

Ronaldo Corrêa Gomes Junior

IDENTIDADES METAFORIZADAS



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

G633i Gomes Junior, Ronaldo Corrêa.
Identidades Metaforizadas / Ronaldo Corrêa Gomes Junior.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.
il.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-267-9

1. Ensino de Línguas. 2. Língua Inglesa. 4. Prática Pedagógica. I. Título. II. Assunto.
III. Gomes Junior, Ronaldo Corrêa.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
2. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007
3. Língua inglesa. 420

IDENTIDADES METAFORIZADAS

Copyright © 2021 - Ronaldo Corrêa Gomes Junior
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e Capa: Eckel Wayne
Revisão: Fernanda Silva Costa

PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UnB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

2021 - Impresso no Brasil

SUMÁRIO

1 - A MOTIVAÇÃO.....	7
2 - AS IDENTIDADES	13
3 - AS METÁFORAS.....	27
4 - A PESQUISA	61
5 - AS IDENTIDADES METAFORIZADAS.....	69
6 - ENTENDENDO O CONCEITO	125
REFERÊNCIAS	131

1

A MOTIVAÇÃO

Neste livro, apresento o conceito de identidades metaforizadas, termo que foi originalmente defendido em minha pesquisa de doutorado com narrativas de aprendizes de inglês (GOMES JUNIOR, 2015). Minha intenção nessa missão era a de continuar meu percurso nos estudos de metáforas. Para isso, busquei uma forma de tentar contribuir para os estudos metafóricos, bem como contemplar o ensino e aprendizagem de inglês, dado o meu grande interesse nessa área. Durante toda a minha trajetória como professor-pesquisador, venho me dedicando aos aprendizes, investigando questões relacionadas a esse grupo tão importante e muitas vezes ignorado. Assim, essa publicação marca, além do meu interesse de pesquisa nas metáforas, o meu compromisso como educador de línguas.

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

Ao analisar as lentes teóricas pelas quais as identidades são focalizadas, comecei a pensar que por mais que elas sejam fragmentadas (HALL,

1990, 2011), fractalizadas (SADE, 2009), líquidas (BAUMAN, 2012), elas seriam também metaforizadas. Isso faz mais sentido se pensarmos que, por mais que tenhamos vários eus, eles coexistem, se projetam e se manifestam em nosso discurso. Nessa perspectiva, nossas identidades seriam construídas por metaforizações de nós mesmos com outras identidades. Assim, a análise metafórica auxiliaria a compreensão das identidades em narrativas de aprendizagem de inglês.

Com base na característica sociocognitiva da metáfora, busquei investigar as identidades de aprendiz de dois grupos de estudantes universitários de inglês: de uma universidade no Brasil e de uma universidade em Hong Kong. Para isso, analisei dois conjuntos de histórias de aprendizagem de inglês – um de cada universidade. Dessa maneira, neste texto, primeiramente, analiso as metáforas mais frequentes nos dois bancos de narrativas e, em seguida, apresento as identidades metaforizadas mais frequentes por meio da análise dos mapeamentos conceituais.

Para posicionar este texto historicamente, acredito ser necessário lembrar a trajetória dos estudos de metáfora. O fim dos anos 70 e início dos anos 80 são extremamente importantes para os estudos de metáfora. A publicação de *Metaphors We Live By* (LAKOFF; JOHNSON, 1980), inspirado na Metáfora do Conduto (REDDY, 1979), ressignifica muitos conceitos da Linguística sobre metáfora, linguagem, língua, razão, conhecimento, experiência, etc.

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

Com a publicação de *Metaphors We Live By*, surge a noção de metáfora conceitual, isto é, a metáfora seria uma maneira de conceitualizar um domínio de experiência em termos de outro. Sendo assim, ao usar uma metáfora, estamos conceitualizando alguma coisa. Lakoff e Johnson (1980) passam a imprimir um caráter cotidiano às metáforas. Como o

próprio título do livro diz, vivemos por metáforas; logo, elas estão presentes em nosso dia a dia e têm papel fundamental no entendimento que fazemos do mundo e daqueles que nos cercam.

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

Como concebe a Teoria Cognitiva da Metáfora, as metáforas estão localizadas no pensamento. Embora sejam percebidas na linguagem, elas são utilizadas (ditas ou expressas) por estarem em nosso pensamento, estruturando o mesmo. Portanto, pela inegável característica reveladora das metáforas, por meio de minha pesquisa, busquei identificar as identidades metaforizadas mais frequentes em narrativas de um grupo de aprendizes universitários de inglês da City University of Hong Kong e da Universidade Federal de Minas Gerais. Em seguida, busquei perceber até que ponto se diferenciam ou se assemelham as identidades metaforizadas de aprendizes de diferentes realidades que estudam a mesma língua.

De acordo com Kövecses (2005), pesquisadores das ciências cognitivas discutem sobre o que é metáfora e como ela funciona na mente, ao passo que pesquisadores das ciências sociais focam na questão do que a metáfora faz em contextos socioculturais específicos. Considerando o caráter transdisciplinar da Linguística Aplicada, busco construir pontes entre as duas abordagens científicas. Ao mesmo tempo em que analiso e interpreto as metáforas, busco entender como elas evidenciam as identidades metaforizadas dos aprendizes dos dois contextos.

O conhecimento das identidades, bem como das conceitualizações dos aprendizes, é de extrema importância para que possamos conhecer mais sobre quem são os nossos aprendizes e o que trazem consigo para

as salas de aula. Conhecer mais os nossos aprendizes é essencial para que possamos aperfeiçoar práticas e metodologias no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Ensinar vai muito além de conhecer a língua, métodos, abordagens, materiais didáticos, etc. Ensinar também é conhecer a heterogeneidade dos grupos, bem como as identidades que são construídas dentro e fora de sala de aula. É tentar responder muitas das perguntas que surgem no dia-a-dia do professor.

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

Sendo assim, defendo que a análise metafórica mostra-se efetiva e adequada para trazer à tona os conceitos de aprendizes sobre aspectos referentes ao ensino e à aprendizagem. Além disso, é um tipo de análise indireta, ou seja, em vez de perguntar o que aprendizes pensam sobre o ensino e a aprendizagem diretamente, analisa-se as projeções que emergem em seus discursos. É a partir da interpretação das metáforas que o pesquisador, indireta e indutivamente, analisa como os participantes conceitualizam o processo.

De acordo com Salomão (1999), na medida em que os estudos da linguagem se distanciam da análise do significante e do significado e passam a considerar a questão da significação, a tese estruturalista da exclusão do sujeito, bem como a tese gerativa da exclusividade do sujeito cognitivo caem por terra. Ao invés desse embate, a autora sugere uma perspectiva

1 “the tip of the iceberg”

2 “lightning speed”

sociocognitiva, em que a linguagem é operadora da conceitualização social por meio de um sujeito cognitivo, o qual encontra-se em situação comunicativa real produzindo significados como construções mentais.

Muitas pesquisas utilizam a análise metafórica para descobrir como grupos conceitualizam determinado assunto ou tema (BERBER SARDINHA, 2008, 2010; MESTRINER, 2009; ZAMPONI, 2009). No entanto, poucos trabalhos se interessam em investigar metáforas no contexto do ensino aprendizagem. Na Linguística Aplicada, as metáforas começaram a ser utilizadas em pesquisas com o objetivo de descobrir o que professores e aprendizes acreditam e pensam sobre assuntos referentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, tanto internacionalmente (BLOCK, 1992; SWALES, 1994; ELLIS, 2001; KRAMSCH, 2003), quanto nacionalmente (OSÓRIO, 2003; BARATA, 2006; RIBEIRO E SOUZA, 2008; GOMES JUNIOR, 2009, 2011, 2015; PAIVA, 2011a; PAIVA; GOMES JUNIOR, 2016, 2019; SILVA, 2017). Esses estudos nos mostram que as metáforas são extremamente reveladoras na pesquisa com professores e aprendizes. Sendo assim, analisar metáforas é adotar uma perspectiva êmica, voltada para o participante.

Muitos estudiosos brasileiros e estrangeiros utilizam as identidades como construto teórico em suas pesquisas (RAJAGOPALAN, 2001; MOITA LOPES, 2002, 2006; NORTON; TOOHEY, 2002; PAVLENKO; LANTOLF, 2004; RESENDE, 2009; NUNAN; CHOI, 2010; PAIVA, 2011b; ZOLNIER, 2011). O diferencial desta proposta está na associação do estudo sociocultural de identidades ao estudo cognitivo da metáfora. Em se tratando de ensino e aprendizagem, Norton e Toohey (2002) já sinalizavam que o futuro para a pesquisa em identidades seria desenvolver o entendimento de aprendizes como socialmente construídos e também como seres corporificados, semióticos e emocionais que se identificam, resistem a identificações e agem em seus mundos sociais. Sendo assim, associa identidades e metáforas, enxergando o aprendiz, portanto, como uma produção sociocultural influenciada por experiências sociais, corpóreas, sensorio-motoras e identitárias.

2

AS IDENTIDADES

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

2.1 O sujeito e a linguagem: dialogismo e polifonia

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

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

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

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

Portanto, um enunciado é o espaço onde diversas vozes se chocam e também se orquestram. Um enunciado é sempre um espaço de tensão da voz do sujeito com outras vozes sociais.

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

De acordo com Barros (1997), o dialogismo é uma característica constitutiva da linguagem. Para Bakhtin, a língua é complexa, pois choque e contradições surgem na medida em que traços discursivos são incorporados. Sendo assim, numa visão bakhtiniana, a língua é dialógica

e complexa, pois nela se imprimem historicamente as relações dialógicas dos discursos”.

Barros (2003) distingue os termos dialogismo e polifonia. Para ela, o termo dialogismo refere-se ao princípio dialógico inerente à linguagem e ao discurso. Já polifonia caracteriza o texto em que o dialogismo é aparente, possuindo diferentes vozes, em oposição ao texto monofônico. Em outras palavras, o dialogismo é algo característico da linguagem e do discurso. No entanto, pode haver textos monofônicos, quando os diálogos constituintes do texto são escondidos, evidenciando uma única voz; e polifônicos, quando os diálogos entre discursos são aparentes, deixando visíveis suas diversas vozes. Para a autora, evidenciar ou ocultar os diálogos do texto é um efeito de sentido, fruto de procedimentos discursivos.

