
589. eu tive inglês somente no ensino fundamental.  
590. no ensino médio eu tive só um ano, né?  
591. ai depois eu mudei de escola.  
592. e lá não tinha inglês.  
593. eu dei graças a deus.  
594. <xxx>  
595. porque eu tinha tipo assim,  
596. eu eu não gostava de inglês.  
597. porque eu tinha dificuldade com a gramática também,

598. com a pronuncia e tal.  
599. e até no enem tinha essa opção de espanhol  
600. eu dei graças a deus de novo.  
601. não vou precisar do inglês pra nada.  
602. ai depois eu entrei na na na graduação,  
603. meio que eu mudei de ideia.  
604. porque eu vi que precisava do inglês pra poder fazer intercambio  
605. porque é muito falado.  
606. então ai eu falei  
607. vou dar uma chance de novo pro inglês,  
608. foi mais ou menos isso.  
609. **Mo:** demais  
610. e as outras?  
611. como foi a experiência até então?  
612. **Denise:** bom eu penei um pouquinho.  
613. porque eu entrei pra--  
614. eu entrei pra.. pra graduação.  
615. e vi a necessidade do do inglês mesmo.  
616. porque tudo que eu trabalhava tinha inglês envolvido,  
617. então assim,  
618. eu comecei a pegar materiais de cursos de pessoas que já tinham  
feito,  
619. e feito cursos.  
620. e passei a estudar eh em casa nos tempos livres.  
621. porque eu não tinha tempo pra fazer curso.  
622. que desde que eu entrei na graduação,  
623. eu me dedicava exclusivamente a estudar quando eu era monitora.  
624. tava fazendo iniciação científica.  
625. eu entrei muito cedo pra trabalhar em laboratório.  
626. assim que eu entrei na graduação eu já comecei a trabalhar também.  
627. logo em seguida então eu não tinha muito tempo pra dedicar  
628. ou fazer um curso.  
629. então assim eu comecei a pegar materiais de pessoas que já tinham  
feito,  
630. irmã e tal.  
631. comecei a estudar.  
632. mas eh têm coisas que a gente não consegue fazer com- sozinho, né?  
633. aí tipo assim a gente não consegue entender sozinho.  
634. a gente depende de um professor,  
635. de alguém que esclareça.  
636. que que nos mostre diferenças, né?  
637. principalmente na questão da gramática,  
638. na questão da pronúncia,  
639. eh a gente ouve os cdzinhos,  
640. mas enfim não é a mesma coisa que conversar com uma pessoa frente a  
frente.  
641. então assim eu tive muita dificuldade,  
642. e ainda tenho muita dificuldade,  
643. por isso eu vim pro nível básico,  
644. porque eu quero começar do zero,  
645. pra aprender da forma correta.  
646. porque muitas coisas ficaram pra trás,  
647. com essa questão de estudar como autodidata mesmo,  
648. estudar sozinha.  
649. **Mo:** eu te entendo  
650. eu comecei a estudar assim também.  
651. e as outras?  
652. **Berenice:** bom no meu caso,  
653. a primeira experiência foi no ensino fundamental.  
654. fazia porque era a matéria que tava na grade,  
655. então queria fazer só <xxx>

656. no ensino médio não tive.  
657. aí quando comecei fazer, né?  
658. o curso técnico,  
659. falei,  
660. vou fazer o inglês.  
661. aí comecei a fazer o inglês.  
662. mas o professor também,  
663. não dava muita atenção,  
664. aí eu falei não tô--  
665. fico muito cansativo.  
666. muito pesado.  
667. falei,  
668. não vou fazer.  
669. e deixei pra lá.  
670. e agora surgiu essa oportunidade do cenex,  
671. aí eu falei,  
672. até comentei com meu companheiro de trabalho,  
673. vou fazer... vou lá já que eu tenho que fazer.  
674. vamos fazer o tal do inglês.  
675. e,  
676. **Mo:** e tá aí.  
677. **Berenice:** exatamente.  
678. mas por incrível que pareça,  
679. eu estou gostando.  
680. agora eu posso falar que [eu gosto de inglês]  
681. **Mo:** [que bom.]  
682. **Berenice:** então eu pretendo continuar,  
683. agora não só por questões profissionais.  
684. mas por gosto mesmo.  
685. eu to aprendendo a gostar do inglês.  
686. **Mo:** que bom.  
687. que bom que a professora ajudou muito nisso.  
688. **Berenice:** exatamente.  
689. então eu fiquei muito feliz.  
690. **Mo:** que bom .  
691. e as outras?  
692. **Paula:** bom  
693. eh em questão de dificuldade,  
694. assim eu ainda tenho principalmente com pronúncia,  
695. gramática não tanto,  
696. mas pronúncia,  
697. bem assim pegava bastante.  
698. é que é assim é mais dificuldade com o tempo mesmo.  
699. e até pegar vai demorar um pouquinho.  
700. **Mo:** tranquilo.  
701. assim pelo que eu vejo vocês falando, né?  
702. eh pode ser talvez uma redundância,  
703. mas qual a importância do inglês pra vocês?  
704. no final das contas?  
705. quão importante ele é?  
706. que que ele representa quando vocês pensam?  
707. é mais assim por questões profissionais,  
708. por isso que ele é importante.  
709. **Denise:** hoje pra mim ele é quase tão importante quanto o português.  
710. **Mo:** é sério?  
711. por que?  
712. **Denise:** porque é a forma de comunicação global mesmo,  
713. e assim foi tudo muito rápido essa questão da globalização,  
714. a internet.  
715. eu acompanhei essa virada,  
716. então assim eh eu vejo que essas--

717. essa é uma segunda língua,  
718. mas que é essencial.  
719. não tem não tem como não falar.  
720. **Mo:** entendi.  
721. **Denise:** eu vejo como uma coisa essencial hoje,  
722. ...principalmente pra quem co- como--  
723. quem trabalha como eu trabalho.  
724. eu não trabalho com nenhum reagente que venha uma bula em português,  
725. então assim eu eu, né?  
726. eu preciso realmente.  
727. eu acho que é tão importante quanto o português pra mim.  
728. hoje se eu falasse só inglês,  
729. ..talvez não falasse português não fizesse a mínima diferença.  
730. **Mo:** pô.  
731. **Denise:** sério.  
732. porque eu poderia ir pra outro país e continuar trabalhando,  
733. desenvolvendo meu projeto tranquilamente.  
734. **Mo:** entendi.  
735. eu vi que joana ficou assim,  
736. <Q eh eh. Q>  
737. que tu achas joana?  
738. qual a importância do do inglês pra ti?  
739. **Joana:** então como desde nova eu quero sair do país,  
740. essas coisas pra mim--  
741. só que a pergunta que você fez anterior,  
742. eu queria responder.  
743. **Mo:** ah sim.  
744. **Joana:** eh eu sempre tive--  
745. não é preconceito.  
746. mas eu fui muito tímida.  
747. tipo na adolescência inteira  
748. muito tímida mesmo.  
749. então eu pensava--  
750. minha mãe fala,  
751. <Q joana vai se especializar melhor,  
752. vai pra um curso pra alguém explicar direito,  
753. um professor. Q>  
754. não de jeito nenhum,  
755. eu vou errar e todo mundo vai rir,  
756. eu sempre fui muito assim, sabe?  
757. muito tímida mesmo.  
758. não conversava direito  
759. eu sempre fui.  
760. eh ai eu tinha muita vergonha.  
761. ai depois como o tempo passou,  
762. ai eu falei,  
763. ah vou deixar a timidez de lado,  
764. se eu errar alguém me corrige,  
765. que bom, né?  
766. e vou pra uma aula de inglês.  
767. ai foi que eu--  
768. uma professora que dá aula aqui de francês,  
769. aí ela é minha vizinha.  
770. ela falou assim,  
771. <Q ah vai ter um curso de inglês na ufmg. Q>  
772. ai eu falei assim,  
773. ah será?  
774. aí eu conhecia.  
775. achei um máximo.  
776. eu estou adorando.  
777. a professora é super uhu,

778. adoro ela.  
779. **Mo:** só elogios pra ela  
780. **Joana:** mhm  
781. e assim eu--  
782. pra mim é essencial.  
783. se eu quero ir pra outro país eu vou ter que me adaptar a tudo, né?  
784. à língua tudo.  
785. principalmente que assim,  
786. antes eu ficava meio,  
787. ah eu acho que não não vai dar certo.  
788. eu não vou conseguir.  
789. só que agora as coisas vieram,  
790. vieram muitas notícias assim boas, sabe?  
791. assim que me fizeram querer mais,  
792. aprender mais o inglês.  
793. que nem ela falou,  
794. <Q não precisava nem do português também. Q>  
795. **Mo:** demais.  
796. assim eh quais são as expectativas--  
797. essa eu gostaria de saber de todas vocês mesmo,  
798. assim qual é a expectativa de vocês em relação a língua inglesa?  
799. Assim vocês já criaram alguma expectativa pra sei lá,  
800. falando inglês eu tenho isso em mente.  
801. não sei,  
802. não sei,  
803. qual a expectativa em relação com esse aprender inglês?  
804. com esse falar a língua inglesa?  
805. é tal qual esses motivos que vocês falaram?  
806. ou não sei.  
807. **Berenice:** sim.  
808. **Denise:** sim.  
809. **Beatriz:** sim.  
810. **Joana:** sim.  
811. **Paula:** sim.  
812. **Berenice:** no meu caso seria profissionalmente,  
813. seria muito bom.  
814. e obvio que eu poderia trabalhar numa multinacional,  
815. que é o que eu gostaria,  
816. mas agora eu vejo um outro lado,  
817. o lado pessoal mesmo.  
818. eu acho que aprendendo uma outra língua,  
819. pra mim vai ser importante.  
820. independente do profissional,  
821. pra mim pessoal mesmo.  
822. eu berenice acho que vou ficar muito feliz,  
823. muito satisfeita.  
824. e já estou começando a me sentir,  
825. chego em casa falando inglês,  
826. to querendo aprend--  
827. to querendo ensinar minha sobrinha.  
828. **Mo:** ah perfeito.  
829. eu vejo que tu falas assim <xxx>  
830. **Berenice:** eu tento falar alguma coisa.  
831. **Mo:** ah mas isso é bom.  
832. isso é bom.  
833. o mesmo com vocês?  
834. vocês concordam com o pensamento dela?  
835. acho que ana quer falar alguma coisa.  
836. que ana abriu a boca.  
837. não?  
838. está bem.

839. Assim pensando agora na--  
840. no processo de aprendizagem como tu falaste Denise.  
841. eh na opinião de vocês,  
842. o que é aprender inglês?  
843. focando o que é aprender inglês pra vocês.  
844. eu sei que é meio oh,  
845. mas se vocês pensarem  
846. ah tah o que aprender inglês?  
847. tentem definir assim o que é aprender.  
848. **Denise:** pra mim eh  
849. seria conseguir escrever assim de forma... corretamente,  
850. conseguir passar informação.  
851. que a gente nunca vai conseguir falar exatamente como um nativo de lá,  
852. mas pelo menos conseguir comunicar da forma mais correta possível.  
853. e ler interpretar entendeu?  
854. da maneira mais correta possível  
855. isso seria pra mim aprender o inglês.  
856. eh e com--  
857. de que forma--  
858. da forma de que esta sendo feita aqui no cenex.  
859. eu acho que é uma boa forma de ensinar,  
860. mesmo que--  
861. mesmo a gente estando no modulo básico,  
862. a gente não vai aprendendo as coisas eh como criança,  
863. tipo assim nome de cada objeto primeiro,  
864. depois cada verbo,  
865. depois--  
866. a gente vai aprendendo tudo ao mesmo tempo.  
867. e isso economiza tempo pra gente no aprendizado,  
868. e a gente também não fica tão assim se sentindo tão,  
869. como é que eu posso dizer,  
870. tão eh tão inexperiente.  
871. **Berenice:** [é.]  
872. **Denise:** [na verdade.]  
873. **Joana:** que é o caso do ensino fundamental.  
874. **Denise:** exatamente.  
875. então assim a gente vai aprendendo tudo ao mesmo tempo.  
876. e de uma forma menos dolorosa.  
877. porque se a gente aprendesse tudo eh separado em módulos,  
878. hoje nós vamos falar de verbos,  
879. hoje nós vamos--  
880. sabe?  
881. tudo muito separado,  
882. acho que depois pra juntar seria mais difícil.  
883. **Mo:** [entendi.]  
884. [principalmente] porque a gente já tem alguns hábitos,  
885. que a gente criou como autodidata,  
886. ou mesmo alguns hábitos que a gente adquire assistindo filmes,  
887. [ouvindo música]  
888. **Joana:** [isso isso mesmo.]  
889. **Denise:** que não é--  
890. não condiz com a realidade.  
891. **Mo:** entendi.  
892. **Denise:** não é o correto na verdade.  
893. **Mo:** vocês concordam com o que ela fala?  
894. **Berenice:** [concordo.]  
895. **Beatriz:** [concordo.]  
896. **Paula:** [concordo.]  
897. **Mo:** querem acrescentar algo a esta opinião?  
898. que eu achei interessante como colocaste as coisas.

899. **Berenice:**ela disse tudo.  
900. **Mo:** ela disse tudo é?  
901. **Berenice:** é.  
902. não sobrou nada.  
903. não sobrou muita coisa pra gente.  
904. eu acho que é isso mesmo.  
905. aprender a gramática,  
906. aprender a falar,  
907. e não só falar,  
908. mas como se expressar,  
909. quer dizer se a gente pega um filme,  
910. e a gente vê as expressões,  
911. como que a pessoa--  
912. e é isso,  
913. ter essa intimidade com o inglês.  
914. não é simplesmente,  
915. ah tá aqui no livro  
916. ai fala como se fosse um robô.  
917. **Mo:** entendi.  
918. **Berenice:** acho interessante.  
919. **Mo:** entendi.  
920. intimidade.  
921. **Berenice:** exato.  
922. **Mo:** e o que vocês pensam sobre isso?  
923. [a mesma coisa?]  
924. **Joana:** [na questão dela] dela ter falado da--  
925. aprender com a música ou com filme,  
926. às vezes não é aquilo ali.  
927. na verdade na maioria das vezes,  
928. eu acho que é aquilo ali,  
929. só que.. de uma forma que..  
930. por exemplo muitas vezes eu fui--  
931. na copa por exemplo,  
932. eu fui ter um contato com um estrangeiro,  
933. que eu lembrei de uma palavra que eu ouvi numa música.  
934. até mesmo aqui,  
935. uma palavra que tava na prova,  
936. a gente tava fazendo a prova,  
937. eu tava em dúvida,  
938. ai eu falei,  
939. nossa eu ouvi essa musica ontem.  
940. ai eu coloquei.  
941. então eu acho que--  
942. eu acredito que não seja bem por aí.  
943. até porque a professora falou que ela aprendeu por música também.  
944. eu acho que dá pra se tirar uma parte daí.  
945. **Denise:** dá pra se aproveitar muita coisa,  
946. mas por exemplo a gramática.  
947. até mesmo aquela questão que ela falou,  
948. <Q hoje a questão dos rappers Q>  
949. por exemplo.  
950. **Joana:** sim.  
951. **Denise:** é totalmente diferente.  
952. é um tipo de linguagem diferente  
953. por exemplo pra quem vai pra vida acadêmica,  
954. aquele tipo de linguagem não é o adequado.  
955. **Joana:** mais ai é de acordo com o gosto.  
956. **Denise:** é.  
957. é de acordo com com com com o que cada um mesmo.  
958. **Mo:** as necessidades.  
959. **Denise:** é.

960. ..necessita.  
961. **Mo:** acho queres dizer alguma coisa.  
962. <xxx>  
963. **Berenice:** não.  
964. é que eu ia dizer exatamente isso,  
965. porque a gente tem que--  
966. a música o filme  
967. ajuda demais pra--  
968. na convivência,  
969. socialização.  
970. ela é muito boa.  
971. mas a gente precisa da gramática sim, entendeu?  
972. então tem que juntar.  
973. mas eu acho que a música é uma ótima fonte.  
974. mas eu não consigo <xxx>  
975. **Mo:** e como  
976. e como é aprender inglês?  
977. que a gente tava dizendo o que é  
978. mas como é assim se vocês forem pensar nas sensações,  
979. no processo,  
980. como é aprender inglês?  
981. **Berenice:** difícil e instigante.  
982. **Mo:** instigante?  
983. por que?  
984. **Berenice:** exato.  
985. **Mo:** por que difícil?  
986. difícil por que?  
987. **Berenice:** pelo menos no meu caso,  
988. a minha facilidade é um pouco.. maior na gramática.  
989. eu consigo visualizar.  
990. eu consigo te falar como escreve aquela palavra  
991. mas a pronúncia eu ouço  
992. aí eu falo.  
993. na hora que eu falo eu sei que isso tá errado.  
994. porque eu já ouvi  
995. então eu falo  
996. tá errado.  
997. não consigo concertar.  
998. tenho que ficar repetindo aquela palavra ene vezes,  
999. pra conseguir falar corretamente.  
1000. então é difícil por isso, entendeu?  
1001. eu acho muito difícil você aprender uma língua.  
1002. porque o português é desde sempre, entendeu?  
1003. e o inglês,  
1004. agora que eu já estou criada,  
1005. estou aprendendo inglês.  
1006. **Paula:** [é a convivência, né?]  
1007. **Berenice:** então é difícil.  
1008. porque eu acho que você tem que aprender tudo,  
1009. a gramática e o social digamos assim.  
1010. e ainda tem que <xxx> tudo.  
1011. **Mo:** quando dizes convivência  
1012. queres dizer o que?  
1013. **Paula:** é por que--  
1014. como assim--  
1015. dentro do nosso país o pessoal vai falar o português brasileiro  
1016. mas daí aquele portuge-  
1017. aí o nosso contato com inglês é aqui,  
1018. na escola mesmo.  
1019. é no cenex.  
1020. a gente--

1021. às vezes se a convivência fosse maior,  
1022. no ambiente de trabalho,  
1023. você conseguiria às vezes captar mais coisas.  
1024. eu acho que é como aprender a andar,  
1025. ai a gente começa engatinhando,  
1026. se apoiando,  
1027. eh eu acho assim  
1028. que o inglês é como aprender a andar,  
1029. quando você realmente vai ter aquela segurança,  
1030. você vai dar os primeiros passos,  
1031. então eu acho que se a convivência fosse maior,  
1032. a gente conseguiria--  
1033. eu acho que o processo de aprendizagem seria muito mais rápido.  
1034. muito melhor, entendeu?  
1035. acho até que por isso há o intercâmbio,  
1036. que todo mundo fica com aquele sonho,  
1037. ah o intercambio não sei o que,  
1038. a gente vai ter que aprender a falar,  
1039. mas vai ter dificuldade,  
1040. até mesmo todo mundo fala.  
1041. a gente foi pra lá.  
1042. é totalmente diferente,  
1043. assim totalmente diferente que eles num--  
1044. tem gente que tem paciência,  
1045. tem gente que não tem.  
1046. ai eu acho que o importante seria se nós tivéssemos uma convivência  
muito maior.  
1047. assim no nosso ambiente.  
1048. **Mo:** entendi.  
1049. **Paula:** que é uma coisa que a gente quase não tem,  
1050. a não ser quando a gente vai pra escola,  
1051. ou quando tem um amigo um amigo,  
1052. **Mo:** que fale.  
1053. **Paula:** é que fale.  
1054. **Joana:** eu acho que depende também dos gostos pessoais da pessoa.  
1055. **Mo:** por que?  
**Paula:** porque quando você vai começar,  
1056. você vai entrar,  
1057. ai eu vou pra uma escola de inglês,  
1058. mas eu não gosto de inglês.  
1059. então fica difícil.  
1060. é que nem matemática,  
1061. sou péssima em exatas.  
1062. eu fazia só pra passar de ano na escola.  
1063. agora português inglês espanhol eu adorava  
1064. assim eh a parte de linguagens.  
1065. e biologia eu também nunca gostei,  
1066. mas eh história humanas,  
1067. eu sempre fazia por prazer.  
1068. então quando vocês faz por prazer,  
1069. você aprende muito mais rápido.  
1070. eu acho.  
1071. ela aprendeu a gostar assim depois que ela começou--  
1072. que bom, né?  
1073. mas antes eu ficava,  
1074. vou pro inglês que chato  
1075. assim não vou aprender.  
1076. então quando você não gosta,  
1077. a gente tem tipo um--  
1078. na nossa mente  
1079. ah eu não gosto de fazer isso,

1080. um bloqueio.  
1081. é um bloqueio.  
1082. eu não gosto de fazer isso.  
1083. então vai ser mais difícil pra mim.  
1084. quando você chega,  
1085. eu gosto de inglês,  
1086. eu vou aprender inglês,  
1087. é muito mais fácil  
1088. você consegue até falar melhor,  
1089. pronuncia.  
1090. **Beatriz:** é verdade.  
1091. **Berenice:** [aí volta no instigante.]  
1092. **Beatriz:** [a gramática vai com o tempo.]  
1093. **Mo:** [é verdade.]  
1094. **Berenice:** [aí volta no instigante que eu falei.]  
1095. é por isso que é bom, entendeu?  
1096. quero aprender,  
1097. quero fazer mais,  
1098. por isso que é difícil mas também instigante.  
1099. **Joana:** mas normalmente quem continua é porque passou a gostar,  
1100. quem continua quem continua que nem você,  
1101. você passou a gostar.  
1102. **Mo:** a beatriz falou assim,  
1103. <Q é verdade Q>  
1104. estamos curiosos beatriz.  
1105. **Beatriz:** eu sou assim.  
1106. eu fico--  
1107. tem dia--  
1108. eu acho tão difícil que as vezes eu saio de casa  
1109. ai--  
1110. vou sair do serviço.  
1111. aí não vou pra aquela aula de inglês,  
1112. estou entendendo nada.  
1113. eu fico desse jeito,  
1114. então tipo assim eu eu eu criei um bloqueio na minha mente.  
1115. eu tenho que tirar isso.  
1116. porque eu to tendo muita mas muita dificuldade mesmo.  
1117. **Mo:** ainda hoje com as aulas?  
1118. **Beatriz:** ainda hoje.  
1119. **Mo:** [no cenex.]  
1120. **Beatriz:** [estou tendo muita dificuldade.]  
1121. **Mo:** que tipo de dificuldades?  
1122. **Beatriz:** todas.  
1123. **Mo:** todas?  
1124. que demais.  
1125. <xxx>  
1126. entendo.  
1127. e tu ana?  
1128. **Ana:** qual é a pergunta mesmo?  
1129. **Mo:** qual é a pergunta?  
1130. alguém pode me lembrar qual é a pergunta?  
1131. como é aprender inglês?  
1132. assim pensando na tua experiência,  
1133. pra ti como é aprender inglês?  
1134. já que pra berenice  
1135. é difícil e instigante,  
1136. pra ti como seria?  
1137. **ANA:** ah difícil  
1138. porque também tinha dificuldade.  
1139. eu tinha muita repulsa.  
1140. porque eu tive uma experiência não muito boa no ensino médio.