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

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

2.2 O sujeito, a pós-modernidade e as identidades

Algumas correntes teóricas afirmam que a pós-modernidade está fazendo com que as identidades do sujeito entrem em colapso. Stuart

Hall era um teórico que comungava com esse pensamento. Para ele, com a modernidade, as sociedades modernas estariam passando por um tipo diferente de mudança estrutural. Nas palavras do autor, “[i]sso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2011, p. 9). Dessa maneira, o sujeito que outrora era visto como centrado e unificado, é concebido, na pós-modernidade, como fragmentado.

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

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

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

De acordo com o referido autor, há no mínimo duas diferentes maneiras de pensarmos sobre a identidade cultural. A primeira define o

conceito em termos de unidade, de cultura compartilhada, um tipo de “eu verdadeiro” coletivo que está escondido dentro de muitos outros “eus” mais superficiais que as pessoas com histórias e ancestrais em comum compartilham. Nessa perspectiva, nossas identidades culturais refletem as experiências históricas comuns e códigos culturais compartilhados que nos tornam únicos, com enquadramentos de referência e sentido estáveis, imutáveis e contínuos.

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

uma questão de tornar-se assim como de ser. Pertence ao futuro tão quanto ao passado. Não é algo que já existe, transcendendo espaço, tempo, história e cultura. Identidades culturais vêm de algum lugar, têm histórias. Porém, como tudo que é histórico, elas passam por constantes transformações. Longe de serem eternamente fixas em algum passado essencializado, elas estão sujeitas ao contínuo ‘jogo’ da história, cultura e poder. (HALL, 1990, p. 225)¹.

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

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

Ao elaborar mais o conceito, Hall (1990) propõe que a identidade cultural não é: (a) uma essência fixa ou imutável fora da história e do contexto; (b) um espírito universal e transcendental dentro de nós no qual a história possui nenhum valor fundamental; (c) definitiva; (d) uma origem fixa para qual podemos fazer um retorno final e absoluto. Assim, no olhar do autor, a identidade cultural é algo, não um mero truque de imaginação. Ela tem suas histórias que, por conseguinte, possuem seus efeitos reais, materiais e simbólicos. É algo construído por memória, fantasia, narrativa e mito. Dessa forma, o autor defende que

[i]dentidades culturais são os pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou suturas que são feitas dentro de discursos de história e cultura. Não uma essência, mas um posicionamento. Assim, há sempre uma política de posição, que não tem garantia absoluta em uma ‘lei de origem’ não-problemática e transcendental. (HALL, 1990, p. 226)².

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

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

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

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

pós-moderno.

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

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

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

a. “A identidade torna-se uma celebração móvel”. As identidades do sujeito pós-moderno vivem um processo contínuo e cíclico de formação e transformação, o que se opõe à rigidez e unicidade do sujeito pré-moderno.

b. “É definida historicamente e não biologicamente”. O sujeito pós-moderno pode construir e assumir diferentes identidades ao longo de sua vida. Essas não estão mais centradas ao redor de um “eu coerente”, o que se opõe à noção do sujeito como havendo um núcleo.

c. Dentro de nós há identidades contraditórias. O sujeito pós-moderno é livre para romper com a homogeneidade e unicidade e poder assumir a existência de fragmentos de identidades diferentes e até mesmo conflitantes. Esses fragmentos identitários conflitantes podem empurrá-lo em diferentes direções, o que contribui para o contínuo deslocamento de nossas identidades.

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

Outro conceito importante é o de autoidentidade. Giddens (2002) argumenta que, em se tratando de autoidentidade, deve-se sempre iniciar a discussão com a premissa de que “ser humano é saber, quase sempre, em termos de uma descrição ou outra, tanto o que está fazendo quanto como e por que se está fazendo” (GIDDENS, 2002, p. 39). Isso quer dizer que a capacidade de reflexão é uma característica do agir dos indivíduos, bem como um componente da modernidade.

Giddens (2002) argumenta que, no cenário da pós-modernidade, a autoidentidade é um dos quatro tipos principais de questões existenciais do indivíduo. Para o autor, “questões existenciais dizem respeito a parâmetros básicos da vida humana, e são ‘respondidas’ por quem quer que ‘siga em frente’ nos contextos da atividade social”. (GIDDENS, 2002, p. 56). Essas questões supõem quatro elementos ontológicos e epistemológicos. O primeiro diz respeito ao questionamento da própria existência (a natureza da existência, a identidade dos objetos e dos eventos); o segundo refere-se às relações entre o mundo exterior e a vida humana (a contra-

dição existencial pela qual fazemos parte da natureza, mas concebidos como indivíduos que sentem e refletem); o terceiro à existência de outras pessoas (como os indivíduos interpretam traços e ações de outros); e o quarto é a autoidentidade (a persistência de sentimentos de pessoa em um eu e num corpo contínuos).

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

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

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

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

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

2.3 As identidades de aprendizes e professores

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

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

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

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

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

Para Norton e Toohey (2002), a aprendizagem de línguas complexifica as identidades do aprendiz, já que a língua por si só não é somente um sistema linguístico de signos e símbolos, mas uma prática social complexa em que valores e significados de uma expressão são determinados em parte pelo significado atribuído pelo falante. Dessa forma, aprender uma língua compreende negociações entre acontecimentos históricos, realidades contemporâneas e desejos futuros. Os autores pontuam, portanto, que estudantes não somente aprendem um sistema linguístico. Eles aprendem diversos conjuntos de práticas socioculturais. Nunan e Choi (2010) apresentam, no livro *Language and culture: reflective narratives and the emergence of identity*, algumas definições de autores da LA sobre identidade. Dentre elas, encontra-se a definição de Weeks (1990), que entende a identidade como uma questão de pertencimento, o que o indivíduo tem em comum com algumas pessoas e o que o diferencia dos demais. Nessa perspectiva, identidade é, por conseguinte, uma questão de reconhecimento de pertencimentos culturais.

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

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

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

Assim como Delantly (2003), Moita Lopes (2002) defende a noção de identidades fragmentadas. Os indivíduos não teriam uma identidade homogênea, passível de ser explicada por um único aspecto. Para o autor, as identidades são complexas. Nessa visão, Sade (2009) defende a ideia de identidades fractalizadas. De acordo com a autora, a palavra fractal vem do latim *fractus*, do verbo *frangere* que significa romper, criar fragmentos irregulares. No ponto de vista complexo, fractais possuem infinitas possibilidades de fragmentação interna, delimitadas pela área externa e autossimilaridade. Para Sade (2009, p. 87), o termo identidades fractalizadas

requer, ainda, que entendamos o “eu” social como constituído pelos diversos fractais identitários que emergiram nos encontros sociais vividos, estando esses em constante interação, se auto-influenciando e auto-constituindo e cor-

roborando uma noção de todo identitário que não é único, estável e pré-determinado, mas que é diverso, emergente e reconstruído continuamente em face das experiências e transformações vividas por cada fractal identitário que o compõe.

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

Neste trabalho defendo o conceito de identidades metaforizadas. Inspirado na Teoria da Metáfora Conceitual, percebo as identidades como emergentes de processos de metaforização. Nesse sentido, perceber as identidades como metaforizadas vai ao encontro das concepções de identidade abordadas neste capítulo (fragmentação e fractalização), mas evidencia que, como numa projeção metafórica, os elementos reunidos não são uniforme e homogeneamente mapeados. Assim, nossos fragmentos e fractais de identidades coexistiriam e interagiriam em nossos mapeamentos, materializados no discurso.

3

AS METÁFORAS

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

3.1 A virada da Metáfora – a Teoria da Metáfora Conceitual

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

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

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

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

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

Os conceitos que governam nosso pensamento não são somente questões do intelecto, eles governam nosso funcionamento diário, até os detalhes mais mundanos. Nossos conceitos estruturam o que percebemos, como percebemos o mundo e como nos relacionamos com outras pessoas. Nosso sistema conceitual, portanto, tem um papel central na definição das realidades humanas (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 3)¹.

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

A partir dos estudos de Lakoff e Johnson (1980), os estudos metafóricos sofreram uma grande mudança, o que fez surgir muitas publicações na área que não mais tratavam as metáforas como um recurso estilístico. A motivação dos autores era de “despertar os leitores ao redor do mundo para as frequentemente bonitas, às vezes perturbadoras, mas sempre profundas realidades do pensamento metafórico cotidiano”²(LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 243).

Na perspectiva da Teoria da Metáfora Conceitual, as metáforas não são de caráter exclusivamente linguístico, mas também são motivadas pela cognição humana. Para Lakoff e Johnson (1999, p. 45), “a metáfora conceitual está presente tanto no pensamento quanto na linguagem. É difícil pensar em uma experiência subjetiva comum que não seja convencionalmente conceitualizada em termos de metáfora”³. Portanto, do ponto de vista da cognição, entender a linguagem humana é compreender a complexa rede que a constitui, é perceber a linguagem valorizando

¹ “The concepts that govern our thought are not just matters of the intellect. They also govern our everyday functioning, down to the most mundane details. Our concepts structure what we perceive, how we get around in the world, and how we relate to other people. Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities” (LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980, tradução nossa).

² “(...) awaken readers throughout the world to the often beautiful, sometimes disturbing, but always profound, realities of everyday metaphorical thought. (LAKOFF, G.; JOHNSON, M. Afterword. In: LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980, tradução nossa).

³ “Conceptual metaphor is pervasive in both thought and language. It is hard to think of a common subjective experience that is not conventionally conceptualized in terms of metaphor. (LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books, 1999. p. 45, tradução nossa).

as experiências corporais do ser humano, devido à sua importância na estruturação do pensamento. É nesse sentido que, de acordo com os autores, o pensamento seria estruturado por meio de processos metafóricos.

Ao contrário das teorias tradicionais, que levavam em consideração somente a língua, a Teoria da Metáfora Conceitual passou, por meio de evidências do dia a dia, a dar relevância também a processos linguístico-cognitivos mais complexos. A metáfora seria mental, cognitiva e abstrata e sabemos que ela existe por percebermos sua manifestação em expressões metafóricas na fala e na escrita.