1141. mas eu to tentando tentando gostar realmente.  
1142. porque boa parte das matérias que eu não gostava,  
1143. que eu eh odiava  
1144. tipo assim eu geralmente me saia mal.  
1145. não tinha interesse,  
1146. não tinha saco pra estudar e tal.  
1147. ai o inglês eu estou tentando mudar isso um pouco.  
1148. **Mo:** mas ai  
1149. como é que tu podes definir a tua a tua--  
1150. esse esse teu processo?  
1151. ele está sendo meio sei la dificultoso,  
1152. ou hoje quando tu pensas assim aula no cenex com a professora,  
1153. nao necessariamente associando a ela,  
1154. mas ir pra aula hoje no primeiro nível como é?  
1155. **Ana:** ah tá mais tranquilo.  
1156. porque eu resolvi dar uma oportunidade pro inglês novamente,  
entendeu?  
1157. ta melhor,  
1158. eu to conseguindo eh me expressar mais.  
1159. porque antes eu tinha vergonha de falar uma palavra na sala,  
1160. que o pessoal lá,  
1161. algumas pessoas que tinha mais contato com inglês,  
1162. ai ficava com vergonha de falar alguma coisa errada.  
1163. ser zuada e tal.  
1164. mas ai eu já amadureci bastante pra aceitar.  
1165. **Mo:** é.  
1166. tá certo.  
1167. tá certo.  
1168. alguém mais quer falar alguma coisa?  
1169. e assim porque assim,  
1170. essa é uma pergunta interessante que vai produzir bastante,  
1171. eh vocês falaram sobre aprender inglês com filme com música e tal,  
1172. você parou pra pensar como é aprender inglês em sala de aula  
especificamente,  
1173. quando vocês vão pra sala como é esse--  
1174. essa experiência de aprender inglês em sala?  
1175. porque quem experimenta em autodidatismo vai ter uma outra percepção,  
1176. mas quando vocês vem pra sala como é?  
1177. como é essa experiência?  
1178. como é que vocês se sentem?  
1179. **Joana:** eu sinto que é algo mais concreto.  
1180. mais certo assim sabe,  
1181. apesar de você chegar e saber algumas coisas,  
1182. <xxx>  
1183. ai você não fica naquela,  
1184. ah já sei.  
eu pelo menos eu não fico.  
1185. ah já sei isso ai.  
1186. eu fico não,  
1187. eu fico eu vou aprender dessa forma porque na sala de aula é mais  
sério,  
1188. então eu sinto que é algo mais mais concreto mesmo,  
1189. mais mais--  
1190. nao é que eu estou tudo bem,  
1191. eu posso aprender de outras formas,  
1192. mas é algo que que ela falou,  
1193. <Q vai ter alguém ali pra falar com você pra dialogar,  
1194. pra tirar a suas dúvidas. Q>  
1195. talvez uma coisa que você aprendeu com alguma pessoa ou com algum  
filme  
1196. não é realmente aquilo.

1197. tem vários significados.  
1198. aí lá você pode tirar as suas dúvidas com uma pessoa,  
1199. com um profissional mesmo,  
1200. uma professora.  
1201. **Mo:** e as outras?  
1202. o que vocês acham do que é aprender inglês em sala?  
1203. **Berenice:** pra mim pode parecer bobo,  
1204. mas eu realmente me sinto uma aluna,  
1205. aluna no sentido de estou aqui pra aprender,  
1206. ainda mais no meu caso,  
1207. não sei nada  
1208. estou aberta, entendeu?  
1209. estou aberta ao que me vai ser ensinado,  
1210. então vou aprender da melhor forma possível,  
1211. ai dentro de sala,  
1212. eu fico tentando, né?  
1213. me conhecer melhor,  
1214. qual que é a maneira,  
1215. qual a melhor maneira de eu aprender,  
1216. pra mim é um desafio muito grande,  
1217. porque eu já percebi que eu escrevendo como se fala aquela palavra em português,  
1218. o meu português,  
1219. eu entendo melhor.  
1220. **Mo:** mm  
1221. entendi.  
1222. **Berenice:** então é uma aluna mesmo.  
1223. estou aqui pra aprender,  
1224. absorver tudo o que me pode ser passado.  
1225. **Joana:** a gente se sente mais seguro,  
1226. eu acho a segurança é muito grande.  
1227. **Berenice:** sim.  
1228. com certeza.  
1229. por isso que eu falo que eu venho como aluna mesmo,  
1230. aberta a aprender.  
1231. é mais ou menos isso.  
1232. **Mo:** a ana disse assim,  
1233. <Q é verdade. Q>  
1234. **Ana:** não.  
1235. eu concordo <xxx>  
1236. **Mo:** queres acrescentar alguma coisa ana?  
1237. não?  
1238. **Mo:** e as outras?  
1239. denise,  
1240. Paula?  
1241. **Denise:** eu acho assim que é um desafio a cada dia,  
1242. e a gente vê o progresso assim mais pro final do curso,  
1243. é muito satisfatório.  
1244. e o aprender em sala de aula,  
1245. eh a gente vê que tem colegas que compartilham da mesma dificuldade  
que a gente,  
1246. então às vezes nem se--  
1247. não é só o professor que te ensina,  
1248. as vezes o próprio colega te ensina também,  
1249. então assim eh eh quan--  
1250. e é a oportunidade que você tem de errar sem que ninguém vá rir da sua cara, entendeu?  
1251. a gente começa a ter intimidade com a turma,  
1252. já vai vendo a dificuldade de cada um,  
1253. cada um respeita a dificuldade do outro,  
1254. e ajuda também.

1255. então eu acho que é uma experiência muito boa.  
1256. que é o lugar que a gente tem pra poder falar,  
1257. pra poder,  
1258. **Berenice:** errar.  
1259. **Denise:** errar.  
1260. pra poder acertar.  
1261. então assim eu acho muito bom esse vir pro curso de inglês como esse, né?  
1262. eu não sei como são os outros.  
1263. **Paula:** até porque as aulas são dinâmicas,  
1264. alguns dias são jogos,  
1265. outros dias são músicas,  
1266. então isso te ajuda bastante,  
1267. porque é aquele--  
1268. é aquela coisa de você vê o que você sabia que tava tudo errado,  
1269. dai você vai pra sala de aula e vê,  
1270. nossa mas eu não sabia era de nada.  
1271. é porque realmente a gente vai escutar as músicas,  
1272. a gente escreve de um jeito,  
1273. na hora em que a professora escreve no quadro é totalmente diferente.  
1274. ai a gente nossa eu nao sei é na-  
1275. <xxx>  
1276. é muito engraçado.  
1277. assim a gente mesmo rir  
1278. eu e a joana ri bastante.  
1279. **Mo:** eu imagino como seja,  
1280. eu já passei por isso.  
1281. **Denise:** a aula acaba ficando divertida,  
1282. e até quem não gostava mesmo do inglês acaba se eh,  
1283. tipo assim se soltando mais e passando a gostar realmente.  
1284. **Mo:** que bom.  
1285. **Berenice:** acho que quando a gente brinca a gente aprende mais.  
1286. **Denise:** é.  
1287. **Mo:** e tu beatriz o que que achas?  
1288. **Beatriz:** eu concordo.  
1289. **Mo:** concorda com todo mundo?  
1290. disseram tudo, né?  
1291. **Berenice:** na próxima a gente não fala.  
1292. **Mo:** né?  
1293. agora assim vocês falaram uma coisa interessante,  
1294. vocês apontaram coisas bem legais,  
1295. dentro do ambiente em sala de aula.  
1296. e assim acho que agora vai ser bem interessante,  
1297. na opinião de vocês qual a função do professor,  
1298. nesse processo de aprendizagem da língua estrangeira?  
1299. do inglês no caso?  
1300. como é que vocês veem a função--  
1301. no caso se vocês forem associar a professora  
1302. qual a função do professor nesse--  
1303. como é que vocês veem?  
1304. **Berenice:** eu vou começar.  
1305. a beatriz termina.  
1306. **Mo:** tá.  
1307. **Berenice:** no meu caso  
1308. eu acho que é guiar mesmo,  
1309. direcionamento.  
1310. pode continuar.  
1311. **Beatriz:** eu acho assim,  
1312. a função do professor é muito essencial.  
1313. porque ele tá lá tipo assim pra te ensinar as regras.  
1314. porque assim tanto com qualquer tipo de curso,

1315. você aprende mais no técnico.  
1316. você aprende a base as regras.  
1317. e regras infelizmente tem que ser cumpridas.  
1318. e mais assim no dia a dia,  
1319. tem muitas coisas que você vê que é totalmente diferente, entendeu?  
1320. então são mais assim ela passa regras,  
1321. e ela assim ela acaba que ela ensina na brincadeira.  
1322. Brincando.  
1323. então realmente a aula fica bem mais gostosa,  
1324. bem mais produtiva.  
1325. não é aquela coisa todo dia exercício exercício.  
1326. ela sempre tá renovando.  
1327. então eu acho assim muito essencial.  
1328. e depende muito dos professores,  
1329. tem professor que assim consegue te fazer gostar das coisas,  
1330. tem professor que consegue te fazer tomar mais raiva.  
1331. <xxx>  
1332. na última semana eu comecei a gostar de inglês  
1333. só que assim...ainda falta muito pra mim aprender.  
1334. **Mo:** pra todo mundo, né?  
1335. ate pra professor mesmo,  
1336. e vocês como é que veem a função do professor?  
1337. **Denise:** pra mim eu também acho que é essencial.  
1338. porque eu já tentei quebrar a cabeça como autodidata  
1339. e vi que muitas coisas não dá pra aprender sozinho,  
1340. sozinha no caso.  
1341. e aí eu acho que é essencial.  
1342. e o papel que a professora fez,  
1343. a gente deu sorte de ter a deniela como professora,  
1344. por todas essas características que as meninas já mencionaram.  
1345. e eu vejo que ela se preocupa com cada um,  
1346. ela já enxergou a dificuldade de cada um,  
1347. e ela se preocupa ela,  
1348. ela ela ela vê tipo assim,  
1349. quem precisa que precisa repetir mais,  
1350. ela vê tipo assim,  
1351. ela sabe pra quem ela vai fazer um pergunta mais complexa,  
1352. pra quem ela vai fazer uma pergunta mais simples,  
1353. ela já consegue entender o nível de cada um,  
1354. e com isso ela vai absorvendo o que cada um pode dar de melhor,  
1355. ela não fica querendo exigir de quem não consegue o máximo,  
1356. ela assim ela consegue ponderar todos os alunos,  
1357. então eu acho que que o papel do professor é essencial.  
1358. e nesse caso assim,  
1359. a gente teve essa sorte de encontrar um professor que trouxe  
motivação  
1360. pra turma,  
1361. porque motivação é essencial pra gente continuar no inglês,  
1362. principalmente pra quem não gosta.  
1363. **Mo:** coitado do inglês.  
1364. **Joana:** eu não posso falar por todos os professores.  
1365. nao é?  
1366. mas eu acredito pela maioria,  
1367. uma coisa muito interessante na professora,  
1368. que eu acho muito interessante,  
1369. você aprender inglês juntamente com a cultura de alguns países,  
1370. isso ela passa bastante, sabe?  
1371. a cultura.  
1372. porque não adianta eu chegar aprender o inglês americano,  
1373. tá só isso aí.  
1374. e a diferença?

1375. bem ah a diferença de inglês americano de inglês..  
1376. **Mo:** britânico.  
1377. **Joana:** britânico.  
1378. ela--  
1379. hoje mesmo a gente teve um papo muito bacana sobre a cultura,  
1380. assim dos estados unidos sobre eh a parte negra do estados unidos.  
1381. o jeito que eles falam,  
1382. a parte branca.  
1383. acho isso muito bacana,  
1384. esse interação junto com a cultura do país.  
1385. eu acho isso,  
1386. **Mo:** falando em cultura  
1387. o que vocês acham desse--  
1388. disso que ela apontou a cultura.  
1389. quão importante é isso em sala de aula?  
1390. **Denise:** olha pra quem vai morar fora,  
1391. e pra quem pretende fazer um intercâmbio,  
1392. conhecer um pouco da cultura do lugar que a gente vai,  
1393. também é super importante.  
1394. primeiro pra não causar--  
1395. pra gente não chegar lá e ficar totalmente eh à parte de tudo  
1396. porque é--  
1397. e também pra--  
1398. eh pra gente definir um tipo de comportamento que a gente vai ter  
nesses lugares.  
1399. porque aqui no brasil a gente é muito acostumado a essa questão mesmo  
1400. de ter liberdade com as pessoas,  
1401. de ser muito generoso,  
1402. de ser muito gentil com as pessoas,  
1403. e talvez não seja isso que a gente vá encontrar lá, né?  
1404. então pra gente não ter esse choque cultural logo assim,  
1405. é bom que a gente já tenha um alerta antes de como as pessoas lá  
costumam--  
1406. quais são os hábitos dessas pessoas.  
1407. como que elas como que elas se socializam.  
1408. eu acho que é muito importante pra não haver esse choque,  
1409. porque vai haver esse choque,  
1410. a gente é diferente.  
1411. **Joana:** isso torna muito mais interessante também,  
1412. a partir do momento em que você tá estudando outras... culturas  
1413. mesmo que todas falem inglês assim, né?  
1414. eh mesmo que o americano fale de um jeito e o britânico fale de  
outro,  
1415. eu acho super bacana colocar o inglês,  
1416. a língua,  
1417. não só o inglês,  
1418. junto com a cultura.  
1419. assim eu acho isso sensacional,  
1420. e ela faz isso.  
1421. hoje eu não sabia da questão--  
1422. da universidade eu sabia.  
1423. mas eu não sabia que era tanto,  
1424. universidade para negros,  
1425. latinos,  
1426. pra brancos.  
1427. e o jeito de falar assim achei super interessante.  
1428. **Mo:** ela mesma foi, né?  
1429. **Joana:** [sim ela foi.]  
1430. **Berenice:** [isso exato.]  
1431. **Mo:** [pra universidade] especificamente pra negros e tal.  
1432. bem legal.

1433. e assim já chegando quase ao fim, né?  
1434. assim quais as expectativas de vocês,  
1435. em relação ao intercâmbio pra um país de língua inglesa?  
1436. Assim vocês começaram com língua inglesa agora, né?  
1437. por motivos profissionais,  
1438. acadêmicos,  
1439. questões pessoais também,  
1440. e profissionais por que não?  
1441. mas assim como--  
1442. se vocês pensam em intercâmbio,  
1443. quais são as expectativas de vocês em relação ao intercâmbio pra um país de língua estrangeira?  
1444. **Joana:** totais.  
1445. **Mo:** totais?  
1446. o que queres dizer com totais?  
1447. **Joana:** porque sempre fui--  
1448. quando eu era pequena  
1449. assim eu queria ir pro México por causa das novelas mexicanas.  
1450. **Mo:** a usurpadora?  
1451. **Joana:** sim.  
1452. minha mãe sempre me acompanhou nessas loucuras assim, sabe?  
1453. aí só que foi aumentando a vontade.  
1454. e foi passando.  
1455. já tive estados unidos.  
1456. ja tive vontade de ir pra vários lugares.  
1457. aí só que atualmente ficou mais sério assim,  
1458. de uns tempos pra cá quando--  
1459. de uns quinze anos,  
1460. eu tenho dezenove  
1461. pra cá ficou mais sério.  
1462. então eu comecei a olhar a cultura de vários países  
1463. estados unidos não me interessou nem um pouco,  
1464. londres fiquei apaixonada.  
1465. eu tenho um tio que mora la até,  
1466. e ele é louco pra eu ir.  
1467. eh e assim mas a minha paixão mesmo que eu quero mesmo é a austrália.  
1468. então assim pra mim nem chega a ser um intercâmbio,  
1469. eu quero chegar lá me virar de alguma forma e ficar por lá mesmo.  
1470. mas eu quero eu passar por outros países.  
1471. **Mo:** e pras outras pensando em intercâmbio?  
1472. **Berenice:** eu por incrível que pareça,  
1473. como o inglês nasceu agora pra mim,  
1474. eu não pensei ainda.  
1475. **Mo:** [não pensou?  
1476. ah de boa]  
1477. **Berenice:** [não pensei ainda]  
1478. **Mo:** hoje já pode tomar como um ponto, não é?  
1479. **Berenice:** exatamente.  
1480. **Mo:** opa.  
1481. vou passar a pensar [sobre intercambio.]  
1482. **Berenice:** [exatamente.]  
1483. porque inicialmente era profissional,  
1484. então teoricamente não havia essa necessidade.  
1485. **Mo:** só pra me lembrar mesmo,  
1486. atualmente tu só trabalhas.  
1487. **Berenice:** [trabalho e faço faculdade.]  
1488. **Mo:** [ou tu trabalhas e estudas?]  
1489. ah tá.  
1490. [entendi.]  
1491. **Berenice:** [ciências contábeis.]  
1492. **Mo:** entendi.