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

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

- As metáforas são fundamentalmente conceituais em sua natureza; a linguagem metafórica é secundária;
- Metáforas conceituais são baseadas na experiência cotidiana;
- O pensamento abstrato é amplamente, embora não totalmente, metafórico;
- O pensamento metafórico é inevitável, ubíquo e, sobretudo, inconsciente;

- Conceitos abstratos não são completos sem metáforas, ou seja, o amor não é amor sem metáforas de atração, loucura, união, etc.;
- Nossos sistemas conceituais não são consistentes por completo, já que as metáforas usadas para pensar sobre conceitos podem ser inconsistentes;
- Vivemos nossas vidas com base em inferências que obtemos de metáforas.

3.2 Quando um domínio “vale” por outro: o alvo, a fonte e seus mapeamentos

Para Kövecses (2002), a metáfora conceitual consiste na interação entre dois domínios, em que um é entendido em termos de outro. O autor define domínios como quaisquer organizações coerentes de experiência (KÖVECSES, 2002, p. 4). Tecnicamente falando, o processo metafórico está ligado ao mapeamento entre um domínio fonte (o domínio que apoia o sentido literal da expressão) e um domínio alvo⁴ (o domínio do qual a expressão realmente se refere). Por exemplo, uma metáfora recorrente na área do ensino e aprendizagem de inglês é APRENDER INGLÊS É PERCORRER UM CAMINHO (GOMES JUNIOR, 2011). Nela, há a projeção entre o domínio fonte (percorrer um caminho) e o domínio alvo (aprender inglês). Dessa forma, o que constitui o significado da metáfora, não é a expressão em si, mas o mapeamento entre os dois domínios em questão. Representando essa metáfora graficamente, teríamos o seguinte mapeamento.

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

Figura 1 – APRENDER INGLÊS É PERCORRER UM CAMINHO



Fonte: Elaborado pelo autor

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

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

Lakoff e Johnson (1980) foram responsáveis por tornar conhecida a tese de que as metáforas estruturam nossos conceitos diários, processo materializado na linguagem. Para sustentar o argumento, os autores elaboraram uma lista de metáforas conceituais com suas respectivas metáforas linguísticas para exemplificar os domínios que são mais

utilizados para conceitualizar experiências. Dois exemplos dessa lista são IDEIAS SÃO ALIMENTOS e IDEIAS SÃO PLANTAS. Em relação à primeira metáfora conceitual podemos perceber manifestações linguísticas como “Eu simplesmente não engoli aquela reivindicação” ou “Há muitos fatos nesse artigo para eu digerir”. Já sobre a segunda, algumas metáforas linguísticas são “Suas ideias floresceram” ou “Ela tem uma imaginação fértil”. Esses exemplos ilustram como, em inúmeros momentos, utilizamos conceitos para entender outros. Nossa língua é repleta de expressões em que um domínio é entendido em termos de outro.

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

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

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

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

Podemos nos perguntar então o que faz um aspecto ser destacado e não outro. Kövecses (2002) traz o exemplo da metáfora TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES. O autor nos diz que nem todos os aspectos das construções são focalizados, como por exemplo os inquilinos, as janelas, os corredores. Uma explicação seria que TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES é uma metáfora complexa, que é formada por duas outras metáforas primárias: ESTRUTURA LÓGICA É ESTRUTURA FÍSICA e PERSISTIR É PERMANECER ERETO. A base experiencial da primeira é a correlação entre estruturas físicas com os princípios abstratos de construir, reformar ou manipular, por exemplo. Já no caso da segunda, a base experiencial é a nossa percepção de que coisas que são funcionais, viáveis e em bom funcionamento geralmente estão eretas, de pé. De acordo com o autor, essa é uma ótima explicação para os elementos que estão sempre em destaque ou escondidos na metáfora TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES. São sempre destacados os aspectos de uma construção referentes à estrutura e ao estado ereto e não outros como janelas, telhados, inquilinos, etc.

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

3.3 Metáforas e imagens: *one-shot metaphors* e esquemas imagéticos

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

O mapeamento de uma *one-shot metaphor* funciona da mesma maneira que outros mapeamentos: por meio do mapeamento da estrutura de um domínio na estrutura de outro. No entanto, nesse contexto, os domínios são imagens mentais. Lakoff (1995) cita como exemplo a seguinte linha de André Breton: “Minha mulher... cuja cintura é uma ampulheta”⁵. Essa é uma sobreposição da imagem de uma ampulheta na imagem da cintura de uma mulher pela semelhança de forma. Sendo assim, a questão conceitual não é realizada pelas palavras e sim pela imagem mental. As palavras não nos dizem qual parte da ampulheta deve ser mapeada em uma determinada parte da mulher. As nossas imagens mentais produzem esse mapeamento.

Ao propor uma definição, Kövecses (2002) sugere que

one-shot image metaphors envolvem a sobreposição de uma imagem rica sobre outra imagem rica. Por exemplo, quando comparamos a imagem rica que temos do corpo de uma mulher com a imagem rica de uma ampulheta, temos uma metáfora imagética. Esses casos são chamados de ‘one-shot’ pois, neles, fazemos a correspondência de duas imagens ricas para um propósito temporário em uma ocasião particular⁶.

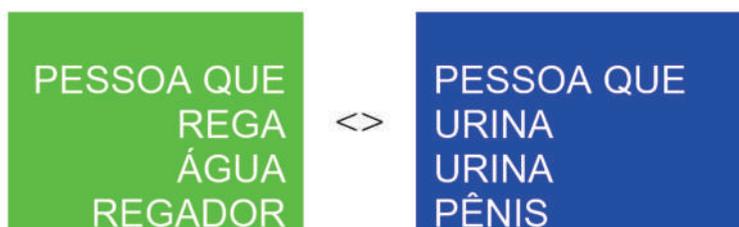
5 “My wife... whose waist is an hourglass”.

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

6 “One-shot image metaphors involve the superimposition of one rich image onto another rich image. For example, when we compare the rich image we have of a woman’s body with the

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

Figura 2 – Representação gráfica de uma metáfora imagética



Fonte: Elaborado pelo autor

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

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

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

rich image of an hourglass, we get a one-shot image metaphor. These cases are called ‘one-shot’ metaphors because, in them, we bring into correspondence two rich images for a temporary purpose on a particular occasion.”

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

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

(...) representações análogas dinâmicas de relações espaciais e movimentos no espaço. Embora sejam derivados de processos motores e perceptuais, eles não são processos sensório motores. Contrariamente, esquemas imagéticos são ‘meios primários pelos quais construímos ou constituímos ordem e não são meros receptores passivos nos quais a experiência é depositada’ (Johnson 1987: 30). (...) [E]squemas imagéticos são imaginativos e não proposicionais por natureza e operam organizando estruturas de experiências no nível da experiência corporal e do movimento⁷.

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

Ao perceber como os Esquemas Imagéticos foram tratados nos últimos anos, Kimmel (2005) argumenta que desde que foram abordados por Lakoff (1987), esquemas imagéticos são considerados simples estruturas topológicas transmodais⁸ de imagens que são adquiridas à medida que a criança negocia o ambiente com o seu corpo. Sob um ponto de vista funcional, os esquemas imagéticos carregam a topologia dos mapeamentos metafóricos, suas categorizações e muitos outros aspectos gramaticais. Essa noção é também utilizada para exemplificar como o pensamento conceitual emerge de imagens corporificadas.

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

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

Em sua lista de exemplos prototípicos, que nada mais são além de estruturas cognitivas básicas, Lakoff (1987) exemplifica alguns esquemas imagéticos, como: CONTÊINER, PARTE-TODO, LIGAÇÃO, CENTRO-PERIFERIA, ORIGEM-PERCURSO-DESTINO. O resumo da exemplificação do autor sobre esses esquemas pode ser percebido no quadro 1.

8 Esses modos incluem a cinestesia, a visão e a audição, por exemplo.

Quadro 1 – Exemplificação de alguns esquemas imagéticos

Esquemas Imagéticos	Experiência corporal	Elementos estruturais	Exemplos
CONTÊINER	Experienciamos nossos corpos como contêineres e coisas em contêineres constantemente.	INTERIOR, FRONTEIRA, EXTERIOR.	<p>Campo de visão. <i>Ex.: coisas entrarem e saírem do campo de visão.</i></p> <p>Relacionamentos. <i>Ex.: entrar e sair de um casamento.</i></p>
PARTE TODO	<p>Somos seres humanos com partes que podem ser manipuladas. Percebemos nosso corpo como TODO com PARTES.</p>	TODO, PARTES, CONFIGURAÇÃO.	<p>Famílias. <i>Ex.: casamento como criação da família (todo) com os cônjuges sendo as partes.</i></p> <p>Sociedade Indiana. <i>Ex.: a sociedade é vista como um corpo (o todo) composto por castas (partes) - a casta mais alta sendo a cabeça e a mais baixa os pés. A estrutura de castas é estruturada metaforicamente de acordo com a configuração do corpo.</i></p>
LIGAÇÃO	Nosso primeiro link é o cordão umbilical. Posteriormente, nos ligamos aos nossos pais e a outras coisas, tanto para nos proteger quanto para protegê-los.	Duas entidades (A e B), LIGAÇÃO conectando-as.	<p>Relações sociais e interpessoais. <i>Ex.: fazemos conexões, rompemos laços sociais.</i></p> <p>Escravidão. <i>Ex.: escravidão como amarras e liberdade como ausência de amarras.</i></p>

CENTRO-PERIFERÍA	<p>Experienciamos nossos corpos como tendo um centro (tronco e órgãos) e periferias (dedos, cabelos). Os centros são vistos como mais importantes que as periferias. O centro define a identidade do indivíduo de uma maneira que a periferia não o faz.</p>	<p>Uma ENTIDADE, um CENTRO e uma PERIFERIA.</p>	<p>Teorias. Ex.: Possuem princípios centrais e periféricos. O que é importante é tido como central.</p>
ORIGEM-PERCURSO DESTINO.	<p>Toda vez que nos movemos, há um lugar do qual partimos, um lugar ao qual chegamos, uma sequência de locações conectando os pontos de início e chegada e a direção.</p>	<p>Uma ORIGEM (ponto de partida), um DESTINO (ponto de chegada), um PERCURSO e uma DIREÇÃO.</p>	<p>Propósitos Ex.: Propósitos são entendidos como destinos e atingir um propósito como passar por um caminho, de um começo a um fim. Percorrer um longo caminho por algo.</p>
<p>Fonte: LAKOFF, G. <i>Women, fire and dangerous things</i>: What categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987. p. 302.</p>			

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

em estados de equilíbrio. A seguir segue um quadro com uma lista de esquemas imagéticos e sua classificação proposta por Evans e Green (2006, p. 190).