1493. Entendi.  
1494. e as outras?  
1495. em termo de intercâmbio?  
1496. **Beatriz:** eu não.  
1497. **Mo:** por enquanto não tens nenhuma expectativa  
1498. em relação a intercâmbio?  
1499. **Beatriz:** nunca pensei em morar fora.  
1500. **Mo:** nem experiência acadêmica?  
1501. **Beatriz:** acho muito engraçado quando alguém fala isso.  
1502. **Berenice:** mas deve ser muito bom  
1503. **Beatriz:** ainda mais agora que a minha irmã namora com um rapaz que mora na alemnha,  
1504. então ele trabalha aqui.  
1505. ele trabalha em ouro ouro branco,  
1506. ainda mais depois de um dia que ele falou com a gente,  
1507. ele falou comigo assim,  
1508. <Q que o pessoal do brasil é muito acolhedor,  
1509. que eles que eles se cumprimentam pegando na mão,  
1510. beijinho e abraço que lá não tem nada disso. Q>  
1511. como que eles estão num lugar desses?  
1512. **Berenice:** abraço.  
1513. **Beatriz:** não.  
1514. nao tenho vontade nenhuma de sair do brasil.  
1515. nenhuma.  
1516. nunca pa--  
1517. desde pequena nunca passou na minha mente.  
1518. **Mo:** legal.  
1519. nem pra viagem?  
1520. **Joana:** nem pra viagem,  
1521. nem a passeio.  
1522. <xxx>  
1523. meu namorado cismou que ele quer ir pra inglaterra agora.  
1524. agora tá querendo que eu vo com ele.  
1525. eu falei,  
1526. sério minha irmã pegou,  
1527. <Q me leva com você. Q>  
1528. eu falei pode ir,  
1529. eu não tenho vontade,  
1530. eu nao tenho nenhum sonho.  
1531. **Mo:** entendi.  
1532. não com certeza.  
1533. não posso falar ainda minhas opiniões.  
1534. mas <xxx>  
1535. **Denise:** a minha expectativa é fazer mesmo o doutorado sanduiche, né?  
1536. e ficar lá um tempo.  
1537. porque eu quero divulgar o que eu conseguir achar de resultados aqui,  
1538. na minha pesquisa de mestrado.  
1539. e também eu quero trazer tecnologia de fora pra cá.  
1540. então assim eh eu pretendo ir pra fora do país.  
1541. eu já tive convites de três instituições,  
1542. em três lugares que falam--  
1543. de língua inglesa, né?  
1544. então assim inclusive na australia,  
1545. eh eh então assim pra mim é--  
1546. eu tenho expectativa de conseguir falar,  
1547. ter uma fluência no inglês suficiente,  
1548. pra que eu possa conseguir alcançar esse objetivo,  
1549. que é levar minha tecnologia pra lá,  
1550. e busca a tecnologia de fora pra cá,  
1551. então assim eu tenho essa expectativa,  
1552. eu sei que vai demorar um pouco,

1553. porque eu ainda estou no nível básico,  
1554. mas é igual estou te falando,  
1555. é um desafio a cada dia,  
1556. e a medida que a gente vai ganhando progresso,  
1557. a gente vai se sentindo mais motivado,  
1558. então é tocar em frente,  
1559. pra conseguir alcançar o objetivo,  
1560. **Mo:** entendi.  
1561. e as outras?  
1562. **Paula:** bom o meu assim,  
1563. seria profissional também,  
1564. assim morar fora assim pretensão,  
1565. eu não tenho ainda pretensão.  
1566. mas com certeza passeios sim.  
1567. principalmente na europa,  
1568. australia,  
1569. china,  
1570. que eu acho que são lugares assim bonitos,  
1571. e assim que que instigam mesmo assim parte de pesquisa,  
1572. principalmente porque eu gosto de ecologia,  
1573. parte ambiental eu assim gosto bastante.  
1574. **Mo:** visita belem do para que tu vais ver muita ecologia,  
1575. Assim qual a diferença que o intercambio pode fazer na aprendizagem de vocês?  
1576. porque quando a gente pensa,  
1577. comecei a estudar legal inglês,  
1578. mas quando você pensa em intercâmbio,  
1579. pa intercambio,  
1580. qual a diferença que ele pode trazer pra esse processo de aprendizagem e porque?  
1581. **Paula:** eu acho que a vivência na língua inglesa,  
1582. você vai assim tirar todas as suas dúvidas,  
1583. conseguir ver os seus erros e acertos durante o período que você estudou e aprender muito mais,  
1584. porque aqui--  
1585. eu acho assim que a vivencia é uma coisa muito importante,  
1586. pra gente associar mesmo.  
1587. porque igual aqui,  
1588. a gente está no português e todo mundo está entendendo,  
1589. e no inglês,  
1590. que assim você está aqui na sala de aula.  
1591. você vai lá não tem ninguém pra te ajudar,  
1592. vai ser você e você,  
1593. assim não tem--  
1594. vai ser aquilo que você aprendeu.  
1595. você vai ter que se virar com o que você tem,  
1596. se alguém quiser te ajudar que bom.  
1597. **Joana:** acho que a gente vai aprender a falar sem medo de errar.  
1598. porque vai está lá e aqui a gente fica mais contido,  
1599. porque né a gente tá falando português e inglês,  
1600. mas lá não.  
1601. quando for--  
1602. por exemplo eu tenho amigos que falam que fizeram anos de de--  
1603. tem um cursinho que eu acho que são seis anos,  
1604. e ai é inglês britânico,  
1605. inclusive eu tenho amigos que fizeram,  
1606. só que eles falaram que só foram chegar a pegar mesmo de verdade assim  
1607. eh o costume tudo,  
1608. quando eles começaram a conviver,  
1609. ai foi muito rápido.

1610. com um mês já falavam já tinham até o sotaque,  
1611. **Mo:** legal isso é fantástico.  
1612. e as outras o que vocês acham?  
1613. que pode causar assim aí intercâmbio,  
1614. vocês acham que pode mudar alguma coisa no processo de aprendizagem?  
1615. **Berenice:** pode com certeza,  
1616. eu acredito que você aprende mais  
1617. e consolida o que já aprendeu aqui  
1618. porque uma coisa é eu falar com quem é brasileiro  
1619. outra coisa é eu falar com quem é nativo  
1620. **Mo:** entendi  
1621. **Berenice:** eu acho que é super bacana super válido,  
1622. **Mo:** quando tu falas assim consolidar é esse viver a língua?  
1623. **Berenice:** sim  
1624. eu falo porque uma coisa é no papel,  
1625. outra coisa é falar mesmo.  
1626. por isso eu acho diferente muito diferente.  
1627. **Mo:** e vocês acham que de--  
1628. ou durante ou depois,  
1629. vocês acham que o intercâmbio faz a percepção da língua mudar?  
1630. vocês acham que muda a percepção da língua?  
1631. como vocês veem a língua inglesa depois que vai e volta,  
1632. ou não permanece a mesma coisa?  
1633. **Paula:** ah eu acho que deve mudar.  
1634. **Berenice:** eu como leiga acho que é a mesma coisa.  
1635. **Denise:** eu acho que não.  
1636. **Paula:** eu acho que muda porque a vivência vai te trazer,  
1637. sei lá,  
1638. experiências assim que você vai poder,  
1639. como que eu posso dizer,  
1640. eh tirar suas dúvidas,  
1641. tipo assim se vai com aquela sua mente assim,  
1642. ah tá aqui eu sei inglês,  
1643. na hora que você chega lá,  
1644. é totalmente diferente.  
1645. que você vai testar realmente que você sabe,  
1646. você vai mudar e até mesmo se conseguir falar.  
1647. na hora que você voltar,  
1648. você vai ter experiência pra dizer,  
1649. não as minhas expectativas foram bem melhores do que eu pensava,  
1650. conseguir falar conseguir me comunicar bem  
1651. sei--  
1652. eu acho que.  
1653. **Mo:** nenhuma aqui saiu do país ainda, né?  
1654. **Joana:** não  
1655. **Denise:** não  
1656. **Beatriz:** não  
1657. **Mo:** como é que vocês veem a língua,  
1658. qual a percepção de vocês da língua hoje?  
1659. sem essa experiência de ter--  
1660. ainda ter ido pra fora?  
1661. mas nessa--  
1662. nesse momento inicial  
1663. é algo sei lá.  
1664. **Paula:** distante, né?  
1665. **Mo:** é.  
1666. **Berenice:** acho que necessário.  
1667. **Mo:** só necessário?  
1668. **Paula:** acho que não é uma coisa distante,  
1669. assim pelo pelo fato de a gente ter um pouco de convivência assim,  
1670. **Joana:** um pouco de acesso.

1671. **Berenice:** é.  
1672. **Paula:** é.  
1673. um pouco de acesso.  
1674. eu acho que é uma porta que a gente tá prestes a abrir,  
1675. basta dar o passo.  
1676. **Mo:** legal,  
1677. e assim por fim meninas.  
1678. eu queria saber com vocês  
1679. vocês conhecem o Minas Mundi aqui da ufmg,  
1680. o programa minas mundi é um programa de intercambio,  
1681. e também tem o mais conhecido de todos  
1682. o ciencia sem fronteiras, né?  
1683. quando a gente pensa nas--  
1684. no que já foi divulgado e tudo o mais  
1685. eu queria saber com vocês assim  
1686. vocês conhecem alguma coisa do programa de intercambio  
1687. ciencia sem fronteiras?  
1688. **Berenice:** não.  
1689. **Mo:** nunca pararam pra pensar sobre?  
1690. **Joana:** sim.  
1691. é um curso na letras.  
1692. **Mo:** nao é.  
1693. **Ana:** no ciêcia sem fronteiras  
1694. o nosso não entra.  
1695. **Denise:** o nosso entrar.  
1696. mas no caso assim eu já to num nível mais avançado,  
1697. nao daria pra eu participar do ciencia sem fronteiras.  
1698. agora eu ja teria que fazer um doutorado sanduiche pela capes  
1699. por exemplo  
1700. **Mo:** mas assim  
1701. vocês--  
1702. nem sei se essa pergunta vai valer a pena.  
1703. se vocês acham que programas como minas mundi e ciencia sem  
fronteiras  
1704. atendem as necessidades de vocês?  
1705. **Joana:** eu a--  
1706. eu nunca--  
1707. eu tive até uma discussão com uma colega minha sobre isso,  
1708. porque ela ela acha--  
1709. pra mim  
1710. pelo menos pra mim  
1711. o ciencia sem fronteiras não influenciaria em nada  
1712. não é uma coisa que eu gostaria de participar  
1713. porque eu pretendo ir mais  
1714. ..eh por conta própria  
1715. conto com a familia  
1716. essas coisas  
1717. então intercambio assim  
1718. por agencia essas coisas assim  
1719. pra falar a verdade eu nun-  
1720. eu nunca pensei  
1721. por agencia  
1722. pra ficar em casa de familia eu ja pensei assim sabe  
1723. aqueles programas  
1724. mas nao é algo tao  
1725. que eu vá procurar  
1726. que eu tenho amigos que são--  
1727. eu tenho uma prima que vai pelo ciencias sem fronteiras agora  
1728. no meio do ano  
1729. mas nao é algo que  
1730. eu nunca pensei num programa

1731. de intercambio assim  
1732. **Mo:** bom meninas  
1733. eu acho que eu pude  
1734. ter bastante acesso as coisas que vocês falaram  
1735. e sinceramente eu acho que foram contribuições muito validas  
1736. sendo muito franco  
1737. porque assim  
1738. eu notei que vocês foram muito francas  
1739. eu gostei disso  
1740. confesso que minha experiência com este grupo focal foi muito boa  
1741. vocês atenderam as minhas expectativas  
1742. graças a deus

**Grupo Focal - Turma de Inglês Avançado - Sábado 18/04/15**

1. **Mediador:** hoje é dezoito.
2. Sábado.
3. uhm
4. dez e vinte.
5. vamos fazer agora,
6. a gravação do grupo focal com a turma do cenex.
7. é uma turma de níveis avançados.
8. ((silêncio))
9. bom meninos,
10. eu vou me apresentar,
11. eu sou bernado.
12. sou estudante do poslin do mestrado em linguística teórico descritiva,
13. e a minha linha de pesquisa é língua em uso,
14. <xxx>
15. a minha pesquisa como falei pra vocês,
16. ela tá voltada pra percepção de vocês do que é aprender a língua inglesa.
17. e também assim saber as motivações de vocês de aprender a língua,
18. se vocês têm interesse de fazer intercâmbio essas coisas.
19. <xxx>
20. no grupo focal as coisas acontecem de maneira mais fluída,
21. vocês podem ir complementando ideias,
22. vocês pode desenvolver ideias que em uma entrevistas individual não aconteceria.
23. Preferencialmente um fala por vez não é em ordem
24. não é uma ordem sequencial.
25. existe resposta certa ou errada,
26. na verdade existem opiniões.
27. eu gostaria que vocês comesçassem se apresentando,
28. aí nesse mesmo eu gostaria que fosse em sequencia,
29. pra eu poder colocar aqui algumas informações,
30. pra eu poder direcionar as perguntas com nome e tudo mais.
31. é interessante que vocês falem o nome,
32. pode ser nome sobrenome.
33. uhm e o curso que vocês estudam,
34. quem for da graduação fala o curso da graduação,
35. <Q ah bernardo eu não faço mais nada Q>
36. fala pelo menos a profissão.
37. então começamos com,
38. **Selma:** bom meu nome é selma,
39. Eu sou médica,
40. **Mediador:** perfeito
41. **Selma:** minha área é ginecologia,
42. **Mediador:** perfeito
43. **Selma:** e:: estou estudando no no cenex,
44. no curso de idiomas,
45. porque::
46. **Mediador:** ah somente isso por enquanto.
47. **Selma:** só?
48. **Mediador:** é.
49. perfeito.
50. que é é essa vai ser a próxima pergunta porque.
51. **Mediador:** [muito obrigado]
52. **Naomi:** [eu sou naomi]
53. **Mediador:** naomi

54. **Naomi:** eu sou professora,  
55. **Mediador:** uhm [de quê?]  
56. **Namoni:** [formada,]..de inglês.  
57. **Mediador:** e?  
58. **Namoni:** ...  
59. **Mediador:** éh letras [inglês perfeito]  
60. **Naomi:** [(ihm seria isso)]  
61. **Jean:** meu nome é jean,  
62. **Mediador:** uhm  
63. **Jean:** eu sou estudante de letras,  
64. estou aqui na licenciatura português italiano.  
65. **Mediador:** legal  
66. **Pierre:** éh,  
67. eu sou pierre,  
68. eu sou servidor aqui na ufmq,  
69. **Mediador:** olha legal  
70. **Pierre:** e estou fazendo disciplinas isoladas da da ciência da  
computação,  
71. **Mediador:** [no mestrado,],  
72. **Pierre:** [no no mestrado.]  
73. **Mediador:** ah tá,  
74. então tu és formado em?  
75. **Pierre:** eu sou formado em sistemas de informação.  
76. **Mediador:** ah perfeito,  
77. é ah claro bernardo.  
78. **Carlos:** meu nome é carlos, né?  
79. também sou servidor aqui na universidade,  
80. **Mediador:** olha [legal]  
81. **Carlos:** [eu trabalho] no diretoria de relações internacionais, né?  
82. **Mediador:** perfeito.  
83. **Carlos:** eh sou formado em comunicação social,  
84. (também) na publicidade,  
85. e pós graduação em gestão de instituição de ensino superior.  
86. **Mediador:** perfeito.  
87. finalmente.  
88. **Lizete:** eu sou lizete,  
89. eu sou dentista,  
90. e:tenho especialização na área de dentística  
91. **Mediador:** uhm  
92. **Lizete:** que é a área que mexe com estética dental.  
93. **Mediador:** ah perfeito.  
94. isso é importante porque  
95. ..ah: o background de vocês, né?  
96. social e de estudos,  
97. ele tem muita influência no que eu estou pesquisando,  
98. por isso que eu pedi essa essas informações extras de formatura,  
99. de formação né na verdade,  
100. mas agora a primeira pergunta,  
101. aí pode responder quem quiser,  
102. na ordem que quiser, né?  
103. ..porque vocês aprendem inglês,  
104. assim falem-me da motivações de escolher o idioma inglês.  
105. se vocês também falam outro idioma,  
106. também pode ser válido a/a explicação,  
107. mas porque vocês aprendem inglês?  
108. ...quem começa?  
109. **Pierre:** eu começo.

110. bom eh:: eu desde pequeno tenho muito interesse em computadores e--  
111. aí a gente tem interesse em jogos,  
112. ..e jogo era praticamente só em inglês,  
113. **Mediador:** uhm  
114. **Pierre:** então essa foi a minha primeira motivação para aprender inglês.  
115. **Mediador:** sério?  
116. **Pierre:** e: ai com--  
117. é com o tempo estudando um pouco na na escola ensino fundamental,  
118. que o ensino é meio--  
119. é um pouco precário,  
120. mas eu sempre tentava aprender,  
121. e fui gostando cada vez mais da do idioma.  
122. então já tem--  
123. desde então eu--  
124. desde os dez anos de idade,  
125. que [eu,]  
126. **Mediador:** [a entendi]  
127. **Pierre:** busco aprender inglês.  
128. **Mediador:** eu ia perguntar justamente desde o o- a idade,  
129. a parte de jogos e tal,  
130. que eu nunca tive contato com jogos quando pequeno.  
131. [legal]  
132. **Pierre:** eh aí agora na minha necessidade de- pra fins acadêmicos,  
133. qualquer informação de computação,  
134. é tudo em inglês.  
135. então a gente tem que estar sempre atualizado.  
136. e não tem escapatória,  
137. é o inglês que a gente tem que usar.  
138. **Mediador:** é verdade.  
139. e os outros?  
140. **Jean:** eh,  
141. **Mediador:** jean,  
142. isso.  
143. **Jean:** a minha motivação para aprender inglês,  
144. ..é que o mundo fala inglês hoje em dia.  
145. é uma língua de comércio,  
146. e também eu tenho ideia de ir para fora,  
147. pra fazer intercâmbio,  
148. e falando inglês é mais fácil, né?  
149. **Mediador:** qual país tens interesse?  
150. **Jean:** [a pra,]  
151. **Mediador:** [qualquer um.]  
152. os estados unidos ou itália também,  
153. que eu estudo [italiano]  
154. **Mediador:** [italiano]  
155. entendi.  
156. legal.  
157. carlos [naomi,]  
158. **Carlos:** [eu falo],  
159. a minha motivação começou--  
160. eu formei em mil novecentos e oitenta e três comunicação, né?  
161. eu tinha uma amiga minha que já morava alguns anos nos estados unidos,  
162. eu simplesmente eu trabalhava na rádio alvorada, né?  
163. aqui em belo horizonte.  
164. eu vendi minhas coisas e fui fazer uma aventura,  
165. fui para lá.  
166. é passei oitenta e três até mais ou menos oitenta e seis,

167. mas indo e voltando, né?  
168. eu estive na europa também.  
169. **Mediador:** uhum  
170. **Carlos:** ai aprendi um tanto de inglês estudando,  
171. trabalhei em oitenta e seis (com) oitenta e nove,  
172. até como intérprete aqui dentro,  
173. em shows e espetáculos, né?  
174. como palácio das artes mineirinho,  
175. com inglês,  
176. mas depois da década de noventa,  
177. eu simplesmente fui--  
178. parei.  
179. não--  
180. utilizei muito pouco a língua,  
181. muito pouco idioma.  
182. e: há dois anos atrás eu retornei, né?  
183. fiz o teste aqui para experimentar,  
184. isso aqui dentro do cenex,  
185. e retornei.  
186. interesse (primeiro) geral pela língua, né?  
187. ler jornal,  
188. **Mediador:** [entendi.]  
189. **Carlos:** [canções],  
190. histórias,  
191. e tudo.  
192. e pretendo se aposentar morar lá fora  
193. morar lá fora e não morar aqui.  
194. **Mediador:** que bom.  
195. ah::  
196. **Lizete:** eu falo.  
197. **Mediador:** perfeito.  
198. **Lizete:** eu eu faço inglês hoje porque eu gosto muito da língua, né?  
199. não só do inglês,  
200. mas eu tenho vontade de fazer outras línguas, né?  
201. estou terminando,  
202. que agora é o último semestre possivelmente.  
203. então eu tenho vontade de de conhecer outras línguas.  
204. a minha motivação maior é porque eu gosto muito de viajar,  
205. e eu acho que viajando a gente--  
206. falando inglês torna-se tudo muito mais fácil, né?  
207. sem dúvida,  
208. eu comecei a fazer inglês,  
209. eu já era adulta,  
210. já era mãe,  
211. já tinha minha profissão,  
212. então eu comecei a fazer inglês há uns oito anos a trás,  
213. e assim comecei,  
214. parei,  
215. depois eh fiz um tempo aula particular,  
216. quando eu estava fazendo minha especialização,  
217. fiz seis meses de aula particular,  
218. e agora eu estou aqui no cenex,  
219. e eu pretendo--  
220. terminando o curso de inglês,  
221. iniciar uma outra língua.  
222. **Mediador:** já tem já tem ideia de qual vai ser?  
223. **Lizete:** oh eu penso francês ou espanhol.