Quadro 2 – Lista classificatória de esquemas imagéticos

ESPAÇO	EM CIMA-EM BAIXO, FRENTE-TRÁS, ESQUERDA-DIREITA, PERTO-LONGE, CENTRO-PERIFERIA, CONTATO, DIRETO, VERTICALIDADE
CONTENÇÃO	CONTÊINER, DENTRO-FORA, SUPERFÍCIE, CHEIO-VAZIO, CONTEÚDO
LOCOMOÇÃO	MOMENTO, ORIGEM-PERCURSO-DESTINO
EQUILÍBRIO	BALANÇO EM EIXO, <i>TWIN-PAN BALANCE</i> , <i>POINT BALANCE</i> , <i>EQUILIBRIUM</i>
FORÇA	COMPULSÃO, BLOQUEIO, CONTRA FORÇA, DESVIO, REMOÇÃO DE RESTRIÇÃO, DESBLOQUEIO, ATRAÇÃO, RESISTÊNCIA
UNIDADE/MULTIPLICIDADE	FUSÃO, COLEÇÃO, SEPARAÇÃO, REITERAÇÃO, PARTE-TODO, <i>COUNT-MASS</i> , LIGAÇÃO
IDENTIDADE	COMBINAÇÃO, SOBREPOSIÇÃO
EXISTÊNCIA	REMOÇÃO, ESPAÇO DELIMITADO, CICLO, OBJETO, PROCESSO)

Fonte: EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive linguistics*. An introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press 1996. p. 190.

Johnson (2005) destaca três aspectos a serem considerados em relação aos esquemas imagéticos. Em primeiro lugar, os esquemas emergem na medida em que atribuímos sentido por meio de nossas experiências corporais, ou seja, o significado seria fruto de padrões e estruturas recorrentes em nossas experiências sensorio-motoras. Em segundo lugar está a lógica presente na estrutura dos esquemas. Todo esquema possui uma lógica. Por exemplo, quando a chave do carro está “dentro” de uma gaveta ou “no” bolso. Pela lógica transitiva de CONTENÇÃO (*CON-*

TAINMENT) as chaves estavam em um lugar X e terminam “dentro” ou “em” um lugar Y (o bolso). Para Johnson (2005), é por essa lógica que é possível entender nossas experiências comuns. Finalmente, os esquemas imagéticos não devem ser entendidos simplesmente como mentais ou e como corporificados, mas pelo dualismo corpo-mente de Dewey (1958). Para este, haveria um contínuo que conectaria nossas interações físicas no mundo com nossas atividades de imaginação e pensamento.

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

Figura 2 – Ilustração de uma metáfora de esquema imagético



Fonte: Freepik

Na figura 5, percebemos que o vencedor se destaca dos demais por sua posição. Assim, o indivíduo mais próximo à linha de chegada seria o aprendiz que, por saber inglês, está na frente de seus concorrentes no mercado de trabalho.

3.4 (Re)Conhecendo as fronteiras: A Metáfora e a Variação Cultural

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

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

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

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

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

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

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

Kövecses ainda lança mão de dois conceitos importantes: “alcance do alvo” e “escopo da fonte”⁹. Sobre o primeiro, o autor afirma que pode haver diferenças no alcance de metáforas conceituais ou, mais precisamente, no alcance de domínios-fonte que as línguas ou culturas têm disponíveis para conceitualizar determinados domínios-alvo. O autor exemplifica com o caso das emoções como domínios-alvo. O chinês e o inglês compartilham muitas metáforas quando o domínio é felicidade.

⁹ Originalmente, esses conceitos são “*the range of the target*” (KÖVECSES, 2005, p. 70) e “*the scope of the source*” (KÖVECSES, 2005, p. 72).

No entanto, uma metáfora que o chinês tem, mas o inglês não, é FELICIDADE SÃO FLORES NO CORAÇÃO. Essa metáfora parece refletir o caráter introvertido do povo chinês e seria equivalente a ESTAR FELIZ É ESTAR FORA DO CHÃO, que não existe em chinês e reflete o caráter extrovertido do povo americano.

Já “o escopo da fonte”, diferentemente do “alcance do alvo”, representa o conjunto de domínios-alvo que podem ser aplicados a um domínio-fonte. Dessa forma, o escopo da fonte varia de acordo com a língua e/ou cultura. Como exemplo, Kövecses (2005) elenca alguns dos domínios-alvo que são utilizados para o domínio-fonte CONSTRUÇÃO na cultura ocidental. Abaixo, elenco alguns desses domínios com exemplos¹⁰:

TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES;

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

RELACIONAMENTOS SÃO CONSTRUÇÕES;

Desde então os dois vêm construindo uma relação sólida.

UMA CARREIRA É UMA CONSTRUÇÃO;

A carreira dela estava em ruínas.

UMA COMPANIA É UMA CONSTRUÇÃO;

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

SISTEMAS ECONÔMICOS SÃO CONSTRUÇÕES;

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

A VIDA É UMA CONSTRUÇÃO.

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

10 Adaptado de KÖVECSES, Z. *Metaphor in Culture. Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 72-3.

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

Figura 3 – Resultado da pesquisa sobre a conceitualização da vida por americanos e húngaros

TABLE 4.1. <i>Life Metaphors for Hungarians and Americans</i>	
American	Hungarian
1. LIFE IS A PRECIOUS POSSESSION	LIFE IS A STRUGGLE/WAR
2. LIFE IS A GAME	LIFE IS A COMPROMISE
3. LIFE IS A JOURNEY	LIFE IS A JOURNEY
4. LIFE IS A CONTAINER	LIFE IS A GIFT
5. LIFE IS A GAMBLE	LIFE IS A POSSIBILITY
6. LIFE IS A COMPROMISE	LIFE IS A PUZZLE
7. LIFE IS AN EXPERIMENT	LIFE IS A LABYRINTH
8. LIFE IS A TEST	LIFE IS A GAME
9. LIFE IS WAR	LIFE IS FREEDOM
10. LIFE IS PLAY	LIFE IS A CHALLENGE

Source: Köves, 2002.

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

A numeração da tabela refere-se à frequência em que as metáforas conceituais foram encontradas, ou seja: ao passo que americanos percebem a vida como uma posse preciosa, os húngaros a percebem como

um conflito ou uma guerra. De acordo com o autor, essa tabela é muito mais que uma lista de frequência, e sim uma sugestão de que americanos e húngaros possuem diferentes conceitos de vida e que essas diferenças surgem das preferências que os mesmos possuem sobre o uso dos domínios-fonte.

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

3.5 A comunicação humana e seus diversos modos: multimodalidade

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

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

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

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

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

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

requisitos de diferentes sociedades e seus membros e a consequente forma diferente. (KRESS, 2010, p. 2237).

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

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

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

3.5.1 A multimodalidade e a produção de sentido: metáforas mono e multimodais

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

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

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

No entanto se essa mesma metáfora (GATO É ELEFANTE) fosse realizada de maneira multimodal, o gato, por exemplo, poderia produzir um som similar ao do elefante (som) ou ser chamado de elefante por outro gato (linguagem). Nesses casos, o domínio-fonte ELEFANTE seria ativado em dois modos que são diferentes do modo do domínio-alvo (visual).

Nesse exemplo os diferentes modos não são ativados simultaneamente. Isso ocorreria se o gato tivesse um focinho-tromba, orelhas grandes, fizesse o som do elefante e fosse chamado de elefante por outro gato.

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

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

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

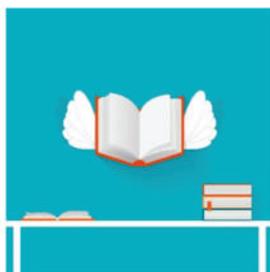
o contexto é responsável pelo mapeamento do diploma no domínio dos prêmios de competição.

Figura 4 – DIPLOMA É PRÊMIO



Fonte: Elaborado pelo autor

Já as metáforas híbridas ocorrem quando dois objetos que são normalmente distintos são mesclados fisicamente em uma forma única. Forceville (2008) argumenta que a hibridização acontece quando dois fenômenos são representados visualmente como ocupando o mesmo lugar no espaço de uma maneira impossível fisicamente. Por exemplo, uma metáfora híbrida seria *LIVRO É PÁSSARO*, representada na figura 8. As asas referem-se metonimicamente a pássaros e o livro geralmente é uma metonímia para conhecimento. Assim, obtém-se uma metáfora híbrida em que o conhecimento é visto como algo que possibilita voar.

Figura 5 – LIVRO É PÁSSARO**Figura 6 – COMPUTADOR É CHAVE**

Fonte: Elaborado pelo autor

Outro tipo são os símiles pictóricos, quando dois objetos são representados de uma maneira que os faz parecer similares. Há várias maneiras de evidenciar essa similaridade: na forma, posição, cor, iluminação, função etc. Por exemplo, a metáfora COMPUTADOR É CHAVE, representada graficamente na figura 9, configura-se como um símile pictórico já que ao serem colocados na mesma posição, o computador e a chave então sendo equiparados.

Por fim, um último tipo seria a metáfora integrada, quando uma forma ou objeto é representado de uma maneira que lembra outra forma ou objeto, mesmo sem pistas contextuais. Algumas mochilas infantis são um tipo de metáfora integrada. Por exemplo, a mochila na figura 10 é fruto da metáfora MOCHILA É CARRO.

Figura 7 – MOCHILA É CARRO

Fonte: Imagem da internet¹¹

11 http://mochilasdiplomata.com.ar/uploads/fiat/fotos/foto01_zoom.jpg.

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

1. Dado o contexto em que eles ocorrem, os dois fenômenos pertencem a categorias diferentes.
2. Os dois fenômenos podem ser classificados como alvo e fonte, respectivamente, e percebidos em um formato A é B que force ou convide o destinatário a mapear uma ou mais características, conotações ou *affordances* da fonte no alvo.
3. Os dois fenômenos fornecem pistas em mais de um sistema de signos, modo sensorial ou ambos. (FORCEVILLE, 2008, p. 469).

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

Figura 8 – APRENDER INGLÊS É VOAR



Fonte: Elaborado pelo autor

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

3.6.2 Algumas pistas evidenciadas pela Multimodalidade

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

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

A seguir, discutirei algumas generalizações feitas pelos autores que são bastante úteis para a análise de metáforas multimodais.

A primeira noção é ‘o dado e o novo’, que apresenta o valor informacional dos elementos presentes à esquerda e à direita. Para os autores, o lado direito parece ser o lado dedicado a informações importantes, as

quais o leitor deve prestar atenção – o novo. Em contrapartida, o lado esquerdo é geralmente dedicado a informações compartilhadas, a coisas que o leitor já sabe, ao seu conhecimento prévio ou conhecimento de mundo – o dado. Problematizando a questão, os autores interpretam que “novo” significa o problemático, o contestável, a informação em questão; enquanto o “dado” refere-se ao senso comum, ao evidente (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 185).

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

Outro valor informacional referente à composição visual é a estruturação em termos de centro e margem. Os autores enfatizam que na composição ocidental, essa disposição é relativamente incomum (embora não rara), já que a maioria delas utilizam as configurações dado e novo e/ou ideal e real. No entanto, em contextos asiáticos, a composição centro e margens é bastante comum e possui um papel importante nessa cultura. Estar no centro significa estar representado no núcleo da informação, tendo todos os elementos nas margens como subordinados. É importante ressaltar que nem todas as margens são iguais. Em diagramas circulares, por exemplo, as margens podem criar o sentido de gradualidade, e não de subserviência.

Já em relação à saliência, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que a mesma não pode ser medida de maneira objetiva, já que é resultante de uma interação complexa entre vários fatores: tamanho, nitidez do foco,

contraste de tons e cores, localização no campo visual, perspectiva, etc. Uma imagem saliente é uma imagem com peso, e esse peso visual cria uma hierarquia de importância entre os elementos que são integrados no texto, o que leva os leitores a prestarem mais atenção em umas do que em outras imagens.

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

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

3.7 Metáforas e identidades: o retrato do eu

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

Anderson e Sheeler (2005) examinaram o agenciamento feminino no cenário político contemporâneo americano. O estudo contou com a análise de metáforas com o objetivo de traçar as identidades públicas

de líderes femininas. As mulheres em questão pertenciam a partidos políticos representativos e suas performances políticas eram: candidatas, governadoras e esposas de políticos. A análise revelou, por meio das metáforas encontradas, que as mulheres investigadas eram conceitualizadas no discurso público como PIONEIRAS, FANTOCHES, ANFITRIÃS, BEAUTY QUEENS e INDISCIPLINADAS. As autoras pontuam que esses mapeamentos eram os mais aparentes e dizem muito da identidade feminina construída pela população americana.

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

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

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

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

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

4

A PESQUISA

4.1 Entendendo a pesquisa

Para ilustrar o que chamo de identidades metaforizadas, recorro às narrativas de aprendizes de inglês e faço uma análise qualitativa das metáforas mais frequentes. Para Dörnyei (2007), a pesquisa qualitativa envolve procedimentos de geração que resultam em dados primariamente abertos e não-numéricos que são, *a posteriori*, analisados por métodos não-estatísticos. Ao conceituar a pesquisa qualitativa, o autor conclui que esse tipo de abordagem não é de clara definição, já que não possui teorias, paradigmas, métodos ou práticas que sejam distintamente próprios.

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

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

os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

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

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

Em Hong Kong, os dados foram gerados, em 2012, pela professora Alice Chik, que autorizou o uso dessas narrativas. Esse banco de dados continha 36 narrativas de seus estudantes de graduação em inglês, que também autorizaram o uso do conteúdo de suas narrativas para pesquisas acadêmicas. As narrativas foram desenvolvidas na plataforma *Weebly* – um portal que permite ao usuário criar blogs, sites e lojas on-line. Cada aprendiz deveria criar um site para inserir suas histórias de aprendizagem multimodais, incluindo todos os estágios do processo de aprendizagem de inglês, desde o início até o momento da escrita.

As narrativas eram parte da disciplina “Comunicação Criativa”, cujo objetivo era desenvolver e melhorar a proficiência do inglês em seis habilidades comunicativas (*reading, writing, listening, speaking, viewing and visually presenting*). O curso também ofereceu atividades para o desenvolvimento do pensamento criativo, crítico e colaborativo

em diversas questões, tópicos e problemas. O desenvolvimento de uma primeira versão e da versão final dos sites com as narrativas de aprendizagem equivalia a 20% do sistema de avaliação da disciplina.

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

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

Na época da geração dos dados, a idade dos participantes da UFMG variava de 20 a 50 anos. Dos 23 participantes, 13 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A maioria deles era nascida no estado de Minas Gerais (nas cidades de Belo Horizonte, Varginha, São Lourenço, Araxá, Contagem e Ibité), com exceção de um participante nascido em Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. Todos cursavam Letras e estavam matriculados na disciplina *WebTools*, cujo objetivo era desenvolver a capacidade de uso de ferramentas digitais para a aprendizagem de inglês. A maioria dos participantes autorizou o uso de seus nomes verdadeiros. Os que não autorizaram tiveram os nomes substituídos por pseudônimos.

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

É importante destacar que embora tenha analisado as identidades de dois grupos de estudantes de culturas diferentes, meu propósito não foi o de fazer generalizações. Além disso, é necessário também levar em consideração, além da diferença cultural, a diferença de status da língua

inglesa no Brasil e em Hong Kong. No primeiro, o inglês funciona como uma língua estrangeira, aprendida para se comunicar com pessoas de outros lugares. Já em Hong Kong, por razões históricas, o inglês é também uma segunda língua, usada para comunicação dentro do próprio território.

4.2 A Pesquisa Narrativa

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

Sobre a narrativa como um meio de se entender uma questão, Cunha (2001) afirma que elas se mostram bastante efetivas na pesquisa de educação em geral (CUNHA, 2001). Golombek e Johnson (2002) argumentam que as histórias de aprendizagem nos permitem perceber a organização e a interação de experiências. Para as autoras, “uma investigação de experiências educativas implica não somente questionar contextos imediatos, mas também traçar conexões sobre essas experiências” (p. 4). Ao redigirem as narrativas, os participantes automaticamente relembram e conectam sua “continuidade de experiências”.

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

Como salientado por Golombek e Johnson (2002), as narrativas não são simplesmente histórias individuais, mas relatos sociais que são

frutos de histórias sociais coletivas. Dessa forma, uma análise dessas narrativas deve sempre levar em conta fatores sócio-históricos e culturais de cada indivíduo. As autoras ainda apontam o caráter educativo das narrativas, já que tornam o participante capaz de refletir sobre suas ações, permitindo que ele olhe para si mesmo e para sua função situada histórica e socialmente.

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

De acordo com o autor, existe um debate sobre a diversidade de perspectivas e referenciais teóricos. Algumas correntes direcionam a pesquisa qualitativa para a descrição das experiências de aprendizagem, enquanto outras dão ênfase ao social e às dimensões afetivas e conceituais. Benson cita Norton e Toohey (2001) que fazem referência a uma vertente preocupada não somente em estudar atos individuais, mas também em saber como os aprendizes estão situados em contextos sociais, históricos e culturais e como eles aceitam ou não as condições que esses contextos lhes impõem.

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

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

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

4.3 Narrativas Multimídia e Multimodais

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

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

[n]ovos significados emergem em um texto narrativo quando diferentes elementos multimídia são agregados. Os sentimentos adquirem novas dimensões e o uso de signos de diferentes naturezas para a construção do texto estimula os sentidos do leitor. Um elemento - texto, imagem ou som - amplia o significado do outro e juntos

restringem a ambiguidade, dando ao produtor do texto a possibilidade de construções de sentido mais próximas de sua intenção.

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

4.4 Procedimentos de Análise de Dados

Para a análise, segui os parâmetros e procedimentos da pesquisa qualitativa (DÖRNIEY, 2007). Vale ressaltar que fui guiado pela Teoria da Metáfora Conceitual, sempre considerando os domínios existentes, as imagens e esquemas imagéticos presentes. Dessa forma, primeiramente, busquei enunciados com identidades metaforizadas em cada conjunto de narrativas (aprendizes da Universidade Federal de Minas Gerais e da City University of Hong Kong). Em outras palavras, a primeira parte da análise envolveu a busca por metáforas em que os narradores projetassem suas identidades de aprendizes de inglês.

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

Como já visto na seção anterior, narrativas multimodais são caracterizadas pela interação entre modos semióticos. Dessa forma, meu interesse estava em analisar não apenas as metáforas monomodais mas, principalmente, as multimodais, bem como identificar como os “eus” se construam discursivamente por meio de metáforas.

5

AS IDENTIDADES METAFORIZADAS

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

PARTE A – IDENTIDADES METAFORIZADAS DOS ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS DE HONG KONG

Com a análise das histórias de aprendizagem dos estudantes da City University of Hong Kong, é possível perceber como os eus identitários dos participantes são retratados nas narrativas por meio de metáforas com projeções em diversos domínios conceituais.

5.1 Identidades metaforizadas relacionadas a percursos, caminhos e jornadas

Uma das identidades mais frequentes nesse grupo de aprendizes é a do VIAJANTE, fruto da projeção metafórica do aprendiz em uma

viagem. Nessas metáforas, ao narrarem sobre suas experiências como estudantes, os aprendizes demonstram projetar-se como indivíduos que se engajam em uma jornada, o que faz emergir a identidade metaforizada O APRENDIZ É UM VIAJANTE.

5.1.1 O aprendiz é um viajante

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

1. (Kathy_HK)



2. (Maisy_HK)



3. (Sanna_HK)

English is FUN!