224. **Mediador:** ah eu gosto muito de francês,  
225. eu falo francês.  
226. **Lizete:** é hein  
227. **Mediador:** perfeito,  
228. muito bom,  
229. gostei.  
230. **Naomi:** acho que nós vamos ser colegas de novo,  
231. eu também estou pensando em fazer,  
232. **Mediador:** francês?  
233. **Naomi:** não.  
234. ainda não sei,  
235. acho que espanhol.  
236. **Mediador:** ah  
237. **Lizete:** eu também quero fazer outra língua,  
238. acho muito interessante você falar vários idiomas,  
239. acho que é assim,  
240. eu acho que é uma uma maneira que você tem de atingir o mundo,  
241. assim quem quer viajar,  
242. quem quer fazer as coisas,  
243. e eu tenho muita,  
244. vontade de conhecer outros países.  
245. **Mediador:** mas já saíste do país antes?  
246. **Lizete:** eu já já conheço alguns países.  
247. **Mediador:** a tá.  
248. **Lizete:** mas me virei bem com o inglês, né?  
249. mesmo a franç--  
250. eu conheço a França mas até lá,  
251. apesar dos franceses não gostarem muito parece de falar o o inglês,  
252. mas assim eu me virei com o inglês que é o que eu sabia.  
253. eu conheço a Holanda e conheço [marrocos],  
254. **Mediador:** [legal.]  
255. **Lizete:** também que eu não consegui falar muito em inglês lá,  
256. foi mais--  
257. que a língua lá é francês, né?  
258. **Mediador:** é.  
259. **Lizete:** mas a gente vai quebrando a cabeça,  
260. e vai comunicando, né?  
261. pelo mundo aí a fora,  
262. quando eu tenho oportunidade de viajar,  
263. e é isso,  
264. minha motivação maior é essa.  
265. **Mediador:** demais,  
266. eu adoro árabe,  
267. tu falaste assim no marrocos  
268. eu falei  
269. Jesus  
270. **Carlos:** você conhece outra pessoa na língua dela,  
271. é outra coisa,  
272. tem que começar a traduzir,  
273. é outra história.  
274. conhecer o americano do inglês,  
275. o inglês do inglês,  
276. eh tem uma diferença enorme, né?  
277. o [sentimento né]  
278. [que passa na língua <xxx>]  
279. **Jean:** [e a imersão] também,  
280. quando você está no país,

281. parece que flui mais na sua cabeça,  
282. você fala mais,  
283. que se você não falar,  
284. você fica mudo.  
285. **Lizete:** exato,  
286. é.  
287. é uma experiência que eu tive muito,  
288. assim eh eu falo até que é interessante,  
289. por exemplo eu chego--  
290. igual esse ano eu tive eu tive a oportunidade de ir a los angeles,  
291. então por exemplo eu chego em los angeles,  
292. no primeiro momento que eu chego,  
293. parece que tem uma trava,  
294. assim na minha cabeça,  
295. que eu--  
296. o povo fica falando comigo,  
297. eu fico assim prestando muita atenção,  
298. porque a sensação que eu tenho é que eu não entendo,  
299. aí aquilo parece que dura um dia,  
300. aí no outro dia,  
301. eu já estou me sentindo muito mais familiarizada com a língua,  
302. é como se mudasse uma chave na cabeça,  
303. é como se eu falasse assim,  
304. não agora eu estou aqui,  
305. é o inglês.  
306. na minha família eu--  
307. só eu ba- basicamente que consigo falar alguma coisa,  
308. e meu meu--  
309. eu tenho um filho de dezesseis também que fala,  
310. mas meu marido e meu outro filho não falam,  
311. então quando eu chego assim,  
312. eu demoro assim vinte quatro horas para:: para conseguir mudar a chave,  
313. aí eu consigo me comunicar muito melhor a partir daquilo.  
314. **Mediador:** legal,  
315. **Lizete:** mas eu preciso de um tempo de acomodação,  
316. não é assim imediato cheguei opa,  
317. tá falando e eu estou entendendo tudo,  
318. não.  
319. **Mediador:** entendi.  
320. **Lizete:** não sinto dessa maneira não,  
321. eu preciso de um tempo de acomodação,  
322. normalmente no segundo dia,  
323. eu estou mais à vontade.  
324. **Mediador:** entendi.  
325. **Lizete:** para conversar,  
326. para resolver os problemas,  
327. e outra coisa também,  
328. como eu sei que,  
329. a maioria das das coisas ficam por minha conta,  
330. porque eu que falo mais,  
331. então eu falo,  
332. não agora eu tenho que falar inglês,  
333. estou solta aqui nesse país,  
334. eu tenho que falar,  
335. não tem outro jeito,  
336. ai eu acho que solta mais,  
337. assim.

338. **Mediador:** eu achei interessante uma [coisa]  
339. **Lizete:** [uhm]  
340. **Mediador:** que que tu falaste carlos  
341. eh tu falaste que é mais interessante,  
342. é carlos certo?  
343. **Carlos:** éh  
344. **Mediador:** ah tá,  
345. conhecer a pessoa diretamente na língua dela  
346. **Carlos:** é é outra sensação,  
347. porque eu tenho um amigo americano,  
348. que a gente conversa ainda, né?  
349. ah:: no e-mail,  
350. what- skype,  
351. então a sensação de conhecer durante esse período todo da década de oitenta até agora né,  
352. eh oh:: o sentimento da palavra  
353. **Mediador:** hum  
354. **Carlos:** diferenças (em) expressar em português,  
355. e dependendo do pensamento da gente para passar para outra língua,  
356. vem primeiro em português passou inglês,  
357. depois de uma certa vivência,  
358. você começa a conversar..da forma deles,  
359. como o jean falou,  
360. <Q você está den--  
361. vocês--  
362. está fora do filme,  
363. e você entra dentro do filme, né? Q>  
364. **Lizete:** uhm,  
365. [uhm]  
366. **Carlos:** [[xxx]]  
367. se estou olhando o filme,  
368. eu penso tudo em inglês,  
369. todos os <xxx>  
370. o ambiente,  
371. televisão,  
372. então o modo de se expressar,  
373. as palavras que são utilizadas são outras,  
374. são até como estamos vendo no cenex,  
375. (eles formam) muito formalmente a palavra né,  
376. mas você percebe--  
377. você consegue perceber o sentimento da palavra,  
378. aí você começa a ganhar sentimento né,  
379. (como) pretty good, né?  
380. você não vai falar,  
381. eh that's good,  
382. pretty good,  
383. [xxx] [uhm]  
384. **Mediador:** [é::]  
385. <xxx>  
386. **Carlos:** [é melhor] do que isso (aqui dentro),  
387. o negócio é muito bom,  
388. muito legal de conhecer,  
389. muito legal de ver,  
390. então a expressão ela tem mais sentimento,  
391. você ganha sentimento da--  
392. dos termos que se utiliza,  
393. que se aprende em inglês.

394. **Mediador:** legal  
395. gostei do ponto,  
396. e os--  
397. e as outras aqui,  
398. as outras duas.  
399. **Naomi:** eu tenho que falar do do meu  
400. **Mediador:** [do motivo]  
401. **Naomi:** [do motivo],  
402. O meu é semelhante ao do pierre,  
403. eu sempre gostei muito,  
404. **Mediador:** de jogos?  
405. **Naomi:** de,  
406. não de jogos não,  
407. de inglês.  
408. **Mediador:** a tá.  
409. **Naomi:** de inglês,  
410. estudava em escola pública,  
411. [também,]  
412. **Mediador:** [legal.]  
413. **Naomi:** quando eu fui estudar,  
414. eu passei um aperto danado,  
415. que o meu inglês era inglês de escola,  
416. **Mediador:** uhm  
417. **Naomi:** então foi muito difícil.  
418. e a gramática até que não tem muita dificuldade,  
419. mas eu saí sem fluência.  
420. **Mediador:** entendi,  
421. mas aí tu começaste,  
422. porque tu gostavas,  
423. é isso que tu queres [dizer.]  
424. **Naomi:** [sim] porque eu gostava.  
425. **Mediador:** nunca fiz--  
426. nunca fizeste um curso livre?  
427. **Naomi:** não.  
428. **Mediador:** entendi.  
429. entendi,  
430. e finalmente.  
431. **Selma:** bom,  
432. eu eu estou fazendo inglês,  
433. eu já fiz vários cursos de inglês,  
434. já de uma maneira interrupta, né?  
435. mas agora eu sou--  
436. como eu sou uma pessoa determinada eu fa--  
437. e meu meu irmão que já fez mestrado aqui  
438. falou assim  
439. <Q não agora eu vou te inscrever,  
440. você faz a prova de nivelamento,  
441. que você tem uma facilidade,  
442. pelo menos assim,  
443. você você arrisca muito bem na pronúncia,Q>  
444. e é um desafio pra mim.  
445. e a gente como a lizete falou,  
446. <Q eu/eu gosto de viajar. Q>  
447. **Mediador:** uhm  
448. **Selma:** e eu acho que a língua,  
449. o idioma do inglês,  
450. ele é cosmopolita, né?

451. ele fala em qualquer parte do mundo,  
452. felizmente ou infelizmente.  
453. e a gente tem que se comunicar, né?  
454. e isso é a porta de entrada,  
455. para qualquer local, né?  
456. eh penso eh em ficar um tempo fora com a minha família,  
457. meu marido já tem estudado isso,  
458. é uma questão de amadurecimento,  
459. quando é que nós vamos fazer a família toda em um intercâmbio,  
460. para ficar com a língua apurada.  
461. **Mediador:** uhm  
462. **Selma:** tenho um filho de quatorze anos que--  
463. temos sonhos para ele.  
464. ele tem os sonhos próprios,  
465. mas pensamos que ele deva sair aqui  
466. **Mediador:** legal  
467. **Selma:** e até mesmo para a gente visitá-lo,  
468. a [língua]  
469. **Selma:** [vai ser uma--]  
470. [é uma estratégia, né?]  
471. a gente fala,  
472. não vamos todos aí,  
473. a gente tem família,  
474. a família realmente te segura aqui,  
475. **Moderador:** eh  
476. **Selma:** eu estou no vivendo uma fase de que tenho que cuidar dos pais,  
477. que estão numa idade mais senil,  
478. **Mediador:** uhm  
479. **Selma:** então inverte-se os papéis, né?  
480. o que eles fizeram por nós na infância na adolescência,  
481. agora já está na hora de retribuir,  
482. então não é tão fácil assim,  
483. eu pegar me aventurar,  
484. eu vou sair daqui do país,  
485. ainda não posso ter essa facilidade,  
486. mas o filho pode.  
487. **Mediador:** ah::  
488. **Selma:** breve breve,  
489. se deus quiser,  
490. e aí a gente pode usar essa questão da língua para facilitar,  
491. e diminuir a distância, [né?]  
492. **Mediador:** [muito legal]  
493. **Selma:** então é isso,  
494. eu--  
495. o inglês para o trabalho é importante,  
496. mas é um inglês mais [técnico]  
497. **Mediador:** [técnico]  
498. **Selma:** né,  
499. isso para mim não é tão atrativo não,  
500. qualquer um consegue se virar usando um bom [tradutor]  
501. **Mediador:** [éh::]  
502. **Selma:** e tudo, né?  
503. mas inglês para conversação é um desafio, né?  
504. e: é bom a pessoa saber o que você está conversando,  
505. com fluência,  
506. para você se sentir seguro,  
507. para você não se sentir trapaceada,

508. assim ignorado  
509. **Mediador:** éh,  
510. concordo,  
511. jean.  
512. **Jean:** oi  
513. **Mediador:** o mesmo motivo dos outros também?  
514. tipo porque tu gostas da língua,  
515. ah tu falaste  
516. **Carlos:** (exato)  
517. **Mediador:** é,  
518. eu estou--  
519. é porque eu estou tentando prestar atenção em tudo que vocês estão falando,  
520. e conseguir conectar as coisas,  
521. mas agora eu estou interessado no- na seguinte maneira,  
522. vocês falaram que o motivo e tudo mais,  
523. como foi a primeira experiência de vocês,  
524. com o aprend--  
525. enfim com a língua inglesa,  
526. pode ser por exemplo em sala de aula,  
527. ou pode ter sido em alguma situação mesmo cotidiana da vida,  
528. como foi essa primeira,  
529. experiência de vocês com a língua,  
530. que foi assim,  
531. ah legal existe inglês então vou ter que aprender,  
532. .. qual foi essa primeira experiência?  
533. foi na/na escola pública  
534. oi foi,  
535. **Carlos:** (sim) mas você vai--  
536. você quer voltar lá em baixo?  
537. no meu caso né pré primário  
538. [você que]  
539. **Mediador:** [isso]  
540. **Selma:** [é]  
541. **Carlos:** você que pegar onde  
542. [você que pegar lá]  
543. [no começo]  
544. **Mediador:** [isso]  
545. [é voltar bem no passado mesmo]  
546. primeira experiência com a língua  
547. como foi [assim]  
548. **Carlos:** [ah]  
549. a primeira minha foi dentro de escola,  
550. mas o atrativo não era a--  
551. <Q dentro da escola onde o professor passava a matéria,  
552. ou passava a gramática Q>  
553. como ela citou.  
554. o atrativo era você gostava das músicas,  
555. **Mediador:** ah::  
556. **Carlos:** entedeu?  
557. então quer escutar Beatles,  
558. que escutar, né?  
559. ..éh:: um blues  
560. um the who que era era na época então (o atrativo) entre a turma,  
561. os colegas os primos, né?  
562. que eu tinha primo músico também, né?  
563. **Mediador:** legal.

564. **Carlos:** então a ideia toda era você entender,  
565. alguns deles como são mais velhos do que eu.  
566. eles foram pra fora antes.  
567. **Mediador:** uhm  
568. **Carlos:** viajaram antes, né?  
569. então eles voltavam e a gente voltava maluco né,  
570. para ver o disco novo, né?  
571. aqueles lp grandões,  
572. então o entusiasmo era pelas músicas e pelas letras,  
573. e não pela aula acadêmica mesmo na sala,  
574. era (um trem) meio chato  
575. meio/meio boring mesmo, sabe?  
576. mas ali-- a liga--  
577. a ligaç--  
578. o legal mesmo era ver essa parte, né?  
579. entender ver o que está acontecendo lá fora.  
580. **Mediador:** mas e- mas a tua a tua--  
581. o teu primeiro contato foi em sala de aula então?  
582. **Carlos:** foi em sala de aula.  
583. **Mediador:** hum  
584. **Carlos:** em escola mesmo.  
585. **Mediador:** entendi.  
586. aí isso isso o acadêmico,  
587. mas assim de prazer foi--  
588. foram com as músicas como tu estás colocando  
589. **Carlos:** éh com música,  
590. com--  
591. no meio dos meus primos,  
592. que eram eram todos músicos também,  
593. e um deles foram pra fora né,  
594. <xxx> meu primo era mais de dez anos de idade,  
595. então ele chegou a morar fora  
596. a fazer fora,  
597. então alguns colegas iam para fora,  
598. e traziam (um) material  
599. alguma coisa.  
600. **Mediador:** e isso despertava o teu interesse?  
601. **Carlos:** esse me despertou o interesse.  
602. tanto é que essa amiga minha,  
603. ela foi fazer high school,  
604. aos dezessete dezoito,  
605. nós somos da mesma idade né,  
606. hoje ela não.. está presente mais,  
607. ela faleceu.  
608. mas ela passou sete anos  
609. ela não voltou mais, entendeu?  
610. ela simplesmente fez high school e ficou por lá  
611. **Mediador:** legal.  
612. **Carlos:** eh aí ela que entusiasmou,  
613. todo mundo acabei de formar  
614. que eu achei maluquice  
615. que ela não fez graduação,  
616. e eu tinha esse <xxx> o trem apertado,  
617. como é que eu faço, né?  
618. o meu pai obrigava a estu--  
619. trabalhava trabalhava o dia e estudava a noite né,  
620. fiz comunicação foi na puc,

621. então falei  
622. não,  
623. vou acabar de formar  
624. aí depois aí eu faço a loucura né,  
625. aí a gente larga os negócios,  
626. e vamos ver no que vai dar isso aí..  
627. aí formei,  
628. tinha já uns cinco anos de trabalho  
629. aí que eu fui.  
630. **Mediador:** [legal]  
631. **Carlos:** [para morar] justamente na casa dela,  
632. fiquei na casa dela até a gente  
633. (separar lá também,) né?  
634. **Mediador:** entendi.  
635. **Carlos:** mas eu fui com esse entusiasmo.  
636. **Mediador:** muito bom.  
637. ..e os outros  
638. sel-- perai  
639. **Lizete:** [lizete]  
640. **Mediador:** [lize/lizete],  
641. carlos,  
642. osvaldo  
643. **Selma:** [pierre]  
644. **Lizete:** [pierre]  
645. **Mediador:** [pierre] osvaldo  
646. é,  
647. pierre,  
648. jean,  
649. na..omi,  
650. e finalmente selma  
651. ok,  
652. vamos lá então,  
653. só pra saber e memorizar os nomes.  
654. pois é selma,  
655. selma,  
656. ou naomi,  
657. quem quer que seja  
658. **Naomi:** o meu foi música também.  
659. **Mediador:** a mesma experiência foi com música,  
660. **Naomi:** sim porque meu pai gostava muito de ouvir música.  
661. **Mediador:** legal.  
662. **Naomi:** e ele ouvia todos os tipos de música,  
663. música clássica Beatles santana,  
664. aí eu comecei a gostar de inglês.  
665. **Mediador:** legal,  
666. [então foi uma experiência boa?]  
667. **Naomi:** [eu tenho o vinil do santana até hoje]  
668. **Carlos:** uma boa lembrança <xxx>  
669. é legal  
670. **Mediador:** legal,  
671. é bom que--  
672. ah por que vocês estão falando isso né,  
673. acaba salientando uma questão mais afetiva né  
674. **Selma:** [uhum]  
675. **Naomi:** [é]  
676. [me sinto muito--]  
677. **Mediador:** [tipo,]começaram por que gostaram a língua,

678. começaram de gost--  
679. eh aprender a língua  
680. gostar da língua por essa situação mais afetiva,  
681. legal.  
682. a mesma coisa vale para os outros,  
683. foi..  
684. **Selma:** não,  
685. para mim eu me recordo trazendo,  
686. como o carlos lembrou, né?  
687. no passado no primeiro contato com a língua inglesa,  
688. foi em mil novecentos e oitenta.  
689. **Mediador:** hum  
690. **Selma:** quinta série né,  
691. na antiga é::classificação [quinta série,]  
692. **Mediador:** [quinta série.]  
693. **Selma:** ensino fund/fundamental dois.  
694. e:: foi mais realmente uma coisa mais impositiva,  
695. por que fazia parte da grade escolar, né?  
696. e a gente naquela imaturidade dos onze anos,  
697. você n/não tinha uma conexão--  
698. o que aquilo abria portas não,  
699. que era importante por que fazia parte do histórico escolar.  
700. **Mediador:** entendi.  
701. **Selma:** e aí eu fui começar a fa- a ter aulas de cursos de inglês  
externa,  
702. por causa da importância,  
703. por que existia o famoso vestibular,  
704. e aquilo poderia ser um diferencial nas notas,  
705. com quatorze anos.  
706. aí eu fiz um curso de inglês externo por dois anos,  
707. tinha uma facilidade de pronunciar,  
708. de pelo menos ler algum texto,  
709. e depois foram--  
710. as minhas aulas foram suspensas,  
711. porque aí veio a faculdade,  
712. e você fica a disposição da faculdade,  
713. os horários a disposição dos professores,  
714. e e e essa conexão do praz- do prazer não foi uma coisa muito evidente  
não.  
715. **Mediador:** legal.  
716. **Selma:** a saída para conhecer outros lugares,  
717. outros países,  
718. é que realmente despertou,  
719. eu falei eu preciso,  
720. agora chegou o momento.  
721. **Mediador:** interessante,  
722. estou empolgado com esse grupo focal  
723. **Mediador:** sério,  
724. vocês estão falando coisas assim que são,  
725. que eu estou percebendo que são muito boas,  
726. jean?  
727. **Jean:** eu meu primeiro contato com inglês foi em escola mesmo,  
728. eu sempre estu--  
729. tive--  
730. estudei em escola particular,  
731. estudava aqui perto no santa marcelina  
732. **Mediador:** legal.