Sanna's Journey with English

Learn English!

Learn

**ABCDE
FGHIJK
LMNOP
QRSTU
VWXYZ**

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

4. (Polly_HK)

Painful...

One negative experience I had about learning English was writing compositions in Form 5. I could not get used to the new English learning environment in my secondary school. Writing English compositions was thus a painful experience. I knew how to write a sentence, but writing a complete paragraph was totally new for me, not to mention a complete essay. This experience caused me to hate English. Luckily, this negative feeling towards English gradually disappeared after I found other interesting ways in learning this language.

Yet Joyful!

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

Tips to other English learners

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

5. (Cherry_HK)

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



Life is about Making Choices

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

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



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

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

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

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

Por fim, no exemplo 5, o aprendiz utiliza a imagem com uma placa comumente presente em estradas. A placa contém o enunciado “*Last chance*” e foi utilizada para caracterizar uma ação do participante durante sua experiência como aprendiz; metaforizando, mais uma vez, a identidade de aprendiz com a identidade de um viajante.

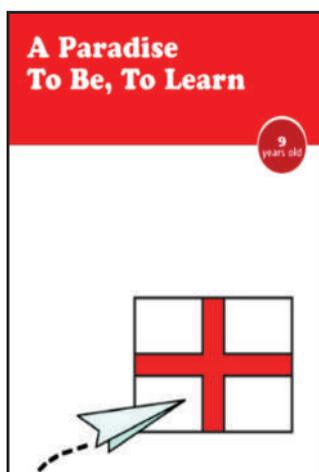
Nessa identidade metaforizada, os aprendizes incorporam elementos característicos do domínio VIAGEM em suas metáforas mono e multimodais, como ilustram os exemplos a seguir.

6. (Cherry_HK)

STAGE 5 – UNIVERSITY:

ENGLISH IS A TICKET TO ENTER THE SOCIETY

7. (Natalie_HK)



No exemplo 6, o participante conceitualiza a língua inglesa como um *ticket*, como uma passagem de uma viagem. Na projeção dessa metáfora monomodal, o aprendiz assume, claramente, a identidade metaforizada de um viajante. Já no exemplo 7, o participante relata uma experiência de aprendizagem, quando seus pais decidiram mandá-la para a Inglaterra. Nessa metáfora multimodal, há a relação de duas representações metonímicas: a imagem do avião de papel, representando um avião (o meio de transporte), e a bandeira, representando a Inglaterra (o destino). Ambas as metáforas demonstram ser manifestações linguísticas da metáfora conceitual APRENDER É VIAJAR.

Outras projeções ocorrem no modo verbal, principalmente quando os aprendizes narram momentos e eventos importantes de suas histórias de aprendizagem. Mais uma vez, podemos perceber projeções do aprendiz como quem faz uma jornada, como ilustram os exemplos a seguir.

8. (Anthony_HK)

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

9. (Priscilla_HK)

Kindergarten

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

10.(Rainky_HK)

FIRST STOP: ABCDEFG..

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

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

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

11. (Sanna_HK)

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

12. (Jocelyn_HK)

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

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

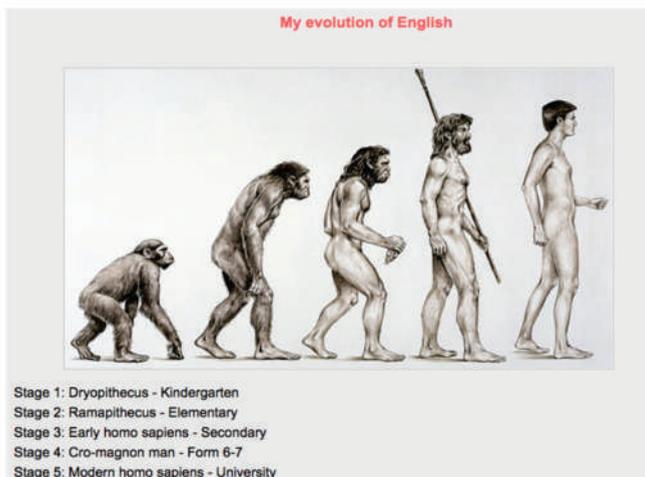
Ainda sobre essa identidade metaforizada, há projeções que, de fato, enfatizam a questão da viagem propriamente dita.

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

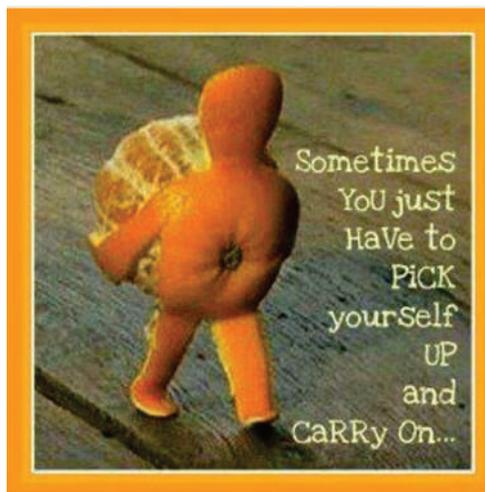
13. (Joanne_HK)



14. (Joanne_HK)



15. (Mark_HK)



No exemplo 13, o aprendiz, ao relatar momentos de dificuldade na aprendizagem, metforiza sua experiência a um caminho percorrido durante a noite, projetando sua identidade metforizada na de um viajante que percorre um caminho noturno. Algumas características dessa experiência que podem ser destacadas são: a difícil visibilidade, a necessidade de prestar mais atenção ou mesmo o medo e angústia que o condutor

possa ter sentido (sentimentos geralmente atribuídos semanticamente à cor preta).

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

Já no exemplo 15, o participante utilizou um meme para ilustrar sua persistência como aprendiz-viajante. Nessa imagem, do lado esquerdo, há uma metáfora integrada em que uma laranja representa a figura de um ser humano. A casca da laranja representa o homem e, o fruto, toda a “carga” que esse homem está “carregando”. Do lado direito, há o enunciado “*Sometimes you just have to pick yourself up and carry on*”. O efeito de humor desse enunciado, está no uso metafórico do verbo “*pick up*”, que está sendo utilizado no sentido de “levantar-se”, como está sendo feito pela laranja-andante, e não no sentido literal de “pegar”. No ponto de vista do valor informacional da composição multimodal, o que está do lado esquerdo seria o dado, o que já é de conhecimento; e no lado direito estaria o novo, a informação que, de fato, deve ser problematizada. Portanto, o meme parece ter sido utilizado para evidenciar que, durante a experiência (percurso), o participante (viajante) prosseguiu seu caminho, mesmo com todas as dificuldades (carga).

O peso e a dificuldade são conceitos relacionados à metáfora primária DIFICULDADES SÃO CARGAS (GRADY, 1999). A partir dessa metáfora é que percebemos enunciados como “Cuidar de um parente idoso coloca uma carga pesada na família” (p. 96). Para o autor, esse é

um tipo de metáfora correlacional, em que tipos diferentes de conceitos são associados. Por exemplo, o peso como fenômeno físico é reconhecido por faculdades cognitivas diferentes das relacionadas à noção de dificuldade. Esse é também o caso das associações entre quantidade e elevação vertical, similaridade e proximidade, organização lógica e estrutura física parte-todo.

5.1.2 O aprendiz é um corredor

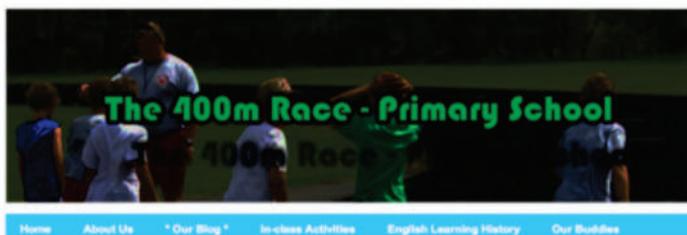
Uma outra identidade metaforizada que também está relacionada à metáfora da viagem é O APRENDIZ É UM CORREDOR. Uma corrida também envolve um caminho, um percurso e um indivíduo que possui uma direção. No entanto, pela questão da velocidade, o fim desse percurso é atingido com muito mais rapidez do que uma jornada normal. Além disso, a corrida é um esporte que envolve disciplina, persistência, competição e também influências externas, como o preparo dos outros competidores, dentre outros. Essa metáfora apresenta-se como uma manifestação do esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-DESTINO (LAKOFF, 1987).

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

1 a 5 (Mark_HK)



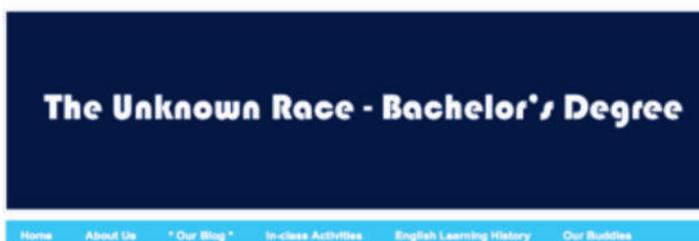
Stage 3: The 3000m Race - Secondary School



Stage 2: The 400m Race - Primary School



Stage 4: The Marathon - Associate Degree



Stage 5: The Unknown Race - Bachelor's Degree

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

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

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

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

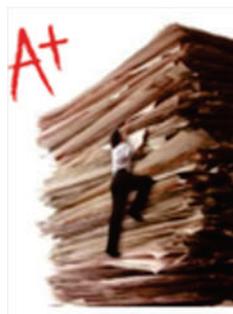
5.1.3 O aprendiz é um alpinista

Outra identidade metaforizada que envolve percursos é O APRENDIZ É UM ALPINISTA. Essa metáfora, mapeamento entre os domínios APRENDIZAGEM e ESCALADA, também demonstra ser uma manifestação do esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-DESTINO, mas com uma direção e orientação diferentes: vertical. Os exemplos a seguir ilustram como os participantes projetam suas identidades na metáfora da escalada.

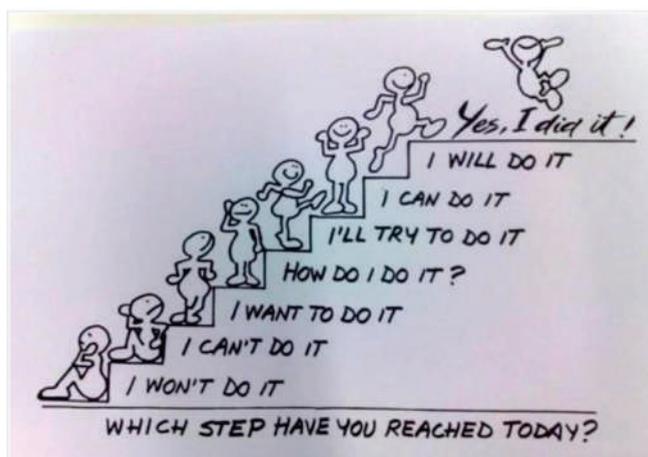
1. (Florence_HK)



2. (Jeff_HK)



3. (Grace_HK)



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

Smyth *et al.* (2010) afirmam que muitos estudos já notaram que as mobilidades “para cima” e “para baixo” influenciam as preferências e as

crenças dos chineses. De fato, a questão da verticalização da mobilidade é algo característico dessa estrutura social. De acordo com o relatório do PISA de 2010, a China possui um grande respeito cultural pela educação, sendo essa vista como o único meio de “ascender”, “atingir o topo”, “subir a escada social”. Gao e Trent (2009) adicionam que a educação na China sempre foi altamente competitiva e, nos últimos anos, mais acirrada devido à expansão do ensino superior e à comercialização da educação. Nesse cenário, a língua inglesa é vista como uma maneira de sobreviver à competição e ascender socialmente, o que resulta no grande investimento no ensino de inglês e também no expressivo número de aprendizes que vão estudar em países anglófonos. Segundo Bian (2002), a sociedade chinesa é marcada pela estratificação, cuja mobilidade social é algo marcante e uma questão importante para os sujeitos.

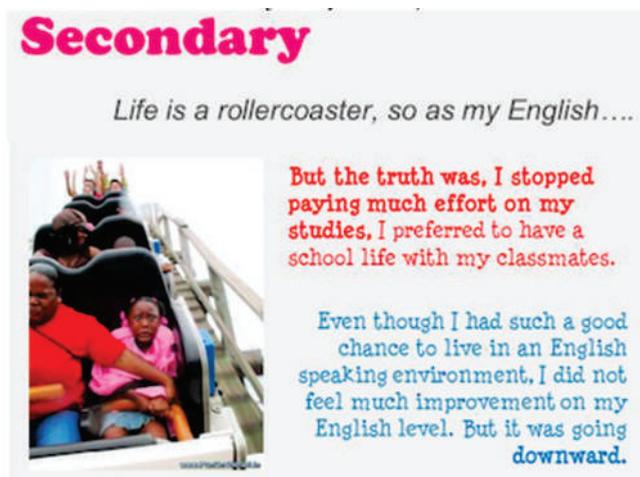
No exemplo 2, o aprendiz também se projeta em um alpinista, mas dessa vez de uma pilha de papéis. Livros, páginas, papéis são uma metonímia frequente para o conhecimento. Aprendizes em geral costumam utilizar essas imagens para ilustrar seus processos de aprendizagem. No caso dessa metáfora, o aprendiz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

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

5.1.4 O aprendiz é um passageiro de montanha russa

Conceitualizar a aprendizagem como um percurso e, por conseguinte, as identidades de aprendiz como um sujeito que percorre esse caminho é, de fato, algo bastante recorrente para esse grupo de aprendizes. Ao narrar sobre experiências difíceis durante seu ensino fundamental, a participante Jocelyn projeta seu processo de aprendizagem em um “passeio” de altos e baixos; o que faz emergir a identidade metaforizada O APRENDIZ É UM PASSAGEIRO DE MONTANHA RUSSA, como mostra o exemplo a seguir.

1. (Jocelyn_HK)



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

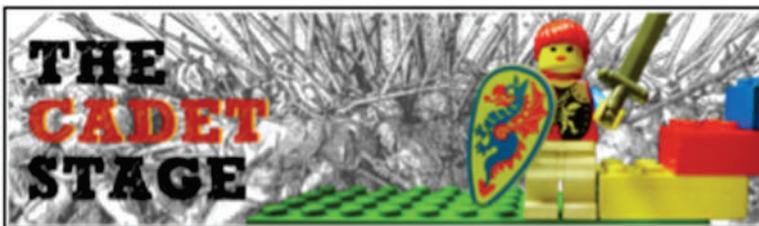
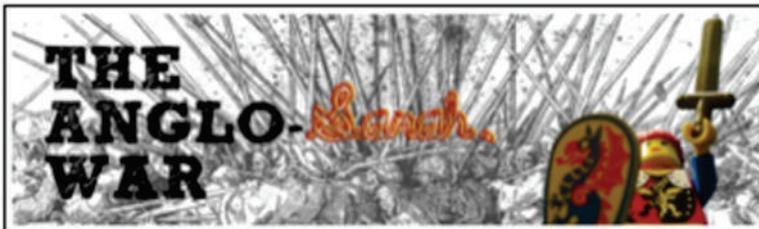
5.2 Identidades metaforizadas que envolvem ação intensa

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

5.2.1 O aprendiz é um militar

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

1 a 6 (Sarah_HK)





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

Primeiramente, ela se metaforiza como uma cadete (segundo *banner*), que é a patente utilizada para caracterizar os militares que ainda estão em formação. Nessa metáfora, no lado direito (lado em que geralmente encontram-se as informações mais importantes a serem problematizadas) há um boneco que parece ser uma representação da aprendiz. Na representação do aprendiz-cadete, o boneco está com uma armadura e espada, armas de defesa e ataque, ao lado de uma escada, que parece representar o caminho a ser percorrido pela aprendiz. Novamente é possível perceber a interação dessa identidade metaforizada com a do viajante.

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

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

Por fim, no último *banner*, Sarah projeta sua identidade na de uma coronel, uma das patentes militares mais altas, estando abaixo somente

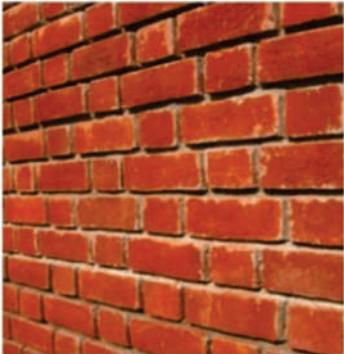
da posição de general. Na imagem que vem à direita, o boneco aparece de costas em direção a uma porta, como se estivesse indo atravessar a mesma, o que demonstra que a aprendiz considera que ainda há mais experiências a serem vividas.

Analisando as metáforas utilizadas pela participante nessa narrativa, é possível perceber que além da questão da ação e da autonomia, advindas da metáfora do militar, há também que se destacar o trajeto percorrido: a ascensão vertical de Sarah na hierarquia militar, o que sugere uma influência do esquema imagético CIMA-BAIXO (LAKOFF, 1987) e da metáfora primária PARA CIMA É MELHOR (GRADY, 1999).

5.2.2 O aprendiz é um construtor

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

1. (Charlotte_HK)



*MY LANGUAGE
LEARNING HISTORY*

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

Learning English is like building a wall .

By Charlotte Kwok

2. (Mark_HK)

My Cooking Mama, My Grammar Master

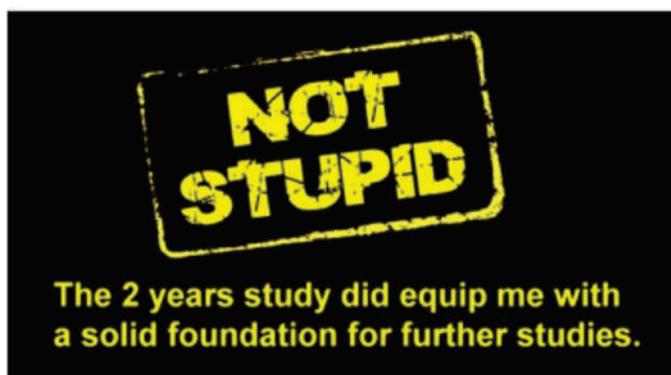
On the other hand, with my poor results in grammar tests, **my mother** (who chose 'Dick' my English name from my textbook), took the role of a grammar tutor. She spent about 2 hours with me during weekends and taught me how to do my homework.

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

3. (Jerry_HK)

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

4. (Ken_HK)



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

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

em gramática. Nessa metáfora, o aprendiz projeta a sua identidade de aprendiz como a de um construtor que trabalhou duro (estudou bastante) para construir uma fundação boa (conhecimentos da gramática da língua).

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

5.3 Identidades metaforizadas relacionadas a ganhos e lucros

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

5.3.1 O aprendiz é um investidor

Nessa identidade metaforizada, os aprendizes projetam-se em indivíduos que investem, obtêm, adquirem. Nesse caso, a aprendizagem é conceitualizada como um *commodity* e a identidade dos aprendizes representada como a de investidores – ora investindo, ora lucrando – como pode ser percebido nos exemplos a seguir.

1. (Mic_HK)

Studying in City University of Hong Kong

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

2. (Charlotte_HK)

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

3. (Christy_HK)

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

4. (Ken_HK)



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

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

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

gia, depender ao máximo da sorte e fazer com que o jogador ganhe ou perca muito dinheiro. Assim, a identidade de jogador que Mark projeta é marcada tanto pelo elemento da sorte quanto pelo elemento da (não) recompensa monetária.

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

2 e 3. (Judy_HK)

Secondary



You can Run, But You can't Hide

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

Assets



Learning can be Fun and Entertaining

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

Outra identidade metaforizada de jogador é a ilustrada pelos exemplos 2 e 3. Neles, Judy se retrata como uma jogadora de banco imobiliário, um jogo bastante famoso que mescla jogo, ramo imobiliário e caminho. O

jogo consiste na compra, venda e acúmulo de propriedades imobiliárias, como casas, bairros, empresas, hotéis, etc. Além disso, o jogo possui um tabuleiro com um caminho que deve ser percorrido pelo jogador com o objetivo de adquirir o maior número de propriedades possíveis. Em inglês o jogo se chama *Monopoly* (monopólio) e é realmente isso que acontece. Ganha quem consegue dominar mais o mercado imobiliário. No caso de Judy, ela destaca dois elementos do jogo: a prisão e o dinheiro. A prisão representa metaforicamente uma experiência de dificuldade na aprendizagem e o dinheiro as estratégias utilizadas por ela para “ganhar o jogo”, no caso os programas de TV e as músicas. A identidade projetada por Judy, portanto, concebe a aprendizagem ações de jogar, comprar e caminhar.