733. **Jean:** e.. foi--  
734. eu achei que  
735. ..foi bem ensinado o inglês lá.  
736. **Mediador:** não ficas/não ficaste traumatizado?  
737. **Jean:** não.  
738. **Mediador:** entendi  
739. (bem) legal  
740. **Jean:** eh mas também eu gostava muito de ouvir música,  
741. **Mediador:** hum  
742. **Jean:** de saber--  
743. eu sempre gostei também da palavras,  
744. de como que fala isso numa língua,  
745. como que fala na outra,  
746. e sempre me motivei por isso também,  
747. e minha mãe gosta muito de inglês,  
748. aí minha mãe sempre me incentivava  
749. **Mediador:** e ela fala ou ela só gosta?  
750. **Jean:** ela fala.  
751. **Mediador:** ah legal.  
752. **Jean:** ela fala não tão.. top mas fala  
753. **Mediador:** pelo menos,  
754. por que minha mãe adora idiomas  
755. mas ah ela gosta de ouvir,  
756. mãe a senhora fala?  
757. <Q não Q>  
758. ela não fala.  
759. mas ela acha bonito, né?  
760. muito legal.  
761. **Jean:** mas..eu por exemplo  
762. .. eu noto que ainda hoje eu gosto mais do espanhol,  
763. italiano esse lado latino do que o germânico inglês.  
764. **Mediador:** legal.  
765. **Jean:** e minha relação com o inglês foi sempre de tapas e beijos  
766. às vezes eu gosto,  
767. às vezes eu não gosto  
768. [mas eu entendo que]  
769. **Mediador:** [é estressante.]  
770. **Jean:** agora é essencial,  
771. e eu estou tomando mais gosto pelo inglês.  
772. **Mediador:** é,  
773. é isso mesmo,  
774. acho que até os próprios professores,  
775. eu já tive os meus momentos também tipo,  
776. não quero mais isso,  
777. ai fui para o francês  
778. mas é--  
779. foi tão bom  
780. o francês depois  
781. osvaldo,  
782. pierre,  
783. **Lizete:** falta eu, né?  
784. **Mediador:** falta.  
785. É.  
786. **Lizete:** bom,  
787. eh:: o meu primeiro contato com o inglês foi também na escola,  
788. e eu era um fracasso absoluto,  
789. eu detestava eu não gostava,

790. eu achava que aquilo nunca--  
791. não era para mim.  
792. eu nunca ia conseguir aprender,  
793. e assim.. foi durante.. muito tempo,  
794. que eu não fiz inglês quando eu era teen, né?  
795. quando eu era jovem assim,  
796. quer dizer eu sou jovem.  
797. quando eu era mais jovem,  
798. eu não fiz até me deparar com uma realidade que era o vestibular,  
799. na minha época o vestibular para odontologia era bem mais difícil que  
hoje,  
800. por que a gente tinha basicamente puc e federal,  
801. na federal o vestibular da--  
802. eh a prova de inglês valia vinte pontos  
803. eu escolhi uma questã--  
804. u uma letra só,  
805. chutei uma letra só,  
806. porque eu realmente não sabia nada,  
807. então chutei sei lá letra a,  
808. fiz três pontos na prova,  
809. do vestibular da federal,  
810. resultado não passei.  
811. era um vestibular conco- concorridíssimo,  
812. eu falei,  
813. não gente  
814. eu tenho que saber alguma coisa dessa língua,  
815. porque eu vou precisar para poder passar.  
816. aí fiz seis meses de cursinho,  
817. e no cursinho eu tinha uma colega que trocava muito comigo,  
818. assim ela me ensinava um pouquinho de inglês além da aulas,  
819. e eu ensinava outras matérias que eu era boa,  
820. química por exemplo,  
821. e daí eu eu pus na minha cabeça,  
822. que seu eu soubesse os verbos do inglês  
823. eu--  
824. as outras coisas eu conseguiria,  
825. tipo entender alguma coisa,  
826. e assim foi.  
827. então eu aprendi alguns verbos e tal,  
828. quando eu fiz vestibular do meio do ano na puc,  
829. que valia quinze pontos,  
830. eu consegui fazer doze na prova,  
831. foi quando eu passei,  
832. então assim eu uhum--  
833. eu acho que foi minha primeiro clíc assim,  
834. que eu precisava do inglês para minha vida,  
835. e depois disso aí eu formei,  
836. nunca mais tive contato com o inglês,  
837. até um dia em que um paciente do meu marido,  
838. que ele também é dentista,  
839. ele era dono de uma escola da wizard,  
840. e ele ofereceu para a gente fazer o inglês lá tal,  
841. então eu fiz seis períodos na wizard,  
842. aí foi o primeiro contato com o inglês,  
843. e aí eu percebi,  
844. não.. é isso que eu quero.  
845. eu quero saber falar,

846. eu quero s--  
847. eh me fazer entender,  
848. e eu vou para frente,  
849. aí fiz esses/esses seis períodos,  
850. parei,  
851. aí fiz um pouco de aula particular,  
852. depois resolvi vir para a federal,  
853. **Mediador:** hum  
854. **Lizete:** aí estou aqui desde o intermediário um,  
855. **Mediador:** [ah,]  
856. [por conta do placement test]  
857. **Lizete:** [e aí estou]  
858. oi?  
859. **Mediador:** tu fizeste o placement test  
860. **Lizete:** yes,  
861. yes  
862. **Mediador:** ah legal  
863. **Lizete:** então foi assim assim,  
864. eu percebi a importância do inglês na minha vida no vestibular,  
865. que foi traumatizante,  
866. eu queria odontologia,  
867. você tirar três numa prova valendo vinte,  
868. eu não ia passar nunca,  
869. por que eu estava concorrendo com muita gente que sabia muito,  
870. que fechava a prova de inglês,  
871. gente que tinha inglês desde o primário,  
872. sei lá ginásio,  
873. e eu não sabia nada  
874. então para eu passar eu precisava do inglês,  
875. então foi por necessidade,  
876. e hoje é por prazer.  
877. **Mediador:** oh que bom.  
878. Agora isso toca uma outra questão, né?  
879. como vocês falaram,  
880. como/como é a como é a experiência de vocês  
881. ah pensando hoje,  
882. desde então,  
883. ah como é como é aprender inglês?  
884. quando vocês param para pensar hoje  
885. querendo ou não,  
886. vocês ain- ainda estão no processo, né?  
887. ainda estão no--  
888. pelo menos ainda que seja no avançado  
889. mas pressupõe-se que vocês ainda estão num grande processo mais formal  
de  
890. experienciar a aprendizagem.  
891. como é que está sendo?  
892. ainda está sendo de tapas e beijos  
893. já está finalmente,  
894. já está sendo alguma coisa de fato  
895. prazerosa ou traumatizante,  
896. como é que está sendo aprender inglês?  
897. **Selma:** eu acho que é um desafio para mim,  
898. mas eu acho que é uma experiência enriquecedora,  
899. eh eu ainda sonho falar com fluência,  
900. me sentir uma americana entre aspas  
901. quando eu falo americana,

902. é qualquer pessoa que fala a língua inglesa, [né?]  
903. **Mediador:** [sei]  
904. **Selma:** pode ser um inglês,  
905. pode ser um..  
906. **Mediador:** um australiano  
907. **Selma:** sul africano, [né?]  
908. **Mediador:** [legal]  
909. **Selma:** mas assim,  
910. uma pessoa que domina a língua,  
911. que a língua não passa a ser aquele bicho de sete cabeças.  
912. e também assim é uma sensação,  
913. as vezes até um pouco infantil da minha parte,  
914. mas uma uma sensação de baixa de auto estima,  
915. quando você está lá fora e não fala tão bem  
916. e:: é uma sensação de que você está sendo interpretado  
917. se você está sendo ridicularizado,  
918. então é um desafio para mim,  
919. e:: aí o meu menino  
920. fala assim,  
921. <Q lá vem a minha mãe chegando não sabe. Q>  
922. aí eu vou chegando em em casa e aplicando aquilo que eu  
923. as expressões que o pierre fala  
924. aí minha mãe--  
925. aí meu/meu menino fala,  
926. <Q lá vem a minha mãe,  
927. mãe..acabou sua aula Q>  
928. eu falei,  
929. não.. a (aula) continua aqui,  
930. por que meu menino faz wizard desde os sete anos,  
931. hoje ele está com quatorze.  
932. então não tem essa--  
933. e esses adolescentes eles pegam com [uma facilidade.]  
934. **Lizete:** [ah aprende muito mais rápido.]  
935. **Selma:** não entende nada de gramática,  
936. **Lizete:** é é isso mesmo  
937. **Selma:** mas vai falando e vai comunicando,  
938. e eu falei assim  
939. vamos rodolfo,  
940. vamos conversar comigo  
941. e ele fala,  
942. <Q não mãe.. eu não vou conversar com a senhora. Q>  
943. **Lizete:** o meu filho também não conversa comigo.  
944. **Selma:** então é um desafio.  
945. e meu marido com essa--  
946. com esse contágio--  
947. e meu marido cada vez mais estudando,  
948. <Q não..eu estou pensando em fazer um curso na austrália no final do  
ano,  
949. em janeiro, né?  
950. no início do ano que vem,  
951. e está estudando preço,  
952. está estudando (em ver) o que que a gente faz  
953. éh assim é acomodação e tal,  
954. meu marido voltou a falar.  
955. então nós somos três  
956. cada--  
957. é um grupo heterogêneo lá em casa.

958. cada um está em um nível.  
959. cada um tem uma--  
960. assim uma facilidade,  
961. tem uma habilidade para alguma coisa,  
962. então eu procuro está ajudando meu marido,  
963. meu marid--  
964. o meu menino fala assim,  
965. <Q mãe.. me ajuda aqui nessa redação,  
966. o que a senhora --Q> né?  
967. ai eu falo assim,  
968. agora eu não vou te ajudar,  
969. por que você não quer trocar ideia comigo.  
970. **Selma:** (aí) ele fala assim,  
971. <Q não.. é só só me me joga uma ideia aqui. Q>  
972. então vai tentando ser solidário com o outro,  
973. mas tentando explorar aquilo que o outro é melhor.  
974. **Mediador:** legal.  
975. quem dera que a minha família fosse assim,  
976. **Selma:** é mas eu queria um americano lá em casa.  
977. para eu absorver.  
978. eu falei é,  
979. **Carlos:** você pode candidatar para colocar  
980. nesses programas de (rotering) por exemplo  
981. para receber gente  
982. **Selma:** hum...  
983. é...  
984. **Mediador:** é: verdade,  
985. em belém a gente tem outro nome para isso  
986. que não é do (rotering),  
987. mas é: uh  
988. ..é  
989. ..a gente chama de,  
990. **Carlos:** tem alguns programas que te permitem, né?  
991. utilizar isso,  
992. aí você utiliza para ficar um período em sua casa,  
993. (tem um que) fica pouco período, né?  
994. fica um mês dois meses,  
995. (encurta)  
996. (bem curta as coisas)  
997. **Mediador:** eu não sei se o (rotering) paga,  
998. mas em belém,  
999. ah tem um órgão lá que te paga por exemplo setessentos dólares por mês,  
1000. para os custos do do americano,  
1001. o americano claro vem com..as próprias pernas,  
1002. o--  
1003. para.. a própria vida financeira.  
1004. mas pelo fato de estar eh disponibilizando a tua casa,  
1005. o governo americano te paga setessentos dólares,  
1006. eh  
1007. vale a pena eu acho,  
1008. procurar, né?  
1009. pelo menos são setessentos dólares, né?  
1010. é conta muito alta e tal.  
1011. legal.  
1012. **Carlos:** mas um inglês em casa  
1013. **Lizete:** inglês em casa,  
1014. éh..

1015. **Carlos:** como que chama seu curso?  
1016. inglês em casa.  
1017. **Mediador:** inglês em casa.  
1018. Demais.  
1019. e os outros?  
1020. **Pierre:** é:: bom para mim..atualmente,  
1021. eu tenho tentado deixar o meu inglês um pouco mais perfeito,  
1022. eu queria até escrever,  
1023. se eu entrar no mestrado mesmo,  
1024. escrever o meu trabalho final em inglês.  
1025. **Mediador:** legal.  
1026. **Pierre:** mas aí eu estou vendo que,  
1027. ..assim..aqueles detalhezinhos,  
1028. ..uhm..é:: que..a gente não prestava atenção antes,  
1029. isso aí que eu estou tendo bastante dificuldade.  
1030. eu vejo que eu tenho que melhorar.  
1031. é::  
1032. **Mediador:** que são por exemplo,  
1033. eh preposições?  
1034. **Pierre:** preposições..  
1035. **Mediador:** entendi.  
1036. **Carlos:** phrasal verbs,  
1037. **Mediador:** ah mas isso é com o tempo.  
1038. até a gente que é professor,  
1039. é com o tempo .  
1040. **Carlos:** eh e:: aí eu eu sempre busco,  
1041. até eu imprimir é uma lista com todos os phrasal verbs que existem lá,  
1042. para poder ve--  
1043. ir lendo quando tiver com tempo,  
1044. só para (ir) tendo contato assim,  
1045. são coisas que só com o tempo mesmo a gente consegue.  
1046. e:: aí eu vejo que minha maior dificuldade atualmente é essa.  
1047. **Mediador:** entendi.  
1048. **Pierre:** e também estou tendo,  
1049. ..eh o:: pouco contat- menos contato,  
1050. do que eu gostaria de ter com o inglês,  
1051. a gente tem contato aqui no no cenex.  
1052. **Mediador:** no cenex.  
1053. **Pierre:** é:: eu estou fazendo isf também,  
1054. o inglês sem fronteiras.  
1055. **Mediador:** olha legal.  
1056. **Pierre:** mas assim,  
1057. eu tento sempre estar em contato todo semestre com o--  
1058. bastante inglês para poder desenvolver.  
1059. **Mediador:** e como é no isf?  
1060. eu estou te perguntando,  
1061. porque eu me candidatei para ser professor agora nesses períodos no isf.  
1062. **Pierre:** aham  
1063. **Mediador:** que é o inglês sem fronteiras,  
1064. ah e eu não sei como funciona ainda,  
1065. só sei que eu vou dar aula de inglês,  
1066. mas eu não sei como funciona.  
1067. **Pierre:** não,  
1068. é::eu eu f-  
1069. eh como eu sou servidor,  
1070. abriram vagas só esse ano para..o isf  
1071. **Mediador:** uhum

1072. **Pierre:** então eu.. eu entrei para uma turma em janeiro,  
1073. era tipo um curso de de férias.  
1074. **Mediador:** hum  
1075. **Pierre:** que eu achei bem fraco.  
1076. assim achei--  
1077. não estava..bacana,  
1078. o pessoal não conversava muito,  
1079. era mais calado,  
1080. aí eu fui e entrei agora nessa outra turma  
1081. e falei assim  
1082. ah.. vo- vou mudar,  
1083. que eu vi que tinha a opção de..escrita acadêmica.  
1084. **Mediador:** é.  
1085. **Pierre:** e.. eu entrei,  
1086. e eu assim fiquei.. espantado,  
1087. que o/o nível eu achei muito mais alto da turma,  
1088. tanto o pessoal conversando,  
1089. o professor ensinando muito bem,  
1090. e focado em escrita acadêmica,  
1091. que eu acho que é bem interessante.  
1092. **Mediador:** legal.  
1093. **Pierre:** (bem) interessante também  
1094. e então eu gostei muito do nível assim,  
1095. fo- foi a mesma experiência com os professores do cenex,  
1096. tem professores que são [excepcionais,]  
1097. **Mediador:** [muito bons.]  
1098. **Pierre:** tem professores que são bons.  
1099. **Selma:** é é verdade.  
1100. **Mediador:** e eu posso eu posso até falar que a renata é fantástica.  
1101. **Lizete:** ah é.  
1102. **Mediador:** eu co--  
1103. eu tenho u/um [conhecimento dela] de de  
1104. **Lizete:** [ela é muito boa mesmo.]  
1105. a do semestre passado também  
1106. era,  
1107. **Selma:** [adriana?]  
1108. **Lizete:** [eu não sei.]  
1109. [adriana?]  
1110. **Carlos:** [adriana.]  
1111. **Pierre:** adriana, né?  
1112. **Mediador:** eu conheço  
1113. é:.  
1114. **Lizete:** a rochele também,  
1115. eu peguei a rochele,  
1116. ótima também,  
1117. na verdade eu não peguei nenhum assim ruim não  
1118. [eu,]  
1119. **Selma:** [nós pegamos.]  
1120. **Lizete:** é você me falou.  
1121. eu não peguei nenhum ruim.  
1122. mas se realmente[tem melhores]  
1123. **Pierre:** [é.]  
1124. **Selma:** [é por que tem os menos melhores, né?]  
1125. **Lizete:** [e tem menos melhores.]  
1126. **Pierre:** [eh::]to- todos os professores que eu peguei aqui no cenex foram bons.  
1127. **Lizete:** é eu também.

1128. **Pierre:** eu entrei no intermediário superior.  
1129. **Lizete:** é eu também,  
1130. no um.  
1131. **Pierre:** e:: mas eu acho que o o que mais assim,  
1132. o que eu mais gostei foi o o luis que,  
1133. ..assim a gente--  
1134. o cenex cobra da gente um nível aqui,  
1135. ele cobrava aqui.  
1136. ele cobrava muito mais.  
1137. **Lizete:** [eu acho que eu tive aula com ele]  
1138. **Pierre:** [mas ele forçava,]  
1139. ele..nos forçava a eh [a entender mais né]  
1140. **Lizete:** [ir além, né?]  
1141. **Pierre:** [é] ir além.  
1142. **Mediador:** vocês--  
1143. ah rápido então mudando de assunto de assunto,  
1144. já que vocês tocaram muito nesse assunto de professor,  
1145. que é uma das minhas perguntas,  
1146. é..  
1147. qual é--  
1148. qual o papel do professor que vocês acham,  
1149. nesse processo de aprendizagem da língua?  
1150. qual é--  
1151. qual a importância dele,  
1152. qual a influência dele,  
1153. nesse processo de aprendizagem?  
1154. já que vocês dizem que temos professores bons e excelentes,  
1155. **Selma:** motivação.  
1156. ele ter--  
1157. ele querer entender que o grupo é heterogêneo,  
1158. e ele buscar cada habilidade de um,  
1159. você está entendendo?  
1160. <Q vocês podem mais,  
1161. você é bom na gramática,  
1162. você é bom na escrita  
1163. você pega o listenig rapidão Q>  
1164. e tentar fazer uma cruzadinha entre entre,  
1165. **Mediador:** os alunos, né?  
1166. **Selma:** os alunos, né?  
1167. como se fosse uma monitoria,  
1168. rapidamente acho que ele mescla muito.  
1169. e e essa capacidade de percepção deles,  
1170. eu acho que é interessante.  
1171. agora tem professores que eu passei,  
1172. a naomi também passou,  
1173. por um semestre aí,  
1174. não vou citar nomes.  
1175. mas que teve um professor que travou a turma,  
1176. [literalmente]  
1177. **Naomi:** [isso exatamente]  
1178. **Selma:** nós ficamos inibidos,  
1179. então assim não.. se sentimos diminuídos,  
1180. e::a turma não cresceu.  
1181. a turma cumpriu a carga horária,  
1182. mas a turma não cresceu.  
1183. e a--  
1184. eu acredito que essa turma é muito a--

1185. o nível é alto.  
1186. eu fico as vezes inibida mas arrisco  
1187. va- vamos tentar,  
1188. vamos melhorar,  
1189. a gente [pode mais],  
1190. **Naomi:** [é.]  
1191. **Selma:** e tudo,  
1192. por que quando a turma e/ela é motivada,  
1193. o que está mais abaixo,  
1194. ele sobe.  
1195. **Mediador:** é.  
1196. **Selma:** ele sobe.  
1197. isso é,  
1198. isso [é fato.]  
1199. **Lizete:** [isso é fato.]  
1200. eu acho que o papel do professor é fundamental.  
1201. por que um professor,  
1202. ele tem o poder de jogar uma turma no chão,  
1203. de detonar uma turma,  
1204. e tem o poder também de elevar o nível da turma.  
1205. na nossa turma eu acho muito heterogênea, né?  
1206. tem gente que fala muito bem.  
1207. tem gente que já fala menos.  
1208. eu acho que eu estou ali naquele nível  
1209. igual a selma falou  
1210. <Q me arrisco,  
1211. mas tem muita coisa que eu não sei, Q>  
1212. meu universo ainda é pequeno eu acho,  
1213. mas assim eu acho que o papel fundamental é do professor,  
1214. eu acho que é fundamental.  
1215. por que ele pode inibir as pes--  
1216. a/até as pessoas boas,  
1217. ele pode jogar para baixo.  
1218. por que a pessoa vai sentir também aquela falta de..  
1219. de..  
1220. **Pierre:** de tato.  
1221. **Lizete:** exatamente, né?  
1222. vai ficar inibido com aquilo ali,  
1223. então eu acho que é fundamental o papel do professor.  
1224. **Jean:** igual essa..  
1225. a renata faz,  
1226. que ela sempre coloca vários sites,  
1227. [várias formas]  
1228. **Lizete:** [é coisas externas né jen]  
1229. **Jean:** [de aprender (com a gente)] vídeo,  
1230. aí isso motiva o aluno cria um vínculo com a matéria.  
1231. **Mediador:** é para fora de sala, né?  
1232. **Carlos:** <xxx> dezembro também né,  
1233. <xxx>  
1234. daquela propaganda também.  
1235. **Selma:** ela usa recursos visuais,  
1236. **Naomi:** é  
1237. **Selma:** recursos, né?  
1238. é de áudio,  
1239. tudo né para,  
1240. **Lizete:** é ela traz coisas externas para gente,  
1241. **Carlos:** [<xxx>]

1242. [do telefone]  
1243. [que você falou]  
1244. **Lizete:** isso é muito interessante,  
1245. **Selma:** para somar, né?  
1246. **Lizete:** é.  
1247. **Selma:** além do livro né,  
1248. da--  
1249. **Lizete:** por que o que que acontece,  
1250. você aprende aprende aprende o inglês,  
1251. mas quando você vai no país,  
1252. você vê assim que é muita coisa fora de sala de aula,  
1253. s--  
1254. aqui a gente tem o básico,  
1255. a gente aprende e tal.  
1256. mas é é é mu- é mu--  
1257. o universo é muito grande, né?  
1258. quando você vai para fora do país assim.  
1259. então as vezes tem coisas que--  
1260. m-- muita coisa que as pessoas falam que eu não entendo,  
1261. às vezes eu não consigo me fazer entender,  
1262. e é isso que eu estou buscando,  
1263. buscando melhorar cada vez mais,  
1264. mas o universo fora é muito maior do que e- esse mundo (nosso aqui, né?)  
1265. **Selma:** uhum.  
1266. **Lizete:** talvez na sala de aula a gente pode pensar assim,  
1267. nossa estou arrebetando,  
1268. estou falando super bem.  
1269. **Selma:** [eu acho que a <xxx> nem pensa assim]  
1270. **Lizete:** [aí você viaja]  
1271. você começa a conversar com as outras pessoas  
1272. você fala,  
1273. nossa eu tenho que aprender demais,  
1274. eu penso muito nisso bernardo,  
1275. por exemplo é nosso último semestre,  
1276. eu eu eu não me sinto pronta para ser meu último semestre,  
1277. eu acho que eu tenho muita coisa para aprender,  
1278. nossa me falta muita coisa,  
1279. eu gostaria de continuar,  
1280. mas parece que não tem,  
1281. esse é o último,  
1282. mas eu gostaria--  
1283. até porque é a chance que eu tenho de estar em contato com a língua,  
1284. por que normalmente eu estou em contato com a língua em duas situações,  
1285. ou aqui no sábado,  
1286. ou na minha casa fazendo meu homework.  
1287. por que eu nã- nã- nã- eu nã- não tenho esse negócio  
1288. igual o pierre,  
1289. ah de música,  
1290. ou o carlos que trabalha com isso, entendeu?  
1291. eu e e e não é a minha realidade  
1292. **Mediador:** entendi.  
1293. **Lizete:** eu tento assim,  
1294. estar em contato todo dia com o inglês,  
1295. porque eu faço meu para casa, né?  
1296. eu sou meio caxias para essas coisas,  
1297. eu gosto de fazer,  
1298. eu não gosto de deixar nada para trás,

1299. fazer mal feito,  
1300. eu não gosto.  
1301. **Mediador:** nem ler uma,  
1302. nem,  
1303. nem ler uma--  
1304. por que,  
1305. quando eu estava aprendendo francês  
1306. eu/eu entrava no site do..  
1307. le monde  
1308. pelo menos para um--  
1309. <xxx>  
1310. para ler pelo menos assim uma reportagenzinha em francês que fosse.  
1311. **Lizete:** muito pouco.  
1312. **Mediador:** não fazes isso?  
1313. **Lizete:** muito pouco.  
1314. aí quando ela dá o livro daqui  
1315. aí eu leio o livro  
1316. **Mediador:** entendi.  
1317. **Lizete:** ou às vezes e/eu já peguei livro emprestado para ler,  
1318. mas muito pouco.  
1319. nossa eu acho que eu tenho muito ainda que aprender.  
1320. **Mediador:** é  
1321. **Lizete:** muito muito nesse nosso último semestre.  
1322. **Pierre:** é nesse nesse ponto,  
1323. igual eu tenho falado,  
1324. eu tento igual eu falei,  
1325. eu tento sempre,  
1326. todo semestre pass--  
1327. **Lizete:** [praticar]  
1328. **Pierre:** [sempre ter contato]  
1329. **Lizete:** aham  
1330. **Pierre:** mesmo que seja forçado,  
1331. assim ah eu estou cheio de coisa para fazer,  
1332. mas eu fui e entrei no isf.  
1333. **Lizete:** é.  
1334. **Pierre:** também,  
1335. para me forçar a ter [contato com inglês.]  
1336. **Lizete:** [e também vocês] que mexem com isso  
1337. eu acho que é mais fácil,  
1338. entendeu pierre?  
1339. por que isso é muito fora da minha realidade.  
1340. então exige um esforço muito grande,  
1341. por que eu sou dentista,  
1342. então eu vou para o consultório s--  
1343. dependendo eu trabalho de oito as oito  
1344. não falo inglês com ninguém,  
1345. não atendo nenhum americano,  
1346. você e o carlos por exemplo,  
1347. o carlos fala,  
1348. ele faz as compras dele parece em inglês, não é?  
1349. **Carlos:** [xxx] [(faz compra internacional também né)]  
1350. **Lizete:** está em cont--  
1351. querendo ou não,  
1352. vocês estão em contato com aquilo,  
1353. é um pouco diferente,  
1354. eu acredito que a selma também,  
1355. também está em consultório batidão ali,

1356. então é um esforço grande,  
1357. eu preciso me lembrar,  
1358. igual o bernardo falou,  
1359. <Q não.. tenho que lembrar de ler um artigo Q>  
1360. **Mediador:** é.  
1361. **Lizete:** fazer alguma coisa,  
1362. se não. não entro em contato com inglês não.  
1363. **Carlos:** deixa só eu falar uma coisa  
1364. por que e- eu vejo na sala o seguinte,  
1365. cada um tem uma facilidade,  
1366. cada um tem um meio que atrai,  
1367. atrai você, né?  
1368. a última experiência lá atrás,  
1369. eu trabalhei..  
1370. <xxx>  
1371. eu estava na quinta série  
1372. <xxx>  
1373. estava formando.  
1374. <xxx>  
1375. mas é teve uns festivais de dança no country dance  
1376. e:: eu--  
1377. o primeiro eu fui para ajudar um amigo meu no som lá dentro,  
1378. aí o diretor apareceu,  
1379. (falou que) tinha que ajudar nas luzes lá dentro  
1380. e eu fui o intérprete,  
1381. tanto é que na segundo- no segundo opção dele  
1382. eu fui contratado para fazer isso  
1383. fui o interprete de um dia total,  
1384. aqui,  
1385. no mineirinho, entendeu?  
1386. fui em vários outros espetáculos  
1387. ensaiados eu fui,  
1388. em mil novecentos e noventa quando eu abri uma firma,  
1389. e parei de mexer com isso é que deu esse gap, né?  
1390. essas coisas todas aí fui perdendo a língua,  
1391. não é que eu falava demais não  
1392. mas o (meu) cotidiano  
1393. **Selma:** é importante,  
1394. **Carlos:** [que foi coincidindo,]  
1395. e convivi nos estados unidos um pouquinho de tempo,  
1396. e eu sou curioso para poder falar com tudo, né?  
1397. eh esse cotidiano eu tinha ele,  
1398. então era só pegar as palavras como funcionava,  
1399. você lidar com o público americano é mais fácil,  
1400. vou te dar um exemplo aqui,  
1401. dois semestres atrás,  
1402. tinha um pessoal da fullbright aqui  
1403. a americana a honda  
1404. eu ficava olhando a aula dela  
1405. que eu trabalhava aqui na letras também lá na secretaria noturna,  
1406. e via ela da esquina,  
1407. um dia ela me convidou para vir,  
1408. que a aula não era para mim.  
1409. eu entrei na aula dela.  
1410. eu frequentei um semestre a aula dela,  
1411. a aula dela em inglês, né?  
1412. como ela sendo na- nativa, né?

1413. americana mesmo,  
1414. era muito mais fácil de lidar,  
1415. com com professor que não é nativo.  
1416. era muito mais simples lidar com ela.  
1417. era ma- era mais fácil lidar com ela.  
1418. e aprender com ela a forma que ela ensinava,  
1419. era um jeito de aprender,  
1420. agora eu falo do--  
1421. outro exemplo é o seguinte,  
1422. eu hoje,  
1423. eu leio white house eu vejo todo dia  
1424. o <xxx> gasta uma hora para você entender o que ele está falando, né?  
1425. que ele fala,  
1426. e você entende tudo mesmo,  
1427. eu escuto o obama,  
1428. eu leio o new york times quase todos os dias eu vejo,  
1429. durmo vendo,  
1430. e gos--  
1431. eu leio a bíblia em inglês também,  
1432. estou lendo ela  
1433. e vejo a joyce meyer também que tem no sky,  
1434. tem um (food)  
1435. **Mediador:** ah  
1436. joyce meyer é perfeita,  
1437. eu gosto dela.  
1438. **Carlos:** eu gosto da Joyce meyer também,  
1439. o jeito dela falar também,  
1440. escuto isso todo/toda noite, né?  
1441. toda noite eu escuto esse tantão  
1442. isso faz parte de todo o meu dia,  
1443. mas isso me atrai fazer isso todos os dias, né?  
1444. eu leio o new york times,  
1445. leio financial times,  
1446. <xxx>  
1447. então pego um artigo como você falou  
1448. e leio,  
1449. e vejo os vídeos,  
1450. que os vídeos são curtos,  
1451. você gasta quatro (minutos) cada um,  
1452. você acostuma com o idioma na sua língua  
1453. e lá você tem duas três quatro cinco parágrafos,  
1454. que você não sabe o que que é aquilo,  
1455. se você (não) conseguir entender,  
1456. você vai no dicionário  
1457. busca,  
1458. você ad--  
1459. adiciona tipo o vocabulário no seu jeito de falar,  
1460. e para melhorar a fala eu gravo, né?  
1461. pego o telefone e saio--  
1462. aqui tá uma porcaria.  
1463. **Pierre:** eu comecei a fazer  
1464. [eu to começando a fazer isso agora]  
1465. **Carlos:** [eu gravo,]  
1466. **Selma:** [eu faço]  
1467. **Pierre:** eu pego uns textos pequenos,  
1468. que eu gosto assim  
1469. por exemplo de cinema de livro tenta gravar,

1470. para poder depois avaliar minha pronúncia eu mesmo,  
1471. para ver o que que eu posso mudar.  
1472. **Carlos:** e ver a posição sua das palavras,  
1473. porque como o jeito deles falar (com essa) dificuldade quando está lá  
fora,  
1474. porque eles mudam a posição,  
1475. como você está aprendendo na sala agora, né?  
1476. **Lizete:** uhum  
1477. **Carlos:** a ordem das palavras,  
1478. o jeito que deve ser pronunciado é diferente,  
1479. que- do pensamento d- do português.  
1480. **Lizete:** é verdade.  
1481. **Carlos:** então você tem que ad- adquirir essa essa dinâmica,  
1482. porque aí você vai falar mais fluente, né?  
1483. e porque as vezes o português se você traduzir literalmente  
1484. você não entende bulhufas, não é?  
1485. algumas frases que você fala,  
1486. mas da forma deles eles entendem perfeitamente,  
1487. então você vai ser entendido com mais--  
1488. né?  
1489. clear, né?  
1490. de modo mais claro mesmo.  
1491. **Mediador:** legal.  
1492. alguma coisa a acrescentar jean?  
1493. **Selma:** eu costume eh colocar no carro sempre,  
1494. eu venho para cá eu coloco o o cd do próprio livro,  
1495. do wizard do meu menino,  
1496. e: para eu ficar,  
1497. .. eh eh tendo com aquele contato,  
1498. contagiei uma colega minha que trabalha no posto de saúde,  
1499. ela é enfermeira,  
1500. ela falou assim,  
1501. <Q eu estou precisando voltar para o curso de inglês, Q>  
1502. um atrativo do cenex é o preço também,  
1503. ela falou assim,  
1504. <Q mas eu estou sem,  
1505. dinheiro essa semestre,Q>  
1506. eu falei assim,  
1507. faz uma prova lá no cenex,  
1508. olha se dá para você,  
1509. e ela fez,  
1510. gostou,  
1511. falou assim,  
1512. <Q selma mas o livro é muito elevado Q>  
1513. eu falei assim,  
1514. a que bom então agora você  siga em frente,  
1515. ela é também determinada,  
1516. então quando a gente troca mensagens no whatsapp,  
1517. tudo é em inglês,  
1518. certo ou errado é tudo em inglês.  
1519. então é uma maneira de--  
1520. ela falou assim  
1521. <Q how can i say this Q>  
1522. então assim a gente vai forçando,  
1523. ai eu falei,  
1524. let me check  
1525. just one minute.

1526. Ok uhu,  
1527. return for your question  
1528. e aí por aí vai,  
1529. então <xxx>  
1530. e assisto muito canal off  
1531. que meu marido adora todos aqueles esportes com adrenalina, né?  
1532. então é: tem um um alemão,  
1533. que trabalha para uma para uma empresa brasileira,  
1534. e ele tem uma máquina de voar,  
1535. e ele ta--  
1536. vai voando para uns lugares inusitados,  
1537. o- outro dia ele estava na áfrica, né?  
1538. filmando lá os animais no safari,  
1539. a gente já esteve lá e tudo,  
1540. e a gente vai recordando,  
1541. e ele fala aquele inglês bem pausado e tudo  
1542. aí eu não olho a legenda  
1543. e fico tentando--  
1544. aí meu marido fala assim,  
1545. <Q pegou pegou pegou Q>  
1546. (falo assim)  
1547. peguei.. peguei isso isso e isso,  
1548. aí ele falou assim,  
1549. <Q tem certeza? Q>  
1550. aí eu falei assim,  
1551. não.  
1552. vamos olhar.  
1553. e por aí vai.  
1554. **Mediador:** legal.  
1555. **Jean:** [<xxx>]  
1556. **Carlos:** um outro exemplo que eu te dei,  
1557. (vou só dar mais um exemplo),  
1558. o meu telefone eu passei todo para inglês.  
1559. **Mediador:** eu faço isso também  
1560. **Carlos:** meus e-mails fo--  
1561. tem um navegador na internet  
1562. o ópera,  
1563. a conta toda é em inglês também,  
1564. então você abre as abas dele,  
1565. não é abas né  
1566. **Mediador:** slaps,  
1567. é.  
1568. **Carlos:** é,  
1569. você vai abrir tudo ele,  
1570. todas as configurações dele,  
1571. estão todas eles em inglês também.  
1572. **Mediador:** vocês tem facebook?  
1573. o meu facebook é todo britânico.  
1574. ah eu coloquei tu- tudo dele britânico,  
1575. agora é isso,  
1576. o problema é quando a gente fala mais de um idioma né,  
1577. [por que o celular fica em francês,]  
1578. [o computador fica em inglês.]  
1579. **Jean:** <xxx>  
1580. **Mediador:** eu fico  
1581. **Jean:** e eu,  
1582. estou nessa de [inglês],

1583. **Mediador:** [italiano.]  
1584. **Jean:** [as vezes] espanhol italiano aí.  
1585. **Pierre:** [aí complica]  
1586. **Moderador:** dá uma confusão.  
1587. **Jean:** mas o bom é que minha mãe agora,  
1588. está estudando inglês.  
1589. trabalha na <xxx>  
1590. não tem não tinha muito tempo antes,  
1591. mas agora está estudando inglês lá na <xxx>,  
1592. onde ela está trabalha,  
1593. aí a gente fica conversando mais em inglês em casa  
1594. e ouve mais música em inglês vídeo filme sem legenda,  
1595. que eu..não sou muito chegado a ver muito.  
1596. **Mediador:** hum,  
1597. assiste muito filme né,  
1598. na tua casa.  
1599. Ah ou tu o- ou tu não gosta da legenda,  
1600. [porque quando eu assisto]  
1601. **Jean:** [não],  
1602. eu assistia mais antes filme dublado,  
1603. **Mediador:** ah sim.  
1604. **Jean:** porque eu não gostav- não gostava de ficar dividido entre ver  
filme,  
1605. ver legenda,  
1606. para tentar acompanhar.  
1607. **Mediador:** é.  
1608. **Jean:** mas agora,  
1609. eu estou mudando isso,  
1610. e:  
1611. **Mediador:** vocês falaram--  
1612. **Jean:** tudo que eu posso eu ouço em inglês.  
1613. **Mediador:** tu falastes isso,  
1614. eu me lembrei de uma,  
1615. a minha situação né,  
1616. foi antes de eu terminar minha graduação,  
1617. eu falei assim,  
1618. égua eu sou professor e ainda fico dependendo do idi- da legenda, né?  
1619. mesmo que fosse em inglês,  
1620. aí uma vez eu baixei toda a hexologia do star wars,  
1621. aí eu não sei que problema deu,  
1622. só veio veio veio sem legenda,  
1623. e eu queria muito assistir o filme,  
1624. eu falei assim,  
1625. égua eu quero assistir o filme,  
1626. aí eu falei assim,  
1627. quer saber eu sou professor mano,  
1628. vou lá.  
1629. foi a partir da necessidade,  
1630. falei assim,  
1631. dane-se a legenda,  
1632. aí comecei a forçar o meu ouvido,  
1633. é por isso que eu te falo que,  
1634. quand--  
1635. é::para não perder a fluência  
1636. a gente tem que se forçar,  
1637. **Lizete:** uhum  
1638. **Mediador:** né,

1639. aí assim,  
1640. desde então,  
1641. eu falei,  
1642. nunca mais ass--  
1643. eu nunca mais eu dependi de legenda,  
1644. isso foi o que,  
1645. dois mil e oito,  
1646. nunca mais eu dependi de le/dependi de legenda,  
1647. só fui forçando,  
1648. forçando  
1649. senão,  
1650. **Jean:** [também]  
1651. uma coisa boa também que acho  
1652. que eu sempre,  
1653. igual o pierre  
1654. eu sempre gostei de jogo.  
1655. **Mediador:** hum  
1656. **Jean:** jogo de internet online,  
1657. e os jogos são em inglês.  
1658. aí as vezes eu fico meia hora lá perdendo,  
1659. tentando decifrar o que que é  
1660. mas é a necessidade mesmo.  
1661. **Pierre:** é até qua--  
1662. o meu--  
1663. minha primeira experiência assim com com o inglês mesmo,  
1664. que eu falei assim,  
1665. nó eu vou fazer isso  
1666. foi,  
1667. eu estava jogando um jogo de de do scoobydoo,  
1668. você tinha que resolver (o) mistério,  
1669. e ah assim to- todas as pistas eram tudo em inglês no videogame,  
1670. e era rápido,  
1671. aí eu precisava copiar aquilo,  
1672. (dizia) assim,  
1673. não.. eu preciso entender,  
1674. então eu vou copiar,  
1675. e pegar o dicionário e traduzir,  
1676. aí eu peguei a primeira coisa na minha frente,  
1677. uma caixa de sapato e comecei a escrever  
1678. to- todas os diálogos,  
1679. depois eu parava,  
1680. traduzia palavra por palavra  
1681. ah agora eu sei o que que eu preciso fazer,  
1682. [aí eu ia ir em outro lugar]  
1683. **Mediador:** [legal]  
1684. **Pierre:** resolvia lá,  
1685. e fui conseguindo avançar no jogo.  
1686. **Mediador:** e olha--  
1687. pelo que eu estou notando,  
1688. se vocês estão falando da experiência muito assim fora de sala e tal,  
1689. parando para pensar especificamente,  
1690. por que vocês já tocaram nesse assunto,  
1691. como é aprender inglês em sala de aula,  
1692. especificamente?  
1693. é:: é irreal  
1694. ou ou tem assim uma aproximação máxima que possível do do natural?  
1695. **Carlos:** só tem uma observação

1696. desde o começo do cenex <xxx>  
1697. **Mediador:** uhum  
1698. **Carlos:** as professoras,  
1699. eles pontuam muita coisa para melhorar,  
1700. tanto em pronúncia quanto em gramática.  
1701. a adriana uma vez falou comigo,  
1702. <Q toda palavra que você olhar no dicionário,  
1703. você verifica,  
1704. se é substantivo,  
1705. adjetivo Q>  
1706. **Mediador:** uhm  
1707. **Carlos:** você consegue formalizar depois que você for escrever,  
1708. e vai reparando quando você lê adjetivo,  
1709. pronúncia preposição,  
1710. pra ver como é pra separar,  
1711. não olha sem olhar o que que é aquilo  
1712. **Mediador:** é.  
1713. **Carlos:** então foi uma fala dela que permaneceu na minha cabeça né,  
1714. o zé maria me falou outras coisas  
1715. eu tive que ler a gramática  
1716. (que que eu) estou fazendo agora,  
1717. estou estudando ela toda,  
1718. para poder melhorar a escrita dela, né?  
1719. eu vou te contar uma experiência de novo,  
1720. eu tive uma experiência com o <xxx>  
1721. eu tive--  
1722. eu tentei fazer um curso de escrita acadêmica  
1723. você conhece o site do <xxx>?  
1724. vocês conhecem?  
1725. **Mediador:** [não.]  
1726. **Lizete:** [não]  
1727. **Carlos:** é um site de--  
1728. aberto.  
1729. um curso gratuito que é oferecido,  
1730. eu estou fazendo um agora chamado learn how to learn, né?  
1731. mas ele é um curso que é um curso sério,  
1732. tem concursos abertos,  
1733. tem [vários cursinhos.]  
1734. **Pierre:** [de várias universidades, né?]  
1735. **Carlos:** de várias universidades, né?  
1736. a maioria delas são americanas,  
1737. você acessa aí é quase tudo gratuito,  
1738. você se inscreve lá (dentro).  
1739. esse que eu estou fazendo agora,  
1740. que chama learn how to learn  
1741. ele é:: ele não tenho tempo para terminar,  
1742. porque o primeiro eu tinha dificuldade,  
1743. você tinha tarefa para entregar dia quinze,  
1744. dezessete,  
1745. então com trabalho,  
1746. com isso tudo,  
1747. eu- eu fui me perdendo,  
1748. não consegui acompanhar.  
1749. fora que o nível era bem mais alto do que eu imaginava,  
1750. pelo texto que você escrito seiscentas palavras,  
1751. e não conseguia.  
1752. chegava lá nunca, entendeu?

1753. então deu uma dificuldade enorme.  
1754. **Selma:** nossa senhora.  
1755. **Carlos:** era muito enorme, sabe?  
1756. **Selma:** oh louco.  
1757. **Carlos:** era uma dificuldade grande,  
1758. aí eu comecei a pegar os cursos menor.  
1759. como peguei esse agora,  
1760. estou fazendo o menor,  
1761. você facilita essa coisa,  
1762. na sala de aula.  
1763. voltando para sala,  
1764. o que eu vejo,  
1765. como a turma é muito grande,  
1766. a fala é muito dividida entre nós todos,  
1767. o tempo de aula mesmo três horas e meia,  
1768. e fica curto para a professora pontuar,  
1769. passar matare- matéria, né?  
1770. e nós praticarmos.  
1771. **Mediador:** uhm  
1772. **Pierre:** é eu acho também que o material prende muito,  
1773. assim o material tem lá,  
1774. tipo vinte e cinco por cento da da aula  
1775. vai ser gramática,  
1776. vinte e cinco por cento vais ser um.. eh vocabulário por exemplo,  
1777. aí acaba que a gente vai--  
1778. a gente está desenvolvendo a ideia,  
1779. aí tem que passar para a outra parte do do material.  
1780. **Naomi:** mas tem a vantagem também,  
1781. que não fica muito pesado, né?  
1782. **Pierre:** [sim]  
1783. **Naomi:** [o tempo todo] só.  
1784. **Pierre:** sim, [verdade]  
1785. **Naomi:** [gramática.]  
1786. acho que é mais atrativo.  
1787. **Mediador:** o o quê que é o mais atrativo?  
1788. é o,  
1789. **Naomi:** não ficar o tempo todo só com uma coisa,  
1790. só fazendo exercício,  
1791. resolvendo exercício.  
1792. **Mediador:** entendi.  
1793. mas qua- qual é a proposta  
1794. **Naomi:** [<xxx>]  
1795. **Mediador:** [essa proposta del- desse momento]  
1796. a gente agora de vocês em--  
1797. no avançado,  
1798. qual é a proposta?  
1799. que vocês falem mais ou?  
1800. ou essa fun--  
1801. ou é uma coisa mais formal da língua?  
1802. tipo como era no- do básico um,  
1803. no básico dois?  
1804. e por aí vai  
1805. **Selma:** não,  
1806. para mim é falar.  
1807. **Mediador:** [entendi]  
1808. **Selma:** [para mim é] conversação.  
1809. **Carlos:** concordo com a selma.

1810. [é falar.]  
1811. **Selma:** [sabe?]  
1812. é assim a- a gramática passa a ser um detalhe.  
1813. tanto é que eu observo isso com o meu menino.  
1814. eu falei assim,  
1815. meu filho.. isso aí é present perfect,  
1816. eu não sei o quê que é,  
1817. eu só sei falar.  
1818. pronto.  
1819. acabou.  
1820. simples assim.  
1821. eu falei,  
1822. that's all  
1823. [eu vou falar o quê?]  
1824. **Lizete:** é.  
1825. mais tem uma observação.  
1826. pelo menos assim,  
1827. eu, né?  
1828. eu já sei--  
1829. e- eu acho assim que para eu falar,  
1830. eu preciso entender (aquilo).  
1831. **Mediador:** hum  
1832. **Lizete:** então por exemplo,  
1833. eu não sei se seria o meu perfil,  
1834. igual aparece que antigamente,  
1835. nem era adotado nenhum livro.  
1836. eu acho que era só com indexação mesmo.  
1837. **Mediador:** era.  
1838. **Lizete:** eu não sei se numa numa aula de conversação,  
1839. eu seria o meu perfil.  
1840. **Mediador:** entendi.  
1841. **Lizete:** por que?  
1842. porque eu preciso de entender para poder falar.  
1843. eu não consigo sair falando, entendeu?  
1844. eu preciso pensar,  
1845. mas pera aí  
1846. quê que é aqui que--  
1847. talvez seja até a maneira erra--  
1848. talvez até atrase o meu inglês,  
1849. não sei,  
1850. dizem que sim,  
1851. que você não pode traduzir para falar enfim.  
1852. **Mediador:** é.  
1853. **Lizete:** mas eu preciso saber,  
1854. por exemplo por que que eu estou usando aquele tempo verbal,  
1855. que tempo que eu vou usar ou não,  
1856. se está certo ou errado,  
1857. porque eu não consigo falar,  
1858. assim ah abrir a boca e falar.  
1859. eu preciso entender o que que eu estou falando.  
1860. **Mediador:** entendi.  
1861. **Lizete:** então eu tenho essa dificuldade,  
1862. por isso para mim o jeito da aula daqui é perfeito,  
1863. assim também porque eu não tive experiência de conversação em nenhum lugar,  
1864. quando eu fiz na wizard também era assim,  
1865. tinha as lições as palavras os verbos,

1866. que a gente aprendia em cada aula,  
1867. então eu estou adaptada com maneira daqui,  
1868. eu gosto muito.  
1869. **Mediador:** uhm  
1870. **Pierre:** eu estou achando bastante interessante nesses--  
1871. nesse último semestre o atual,  
1872. que agora o foco mais é na conversação mesmo,  
1873. no--  
1874. em algo mais fluente,  
1875. e aí--  
1876. e os professores sempre que veem um detalhe ou outro,  
1877. eles voltam.  
1878. conseguem explicar essa parte..  
1879. [gramatica assim]  
1880. [e tem uma revisão] rápida  
1881. **Lizete:** [é tipo uma revisão, né?]  
1882. **Pierre:** [muito rápida]  
1883. **Lizete:** [uhum]  
1884. **Pierre:** que a gente consegue tirar a dúvida,  
1885. **Lizete:** é é.  
1886. **Pierre:** sanar a dúvida.  
1887. e:: e também é: que os--  
1888. geralmente quando--  
1889. gramática,  
1890. a gente vai para um homework,  
1891. **Mediador:** é.  
1892. **Pierre:** e aqui rapidinho passa por cima da gramática,  
1893. assim não tem tanto,  
1894. não prende tanto a turma.  
1895. **Mediador:** entendi.  
1896. **Jean:** aquele ditado também, né?  
1897. que o importante é se comunicar,  
1898. no--  
1899. eu acho que é bom mas não deve ser levado tanto a sério não,  
1900. que como a lizete falou,  
1901. <Q você tem que ter a teoria,  
1902. processá-la.  
1903. para depois conseguir praticar o inglês na fluência que pede,  
1904. na cadência. Q>  
1905. **Mediador:** é verdade.  
1906. concordo.  
1907. **Jean:** mas falar é ótimo.  
1908. **Mediador:** por fim,  
1909. já que estamos acabando finalmente,  
1910. é mas por--  
1911. eu estou falando finalmente,  
1912. mas por conta de vocês, né?  
1913. por que eu estou adorando o que vocês estão falando,  
1914. é assim ah:--  
1915. eu já--  
1916. eu eu tenho conhecimento de que alguns de vocês j--  
1917. até pelo/pelo momento de agora, né?  
1918. já saiu do país,  
1919. já tiveram enfim experiências fora.  
1920. então rapidamente assim,  
1921. quem foi--  
1922. quem é que já saiu do país?

1923. e para quais países foram,  
1924. n/no teu caso selma,  
1925. para qual países [tu foste]?  
1926. [ou país]  
1927. **Selma:**[ah eu já] fui para os estados unidos,  
1928. eu já fui para a américa central  
1929. alguns países, né?  
1930. venezuela  
1931. **Mediador:** uhm  
1932. **Selma:** é::  
1933. aruba,  
1934. é::  
1935. ..  
1936. eu já fiz [um cruzeiro] ali  
1937. **Lizete:** [turquia]  
1938. **Selma:** áfrica do sul  
1939. turquia,  
1940. [aí na europa]  
1941. **Lizete:** ele falou isso hoje,  
1942. por isso que eu estou ajudando  
1943. **Selma:** Turquia,  
1944. grécia,  
1945. turquia,  
1946. grécia.  
1947. israel,  
1948. **Mediador:** legal  
1949. **Selma:** é::  
1950. egito  
1951. e itália  
1952. **Mediador:** muito bom.  
1953. **Selma:** é::inglês,  
1954. você falando inglês você resolve sua vida.  
1955. e é isso que eu tenho e-  
1956. em resumindo,  
1957. eu vo- vou aprender outra língua?  
1958. não.  
1959. vou aprender o inglês.  
1960. **Mediador:** isso.  
1961. **Selma:** né?  
1962. por que?  
1963. por questões pessoais vou aprender o inglês.  
1964. não tenho eh intenção nem idade nem aspiração de aprender outra língua,  
1965. que não seja--  
1966. porque não trabalho com isso, né?  
1967. para mim é a nível de projeto de vida é o inglês mesmo.  
1968. **Mediador:** entendi.  
1969. no teu caso li- lizet  
1970. **Lizete:** é lizete  
1971. **Mediador:** lizete,  
1972. meu deus  
1973. eu não sei de onde eu tirei esse nome.  
1974. Lizete.  
1975. **Lizete:** eh eu conheço a república dominicana,  
1976. eu conheço o estados unidos,  
1977. a França,  
1978. Espanha,  
1979. marrocos,

1980. e Holanda.  
1981. **Mediador:** legal.  
1982. Perfeito.  
1983. e o carlos?  
1984. **Carlos:** eu fui/eu estive nos estados unidos né,  
1985. eh especificamente em são Francisco,  
1986. a partir de <xxx> e oitenta, né?  
1987. e depois eu estive em portugal.  
1988. **Mediador:** hum  
1989. **Carlos:** eu estive em madri,  
1990. barcelona,  
1991. estive no sul da frança inteiro ali, né?  
1992. e estive lá na suíssa também  
1993. suíssa de ponta a ponta [também]  
1994. **Selma:** [suíssa são quatro (línguas)]  
1995. **Carlos:** <xxx>  
1996. genéva  
1997. **Mediador:** suíssa?  
1998. **Selma:** quatro línguas [né]  
1999. **Lizete:** [suíssa],  
2000. [são quatro idiomas]  
2001. **Selma:** [quatro idiomas]  
2002. **Mediador:** [italiano]  
2003. [alemão]  
2004. **Selma:** [<xxx>]  
2005. **Lizete:** [<xxx>]  
2006. [estava olhando hoje]  
2007. **Mediador:** [inglês e francês]  
2008. **Lizete:** eu fico assim,  
2009. [incrédula],  
2010. [como que pode]  
2011. **Carlos:** [<xxx> tem uns quatro]  
2012. **Mediador:** [isso]  
2013. **Carlos:** [<xxx> na verdade perdi cinco]  
2014. **Pierre:** [<xxx>]  
2015. **Carlos:** eu hospedei com o tizio,  
2016. o tizio,  
2017. o tizio era--  
2018. ele falava oito.  
2019. **Naomi:** nossa.  
2020. **Carlos:** o cirilo era vendedor global,  
2021. internacional de uma empresa grande,  
2022. falava português fluente comigo também, né?  
2023. [mas <xxx>]  
2024. **Lizete:** ah mas eu acho lindo  
2025. você saber falar esse tanto de [língua]  
2026. **Carlos:** [aí ele] com a  
2027. a amiga dele falava,  
2028. a chica falava sete.  
2029. nós estivemos em sã- são <xxx>  
2030. na casa da chica  
2031. ela falava também,  
2032. ela tinha acabado de vir de um safári na áfrica,  
2033. a mãe dela também falava quatro línguas,  
2034. com quase setenta e tanto anos de idade.  
2035. [a casa ficou toda <xxx>]  
2036. **Mediador:** [é a realidade deles, né?]

2037. **Lizete:** [demais, né?]  
2038. [legal demais.]  
2039. **Naomi:** [é.]  
2040. **Mediador:** [o máximo que] a gente vai conseguir aqui é português e  
espanhol,  
2041. e olhe lá.  
2042. **Carlos:** <xxx> mais o inglês.  
2043. <xxx>  
2044. é fácil demais você se movimentar dentro da suíça,  
2045. estive no sul da alemanha,  
2046. e estive em milão,  
2047. até veneza, né?  
2048. **Mediador:** legal.  
2049. **Carlos:** eu estive.  
2050. **Mediador:** bem mochileiro.  
2051. **Selma:** é.  
2052. **Mediador:** os outros três?  
2053. **Naomi:** ah eu conheço só a argentina  
2054. **Mediador:** ah legal,  
2055. por isso [também que tu escolheu]  
2056. **Lizete:** [ah eu conheço a argentina também]  
2057. **Moderador:** [falou assim]  
2058. [ah argentina],  
2059. vou lá conhecer a argentina  
2060. **Jean:** eu tive uma grande oportunidade de ir para o México,  
2061. com quinze anos de idade.  
2062. **Mediador:** éh legal.  
2063. **Jean:** eu estava no primeiro ano da escola,  
2064. e:: depois sabe meu espanhol,  
2065. deslanchou completamente.  
2066. **Mediador:** demais.  
2067. **Jean:** tanto é que eu gosto muito da cultura  
2068. daquele colorido,  
2069. de fonte,  
2070. tu- tudo quanto é rua do México,  
2071. sempre tem uma fonte .  
2072. escada,  
2073. então,  
2074. **Selma:** mas europa é assim, né?  
2075. pontes e fontes, né?  
2076. uma coisa que me chamou,  
2077. pontes fontes e pombos, né?  
2078. eu chegava em todo país da europa,  
2079. era assim pontes e fontes ok.  
2080. **Jean:** também nós,  
2081. minha família e eu fomos para espanha,  
2082. portugal.  
2083. **Mediador:** uhm  
2084. **Jean:** depois esse ano passado agora,  
2085. França,  
2086. alemanha,  
2087. suíça,  
2088. e itália  
2089. e:: assim me virando falando inglês italiano e espanhol.  
2090. **Mediador:** entendi.  
2091. tu ca--  
2092. e o pierre?

2093. **Pierre:** não..nunca saí do país.  
2094. **Mediador:** então a gente está--  
2095. estamos pareados aqui.  
2096. que eu também nunca saí do país né,  
2097. mas por que que eu perguntei isso,  
2098. por que assim,  
2099. a a parte final agora da- da entrevista,  
2100. ela tem--  
2101. ela é mais voltada para intercâmbio,  
2102. aí a primeira coisa que eu queria saber por exemplo assim,  
2103. vocês já saíram do país,  
2104. então vocês tiveram uma percepção de língua,  
2105. que com certeza provavelmente eu e o pierre a gente não tem.  
2106. por que a gente ainda não saiu,  
2107. mas assim eu gostaria que vocês pensassem,  
2108. no momento antes de vocês saírem do país,  
2109. como é que vocês viam a língua estrangeira,  
2110. como é que vocês percebiam o inglês?  
2111. e como foi depois disso,  
2112. tipo de fato muda alguma coisa?  
2113. tipo ah bernardo,  
2114. eu via a língua inglesa nessa forma,  
2115. saí e continuou a mesma coisa,  
2116. ou não,  
2117. tem uma diferença quando você sai do país?  
2118. **Jean:** no meu caso mudou demais (por exemplo)  
2119. **Mediador:** em que ní-- [então co/como mudou]  
2120. **Lizete:** [<xxx>]  
2121. **Jean:** que igual eu te falei antes,  
2122. vamos pegar o exemplo do méxico,  
2123. eu falava mas não com aquela rapidez que mexicano fala,  
2124. aí eu fui uns primeiro segundo dia  
2125. não dava para entender nada  
2126. <Q fechou a chave mesmo Q>  
2127. igual a lizete falou.  
2128. **Lizete:** é  
2129. **Jean:** e depois abriu,  
2130. que eu comecei a acostumar e,  
2131. ..pega mais a fluência,  
2132. não sei.  
2133. **Mediador:** entendi.  
2134. **Jean:** e mesmo acontec--  
2135. eu acredito que acontecerá com o inglês.  
2136. eu nunca tive oportunidade de ir realmente para país de língua inglesa,  
2137. canadá estados unidos,  
2138. mas eu acredito que acontecerá isso.  
2139. e,  
2140. ...ven- vendo filme em inglês,  
2141. seriado,  
2142. música,  
2143. tudo ajuda também.  
2144. **Mediador:** entendi.  
2145. **Jean:** globalização,  
2146. conversando aqui com o estados unidos,  
2147. canadense.  
2148. **Mediador:** então isso implica que não necessariamente precisa-se sair do país?

2149. não sei.  
2150. só estou jogando a pergunta para vocês.  
2151. **Carlos:** não eu eu acho que que sim,  
2152. por que você vê que aquilo é real.  
2153. **Mediador:** [hum]  
2154. **Lizete:** [exato]  
2155. você traz para sua realidade.  
2156. **Carlos:** ele é real,  
2157. ele funciona.  
2158. se você não não comunicar,  
2159. você não vai comer,  
2160. você não vai achar um banheiro,  
2161. você não vai achar a estrada certa, entendeu?  
2162. <xxx> uma lógica com aquela <xxx> dos sinais,  
2163. letras [televisão]  
2164. **Jean:** [também a]  
2165. **Carlos:** [as pessoas]  
2166. **Jean:** também a real necessidade da coisa,  
2167. a ocasião faz o ladrão.  
2168. aí a a ocasião nesse caso,  
2169. faz o estudante que é o aprendiz de inglês.  
2170. **Carlos:** te dá o que eu te falei anteriormente,  
2171. que é o sentimento da língua, não é?  
2172. que eles funcionam,  
2173. por que lá eles se expressam, não é?  
2174. alguém ama alguém,  
2175. alguém briga com alguém,  
2176. alguém faz alguma coisa com alguém todo dia,  
2177. não é só filme que a gente tá lá vendo,  
2178. não.  
2179. lá é real.  
2180. o cara compra pão,  
2181. ele vai no banheiro,  
2182. **Carlos:** [ele dirige o carro]  
2183. **Lizete:** [é][exatamente]  
2184. **Pierre:** [é eu acho que]  
2185. **Lizete:** [você vê que é rotina, né?]  
2186. **Carlos:** [ele trabalha]  
2187. **Pierre:** [essa questão] de sentimento,  
2188. que eu sinto muita falta  
2189. em--  
2190. dentro de sala, né?  
2191. por que a gente--  
2192. nós todos estamos juntos com o mesmo propósito de aprender inglês, né?  
2193. **Lizete:** é é.  
2194. **Pierre:** a gente não está lá para brigar por causa de time,  
2195. **Lizete:** é é.  
2196. **Pierre:** por que a gente vê muita emoção, né?  
2197. nas discussões né,  
2198. então essa questão do sentimento por trás das palavras,  
2199. dentro de sala de aula,  
2200. é é difícil de abordar isso.  
2201. **Carlos:** é essa vivência é tão grande,  
2202. que todos os lugares que eu passei,  
2203. eu falava nessa época, né?  
2204. que eu f--  
2205. viajei bastante.

2206. eu tinha--  
2207. eu falava um pouco de alemão,  
2208. um pouco de italiano,  
2209. um pouco de espanhol,  
2210. tudo eu virava com um pouquinho de tudo,  
2211. inglês era maioria, né?  
2212. por que vivi mais tempo lá.  
2213. **Lizete:** uhum  
2214. **Carlos:** mas o restante toda tinha uma palavra de tudo,  
2215. tudo assim eu tinha curiosidade  
2216. eu <xxx> que fazer bom dia  
2217. <xxx>  
2218. ia na padaria comprar um pão,  
2219. falava um pouco de francês também nesse período,  
2220. que eu tinha uns amigos que moraram lá,  
2221. passaram um período mais extenso lá também,  
2222. então tudo tinha um pouco um conjunto, né?  
2223. **Mediador:** legal.  
2224. **Carlos:** por causa dessa emoção de você falar,  
2225. de pedir outra coisa.  
2226. **Lizete:** é  
2227. **Carlos:** conversar,  
2228. ariscar uma direção né?  
2229. **Lizete:** uhum  
2230. **Carlos:** pra ser mais lucro,  
2231. mesmo (num) passeio turístico também, né?  
2232. (num) museu alguma coisa,  
2233. você entender, né?  
2234. o que que está acontecendo ali.  
2235. **Lizete:** é,  
2236. o que eu senti,  
2237. foi assim,  
2238. até o momento em que eu estava dentro da sala de aula,  
2239. que eu fiz essas viagens de uns dois três anos a trás para cá,  
2240. então até o momento de sala de aula,  
2241. eu falava,  
2242. nossa eu estou aprendendo,  
2243. era um desafio,  
2244. eu queria aprender,  
2245. eu queria entender.  
2246. quando eu cheguei no país eu falei,  
2247. pô, estou boa mesmo,  
2248. estou entendendo,  
2249. eu estou entendendo,  
2250. eu estou conseguindo me comunicar  
2251. eu estou conseguindo falar,  
2252. claro com as minhas dificuldades,  
2253. então assim eu acho que traz mais para a realidade da gente,  
2254. não é isso, carlos?  
2255. dentro de sala de aula,  
2256. parece uma coisa meio utópica,  
2257. que eu estou aprendendo,  
2258. mas que que eu vou fazer com isso?  
2259. daí eu achei utilidade quando eu viajei,  
2260. ah isso sim,  
2261. eu vou fazer isso com o que eu estou aprendendo,  
2262. poxa e eu estou aprendendo mesmo,

2263. eu estou conseguindo falar,  
2264. eu estou conseguindo entender algu--  
2265. eu percebi assim,  
2266. eu sempre tive muita dificuldade em listenig  
2267. mas nessas viagens,  
2268. essas oportunidades que eu tive,  
2269. eu comecei a escutar melhor,  
2270. então hoje quando ela toca o listening na sala,  
2271. eu já consigo entender muito mais,  
2272. parece que você vai.. acostumando com aquela realidade,  
2273. passa a ser a sua realidade,  
2274. isso é assim--  
2275. agora eu queria co- contar uma coisa que marcou muito  
2276. que--  
2277. quando eu fui em pun--  
2278. uhm eu fui em punta cana,  
2279. eu achei hiper interessante,  
2280. por que lá tem aquele aquele pessoal que é alegre, né?  
2281. o povo.  
2282. e chama para dançar e não sei o que,  
2283. se vocês verem,  
2284. os nativos de lá chamando o povo em inglês,  
2285. conversando [em inglês,]  
2286. **Selma:** [é diferente.]  
2287. **Lizete:** falando aquela--  
2288. aí eu fico falando assim,  
2289. gente esse povo nunca deve ter frequentado uma aula de gramática,  
2290. de inglês na vida.  
2291. **Lizete:** e eles falando em inglês,  
2292. eu ficava prestando atenção,  
2293. para ver o que que eles estavam falando,  
2294. eu fiquei impressionada.  
2295. quer dizer eles aprenderam como,  
2296. com o contato com os turistas,  
2297. não tem outra maneira de aprender,  
2298. eu penso que eles nunca [frequentaram]  
2299. **Selma:** [<xxx> eu acho que também] tem a questão da  
2300. colonização ali.  
2301. os espanhóis e trouxeram de fora--  
2302. da história [mesmo]  
2303. **Lizete:** [sim]  
2304. Sim mas mas não é a língua deles,  
2305. [é o contato é o contato]  
2306. **Naomi:** [eu tenho o caso] de um colega,  
2307. ele fez letras comigo,  
2308. o frank,  
2309. e ele aprendeu,  
2310. inglês,  
2311. italiano,  
2312. [alemão]  
2313. **Lizete:** [trabalhando com turista]?  
2314. **Naomi:** [trabalhando com turista]  
2315. **Selma:** [é. ampliou.]  
2316. **Lizete:** [outra experiência que o navio,]  
2317. **Naomi:** [ele foi fazer supletivo depois.]  
2318. **Lizete:** [navio também]  
2319. o pessoal aprende demais servindo no navio,

2320. aprende,  
2321. aprende a falar,  
2322. francês,  
2323. eh italiano  
2324. **Carlos:** [inglês]  
2325. **Lizete:** [inglês]  
2326. tudo com o contato com o turista,  
2327. então eu fico pensando,  
2328. será que precisa,  
2329. por que eu falei que para mim,  
2330. eu preciso da gramática,  
2331. mas eu fico pensando outras formas que tem de aprender o inglês,  
2332. que eu tenho certeza que essas pessoas não tem contato com a gramática,  
2333. **Carlos:** sim.  
2334. **Lizete:** tem contato é só com a fala  
2335. **Selma:** agora voltando na sua pergunta,  
2336. mudou alguma coisa para você,  
2337. você saindo do país?  
2338. **Mediador:** isso.  
2339. **Selma:** essa experiência com a língua,  
2340. mudou?  
2341. claro que mudou,  
2342. por que se você sabia que vo--  
2343. era necessário,  
2344. hoje com o mundo globalizado  
2345. é importante.  
2346. e assim,  
2347. esses an--  
2348. essas últimas vezes quando a--  
2349. vem aquela famosa pergunta,  
2350. where are you from?  
2351. nós precisamos melhorar,  
2352. porque é uma língua que é universal e que a imagem do brasil,  
2353. ela está muito decadente.  
2354. por que?  
2355. por que a questão da da cultura da educação  
2356. quer dizer como é que você quer transformar um país continental como o  
brasil  
2357. praias lindas natureza formidável,  
2358. em um um atrativo para o o outros turistas  
2359. se aqui não se fala outra língua?  
2360. principalmente o inglês.  
2361. então eu achei assim,  
2362. e a sensação como brasileira que você pode mudar de país e tudo,  
2363. mas você é brasileiro.  
2364. é é foi vergonhosa.  
2365. então eu eu--  
2366. me fiquei assim  
2367. de--  
2368. eu me senti depreciada,  
2369. e [querendo ou não]  
2370. **Lizete:** [em que situação selma]?  
2371. **Mediador:** há?  
2372. **Lizete:** em que situação?  
2373. **Selma:** quando eles perguntam  
2374. where you from né,  
2375. aí você fala do brasil

2376. por que o o o país tem uma conotação assim negativa em--  
2377. por que falta todas as coisas assim essenciais,  
2378. tem o/a natureza linda  
2379. tem--  
2380. é um local maravilhoso,  
2381. mas assim o povo é agradável.  
2382. mas aqui as coisas são caras,  
2383. a comunicação é difícil.  
2384. **Mediador:** é.  
2385. **Selma:** as vezes assim,  
2386. a pessoa se faz entender,  
2387. mas em.. em termos assim de de daquele oportunismo, né?  
2388. então o- o turista reclama isso aqui muito,  
2389. ah primeiro que a a gente não consegue ter as placas de comunicação  
2390. a a a não consegue explorar melhor o o local que está visitando,  
2391. e e e é um entrave para eles também virem aqui,  
2392. então é:: eu me senti um pouco..  
2393. meia..envergonhada.  
2394. acho que não é nem depreciada,  
2395. é envergonhada dessa situação,  
2396. então a gente precisa realmente melhorar essa,  
2397. **Mediador:** vocês não dependem ah,  
2398. acho que dos--  
2399. só vocês três pro-- provavelmente vão me res- responder alguma coisa  
positiva, mas aqui ninguém depende de programa de intercâmbio ainda  
ou pretende se submeter a algum programa de intercâmbio?:  
2400.  
2401. **Naomi:** [a eu pretendo mas eu to tendo dificuldade,]  
2402. **Selma:** [eu também (pensei até)]  
2403. **Pierre:** [eu <xxx>]  
2404. **Carlos:** [eu estou aguardando a resposta]  
2405. **Mediador:** ah é?  
2406. qual?  
2407. **Carlos:** é porque eh ah  
2408. dentro do programa,  
2409. [tinha um chamado Erasmus Mundus]  
2410. **Mediador:** [ah verdade]  
2411. **Carlos:** [tem um programa dentro dele]  
2412. eu me inscrevi nele para--  
2413. porque tem uma matéria de relações internacionais,  
2414. então você faz na verdade,  
2415. chama o job <xxx>, né?  
2416. (então você) vai trabalhar no escritório dele por um.. um mês,  
2417. eu me inscrevi para a university of Luxemburg  
2418. é pra lá para passar um mês no escritório deles,  
2419. então eu estou concorrendo a uma vaga,  
2420. para isso lá,  
2421. não sei--  
2422. não saiu o resultado ainda, né?  
2423. ..me inscrevi pra fulbright,  
2424. mas só para aprender a preencher documento,  
2425. eu sabia que eu não tinha tempo,  
2426. por que minha idade--  
2427. também está fora do período, né?  
2428. para fazer uhm a documentação para o outro eu fui para a fulbright,  
2429. [xxx] disse óh vai ser recusado,  
2430. como foi recusado agora em abril,  
2431. mas é por que só para aprender como é que mexe com os documentos,

2432. escreve o negócio,  
2433. como é que você vai falar na carta de motivação,  
2434. ai eu falei,  
2435. vou prender com esses aqui,  
2436. que eles vão me recusar mesmo,  
2437. por que a idade acho que era até trinta e cinco, né?  
2438. **Mediador:** é.  
2439. **Carlos:** então eu estou fora disso.  
2440. mas eles foram falar assim,  
2441. não mais eu aprendo a mexer com a coisa,  
2442. ai de--  
2443. acabei com aquilo,  
2444. preenchi para o outro,  
2445. que o outro não tem idade,  
2446. por que eu na verdade ,  
2447. é pra/prá s--  
2448. você vai trabalhar junto com o pessoal lá durante quatro semanas.  
2449. **Mediador:** legal.  
2450. **Carlos:** então eu [estou fazendo parte da seleção]  
2451. **Naomi:** [onde é?]  
2452. **Carlos:** chama Erasmus Mundus.  
2453. mas ele é feito pra--  
2454. por que nós temos.. o núcleo do servidor,  
2455. o pierre também é servidor  
2456. **Naomi:** ah (entendi)  
2457. **Carlos:** você tem a- é como servidor na universidade,  
2458. ah eh ele ele pode ser para estudante também.  
2459. (só que) a minha área era como servidor,  
2460. como trabalhador da universidade,  
2461. então tem um um programa de intercâmbio de universidade para a universidade.  
2462. **Naomi:** ah (entendi.)  
2463. **Carlos:** só que tem alguns (temas).  
2464. tem temas que não cabia para o pierre (por exemplo)  
2465. [não tinha nada lá de tecnologia para o pierre]  
2466. **Naomi:** [ah entendi]  
2467. **Carlos:** mas tinha a área de relações internacionais que--  
2468. Porque é a área que eu trabalho,  
2469. então eu aproveitei disso,  
2470. por que a diretora fez a carta de recomendação para mim,  
2471. eu preenchi o resto dos documentos todos,  
2472. e carta de motivação de interesse,  
2473. para passar essas quatro semanas,  
2474. passar um mês lá com eles,  
2475. mas você vai o trabalho,  
2476. trabalhando com eles normalmente,  
2477. **Selma:** uhum  
2478. **Carlos:** vai fazer parte do escritório deles lá,  
2479. você aprender melhor/melhores práticas, né?  
2480. (for best practices)  
2481. é tudo é::  
2482. <xxx> né?  
2483. **Mediador:** eu perguntei isso por que assim..  
2484. é:: vocês além do Erasmus Mundos,  
2485. vocês têm interesse por exemplo..  
2486. minas mundi,  
2487. o inglês sem frontei-- inglês não,

2488. o ciência sem fronteiras,  
2489. ele atende as necessidades de vocês,  
2490. ou perspectivas que vocês tem para fazer programas de intercâmbio  
2491. ou não?  
2492. **Naomi:** ah eu acho que sim,  
2493. eu o meu caso foi eh eh meio difícil,  
2494. porque eu comecei a estudar,  
2495. aí não tinha condição de ir,  
2496. quando a minha condição ficou um pouquinho melhor,  
2497. eu casei.  
2498. aí tive filho.  
2499. aí meu filho começou a crescer,  
2500. aí eu falei,  
2501. que bom tá crescendo.  
2502. vou poder ir,  
2503. aí veio o segundo,  
2504. que eu tenho um de quinze um de cinco,  
2505. então como é que eu deixo o de cinco anos para eu ir fazer um  
intercâmbio?  
2506. **Mediador:** entendi.  
2507. **Naomi:** apesar da vontade.  
2508. **Mediador:** atualmente tu já és formada?  
2509. **Naomi:** sou formada.  
2510. **Mediador:** ah entendi,  
2511. mas fazes alguma pós e tal ou não?  
2512. **Naomi:** faço uma pós na puc.  
2513. **Mediador:** a tá.  
2514. **Naomi:** aqui em (belo horizonte)  
2515. **Mediador:** e lá o--  
2516. [tem existe existe minas] mundi  
2517. **Naomi:** [<xxx>]  
2518. não.  
2519. **Mediador:** nem ciência sem fronteiras?  
2520. **Naomi:** não.  
2521. **Mediador:** entendi  
2522. **Naomi:** não que eu saiba.  
2523. **Mediador:** ah/oh..  
2524. tu és daqui da ufmg ou tu és da puc?  
2525. **Jean:** não  
2526. eu sou daqui.  
2527. **Mediador:** aí o ciência sem fronteiras e o minas mundi também de servem  
ou não?  
2528. **Jean:** sim  
2529. **Mediador:** [mas pretendes fazer alguma coisa?]  
2530. **Jean:** [<xxx>]  
2531. tenho ideias sim,  
2532. e..tem outro programa,  
2533. ..os alunos do italiano daqui da letras  
2534. tem um convênio com camerino,  
2535. que é uma cidade universitária,  
2536. fica a poucos dias,  
2537. eu acho que é um mês,  
2538. e..tem--  
2539. eu tenho um interesse em ir para lá..  
2540. **Mediador:** antes de terminar o curso?  
2541. **Jean:** sim.  
2542. **Mediador:** mas por que eu estou perguntando isso para vocês,

2543. tu falaste também que tu o o teu marido  
2544. ou tu também,  
2545. ficas pesquisando, né?  
2546. programas e tal,  
2547. mas isso são tipo são cursos, né?  
2548. eles também funcionam como se fossem programas de intercâmbio ou não?  
2549. **Selma:** é::  
2550. pra--  
2551. é são cursos.  
2552. eu ach--  
2553. eu não acho que não são--  
2554. e- ele está olhando alguns para para para a austrália,  
2555. preço,  
2556. po- por pessoa,  
2557. para ficar um mês,  
2558. aí as vezes é na casa de pessoas,  
2559. ou então--  
2560. a gente está estudando,  
2561. será que a gente vai vai suportar essa situação?  
2562. nós já passamos dessa idade,  
2563. para o jacinto não,  
2564. mas para gente,  
2565. questão de conforto e tudo,  
2566. então está..  
2567. estamos estudando.  
2568. **Mediador:** eu estou perguntando isso  
2569. por que assim,  
2570. vocês acham que..programas de intercâmbio fazem [diferença no processo  
de aprendizagem de língua]  
2571. ou há outros fatores que são até mais,  
2572. mais ah,  
2573. ..como eu posso falar,  
2574. mais motivadores de que os programas de intercâmbio?  
2575. **Lizete:** [eu acho que o programa de intercâmbio faz diferença,]  
2576. **Selma:** [faz diferença]  
2577. **Pierre:** [faz faz diferença.]  
2578. **Mediador:** por que?  
2579. **Pierre:** faz a maior diferença.  
2580. **Mediador:** por que?  
2581. em que sentido?  
2582. **Pierre:** e e eu acho que assim,  
2583. eh quando o aluno entra aqui,  
2584. na..feder--  
2585. na na universidade  
2586. **Mediador:** uhum  
2587. **Pierre:** ele..  
2588. ele ainda não tem condições de bancar uma viagem por si só pelo  
exterior,  
2589. largar tudo aqui,  
2590. então o intercâmbio garante a--  
2591. que ele vai continuar estudando aqui,  
2592. ele vai conti- continuar estudando lá,  
2593. vai conseguir mais conhecimento,  
2594. mas no no contexto da- do outro idioma e vai forçar ele,  
2595. a:: melhorar o aprendizado do idioma né  
2596. **Mediador:** legal,  
2597. o que os outros acham?

2598. **Carlos:** eu acho que,  
2599. é o que eu falei anteriormente,  
2600. (fica) palpável (para você o idioma), né?  
2601. você vai lá fora a coisa é é palpável,  
2602. então você vai aprender,  
2603. você vai até por osmose mesmo.  
2604. **Selma:** [é]  
2605. **Lizete:** [uhum]  
2606. **Carlos:** [por que é <xxx> é clima, né?]  
2607. (rain),  
2608. (drop)  
2609. [entendeu]  
2610. [a coisa funci--]  
2611. **Lizete:** [o contato diário, né?]  
2612. **Selma:** [éh]  
2613. **Carlos:** [é o negócio]  
2614. você saiu tocou a campainha,  
2615. (who's this?)  
2616. aí mudou tudo, entendeu?  
2617. então você tem que fazer o contato,  
2618. tem outra pessoa do outro lado da linha, né?  
2619. então você já--  
2620. você viu o filme,  
2621. você entrou dentro do filme,  
2622. você está dentro dele,  
2623. você achou,  
2624. então você vira,  
2625. como sendo um ator,  
2626. você realmente vai dialogar aquilo melhor,  
2627. aquilo vai uma,  
2628. você falou mesmo,  
2629. <Q dois dias depois que você está lá mesmo  
2630. se tentar Q>  
2631. **Selma:** [só (five) né]  
2632. **Carlos:** [acabou]  
2633. é.. você vai entrando direto, entendeu?  
2634. você muda a sua fisionomia toda,  
2635. então intercâmbio é importante,  
2636. tanto é que você que o programa,  
2637. tem um programa na/na europa hoje,  
2638. que as universidades que tem acordo, né?  
2639. de--  
2640. esqueci o nome do do do acordo.  
2641. mas você não forma mais sem fazer um semestre fora,  
2642. acabou.  
2643. na europa hoje,  
2644. toda a europa funciona,  
2645. eles fizeram--  
2646. eles montaram um programa entre eles,  
2647. você só forma se você passar [um semestre fora]  
2648. **Mediador:** [isso já na] graduação?  
2649. **Carlos:** na graduação,  
2650. você não forma mais.  
2651. **Lizete:** não sabia disso não.  
2652. **Carlos:** você não forma mais,  
2653. você tem que fazer algum intercâmbio dentro da europa,  
2654. (eles tem) um acordo entre eles todos nas cidades inteiras de lá,

2655. tanto intercâmbio de stuff, né?  
2656. funcionários das universidades,  
2657. como intercâmbio também dos estudantes,  
2658. e existe qualquer grau,  
2659. graduação,  
2660. **Selma:** [é]  
2661. **Carlos:** pós graduação,  
2662. mestrado,  
2663. doutorado,  
2664. então você não consegue,  
2665. então o alemão tem que aprender espanhol para deslocar para o lado de  
lá,  
2666. tem que aprender italiano,  
2667. o italiano tem que aprender alemão,  
2668. então eles ficam--  
2669. estão deslocando pela europa.  
2670. **Mediador:** (mas) isso é o contexto deles né que proporciona isso  
2671. **Carlos:** [é]  
2672. **Naomi:** [é]  
2673. **Mediador:** e a gente aqui,  
2674. **Carlos:** aqui-- nós ainda não chegamos nesse grau,  
2675. **Mediador:** é.  
2676. **Carlos:** mas com esse programa do inglês sem fronteira,  
2677. acho que a tentativa também é de absorver isso,  
2678. não só ir lá buscar informação,  
2679. mas trazer informação e melhorar o nível, né?  
2680. o inglês sem fronteira é feito para isso, né?  
2681. **Mediador:** é.  
2682. **Carlos:** como você falou <Q para poder melhorar o nível de todo mundo Q>  
2683. os trabalhadores,  
2684. os estudantes,  
2685. os graduandos,  
2686. os pós graduandos né,  
2687. porque assim,  
2688. **Mediador:** [alguma outra coisa (para) comentar?]  
2689. **Jean:** [e também]  
2690. depois que você tem a oportunidade de ir,  
2691. você..eu acho que,  
2692. ..qualquer pessoa, né?  
2693. vai perdendo aquela timidez de falar,  
2694. fica dando mais a cara a tapa.  
2695. **Mediador:** [é]  
2696. **Selma:** [é]  
2697. **Jean:** e.. falar se está eh se está errado [ou não,]  
2698. **Mediador:** [é]  
2699. **Jean:** você fala  
2700. e:: se comunica  
2701. usa gesto também.  
2702. **Selma:** [mimica.]  
2703. **Carlos:** só citar até um texto chamado (sweet spot),  
2704. que ele fala que  
2705. <Q we we become clever through our mistakes. Q>  
2706. então esse é o jeito de aprender.  
2707. **Mediador:** verdade.  
2708. alguma outra coisa a complementar meninos?  
2709. **Naomi:** é só o que o o carlos falou que eu tenho um filho de quinze anos.  
2710. **Mediador:** uhm?

2711. **Naomi:** e ele está terminando já o/o curso dele do ccaa  
2712. **Mediador:** legal.  
2713. **Naomi:** ele já vai começar o (teachers)  
2714. conseguiu uma exceção,  
2715. por que ele não tem idade ainda,  
2716. mas aí como ele avançou dois níveis ele conseguiu,  
2717. e aí eu fui para a argentina no no ano passado,  
2718. que eu fiz quinze anos de casada,  
2719. e não levei os dois filhos,  
2720. aí eu falei com ele,  
2721. falei,  
2722. você quer ir para a argentina  
2723. ele falou,  
2724. <Q não,  
2725. eu tenho muita vontade de conhecer,  
2726. mas não nesse momento,  
2727. minha vontade é ir em algum lugar que fale inglês,  
2728. por que eu preciso escutar,  
2729. pessoas falando inglês comigo o tempo todo. Q>  
2730. **Mediador:** é isso é verdade.  
2731. bom,  
2732. é:: vou fazer uns comentários finais meninos.  
2733. (...)  
2734. quero agradecer todas as opiniões de vocês.