Por fim, no exemplo 4, Alice se metaforiza como um personagem do jogo digital – *The Sims*. O jogo é popularmente conhecido e famoso por simular a vida real. Nele, os personagens possuem *traits*, um sistema de características mentais, físicas, sociais e de estilo de vida no estilo *building blocks*. Os *traits* podem ser escolhidos ou herdados. Nessa metáfora, Alice se mostra como uma personagem do jogo em diferentes estágios. Em cada estágio da aprendizagem (jogo), a aprendiz (jogadora) ganha uma nova habilidade (*trait*). Dessa maneira, Alice projeta sua identidade de aprendiz em um personagem de jogo digital que conforme evolui “ganha” e “acumula” novos traços.

É interessante perceber que em ambos os exemplos 1 e 2, podemos perceber interações das identidades metaforizadas de jogadores e personagens, sendo possível perceber o entrelaçamento de duas vozes sociais. Ao mesmo tempo em que são personagens do jogo são também os jogadores, ou seja, sofrem ações as quais eles mesmos comandam.

4. (Alice_HK)

English learnt in schools...

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

Kindergarten



Traits:

- Absent-minded
- Heavy Sleeper

Primary school



Traits:

- Absent-minded
- Heavy Sleeper
- Animal Lover

Secondary school



Traits:

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

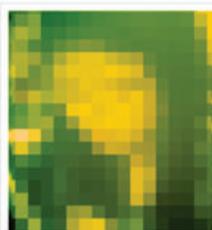
Community College



Traits:

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

University



Traits:

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

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

PARTE B – IDENTIDADES METAFORIZADAS DOS ESTUDANTES DO BRASIL

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

5.7 Identidades metaforizadas relacionadas a percursos, caminhos e jornadas

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

5.7.1 O aprendiz é um viajante

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

1. (Jéssica_BR)

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

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

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

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

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

2. (Raquel_BR)

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

3. (Larissa_BR)

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

No exemplo 2, Raquel utiliza o verbo *go back* (retornar) e a expressão *long way* (caminho longo). Dessa maneira, ela narra que sua história de aprendizagem teve início há muito tempo, compreendendo um percurso grande. Ela se conceitualiza como uma viajante de um caminho

longo, acumulando, portanto, muitas experiências de viagens, ou seja, muitas experiências de aprendizagem.

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

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

4. (Gabriela_BR)



5. (Áurea_BR)

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

No exemplo 4, Gabriela intitula a sua narrativa de aprendizagem com *Traveling by Foreign Words*, em português “Viajando por Palavras Estrangeiras”. Nessa conceitualização, a aprendizagem seria a viagem; as

palavras estrangeiras seriam os veículos, o que pode ser evidenciado pela preposição *by* - por, em português (utilizada para apontar os veículos); e a aprendiz seria a viajante. Já no exemplo 5, essa conceitualização é evidenciada pelo uso do verbo *reach* (atingir). A narradora afirma que quando atingiu o nível avançado, teve a oportunidade de ir para o exterior por um semestre. Novamente percebemos a metáfora da viagem, em que o nível avançado seria o destino da viagem, e a aprendiz a viajante.

A identidade metaforizada de viajante também se manifestou de maneira multimodal, envolvendo a integração dos modos verbal e visual. Dois exemplos bastante emblemáticos são os encontrados na narrativa de aprendizagem de José.

6. (José_BR)



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

É importante destacar os elementos metonímicos responsáveis por marcar as fases do narrador como aprendiz de inglês na ilustração. O primeiro indivíduo aparece engatinhando. Junto a ele, há três cubos com letras coloridas, brinquedo bastante emblemático e característico

da aprendizagem da leitura, uma metonímia dos primeiros anos de vida. O segundo indivíduo aparece segurando uma bola de futebol, índice de brincadeiras e esportes, uma metonímia da infância. O terceiro indivíduo aparece segurando um livro, uma metonímia dos estudos da adolescência. O quarto indivíduo aparece de beca e capelo de formatura, indicando o fim da faculdade e o início da vida adulta. Já o quinto indivíduo aparece de terno, gravata e segurando uma maleta, marcando assim o início da vida profissional do aprendiz.

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

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

É importante destacar que a identidade metaforizada de viajante é evidente tanto no plano do real quanto no ideal, haja vista a conceitualização das dificuldades na aprendizagem como barreiras em um caminho.

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

7. (José_BR)



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

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

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

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

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

8. (Lucas_BR)



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

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

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

9. (Lucas_BR)



5.7.2 O aprendiz é um corredor

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



Nela, há o enunciado *Running after English* (Correndo atrás do inglês) que, por intitular a narrativa, já deixa clara a projeção da identidade do aprendiz na de um corredor, que busca atingir a linha de chegada, ou seja, a aprendizagem da língua. Além disso, há uma imagem na qual um boneco está em movimento de corrida e em direção a uma porta. Dentro dessa porta, há a palavra *English* (inglês). Nessa composição, o boneco representa o narrador, que corre por caminhos em direção à aprendizagem da língua. Vale ressaltar que ainda há um botão de acesso para a narrativa no canto inferior esquerdo com o enunciado *Let's start the journey?* (Vamos começar a jornada?). A corrida, também uma manifestação do esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-DESTINO (LAKOFF, 1987), seria uma jornada na qual o aprendiz percorreria o caminho mais rapidamente.

5.8 Identidades metaforizadas relacionadas à leitura

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

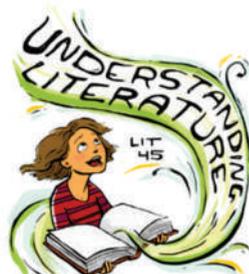
5.8.1 O aprendiz é um leitor

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

1. (Alex_BR)



2. (Jéssica_BR)



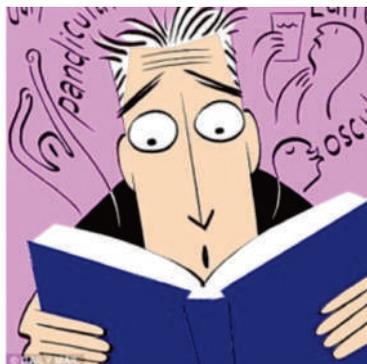
Nos exemplos 1 e 2, os narradores utilizam imagens de indivíduos segurando livros para ilustrar suas narrativas, fazendo emergir a identidade metaforizada de aprendiz-leitor. Essa projeção de identidade parece ser fruto da metáfora APRENDER É LER, uma crença bastante forte na cultura de aprender brasileira.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

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

3. (Raquel_BR)



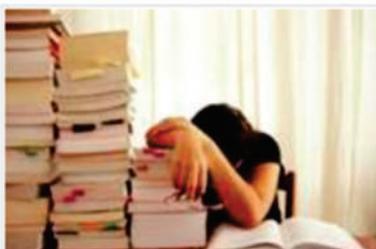
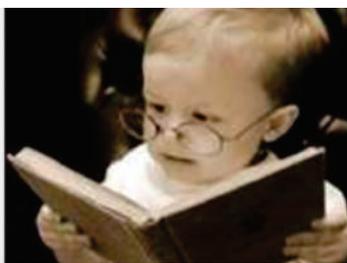
4. (Alex_BR)



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

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

5. (José_BR)



Por fim, apresento três exemplos encontrados na narrativa de Paula em que a aprendiz utiliza imagens para ilustrar os seus estágios de aprendizagem e projeta sua identidade de aprendiz na de uma leitora. O primeiro exemplo foi retirado do primeiro estágio de aprendizagem da narradora: a infância. Na imagem, Paula é metaforizada em uma criança cercada de livros por todos os lados, evidenciando a identidade metaforizada de aprendiz-leitora já nessa fase de sua aprendizagem.

Já no segundo estágio, a adolescência, a narradora utiliza a imagem de uma jovem também cercada por livros, mas com os cotovelos sobre a mesa e os braços apoiando a cabeça - denunciando cansaço - e expressão facial de descontentamento. Dessa maneira, a identidade metaforizada de aprendiz-leitora é a mesma, mas com nuances diferentes.

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

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

5.9 Identidades metaforizadas relacionadas a ganhos e lucros

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

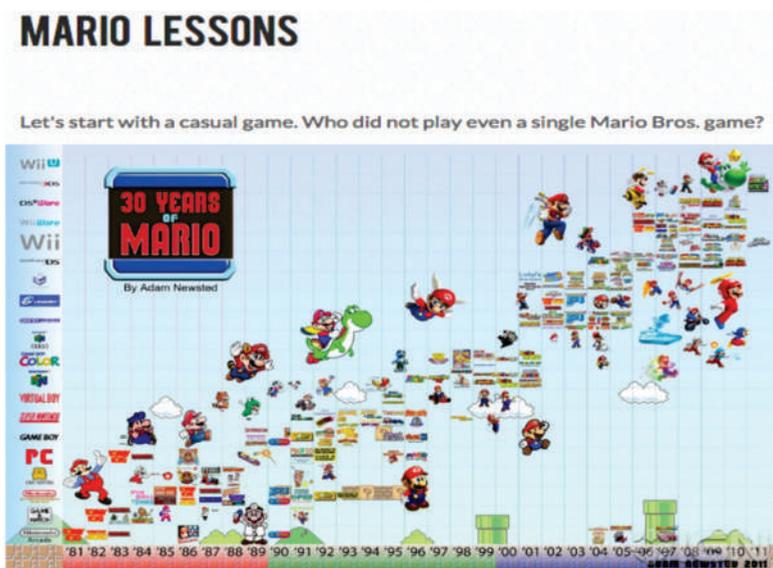
5.9.1 O aprendiz é um jogador

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

Nessas metáforas é possível perceber o diálogo entre as vozes sociais do aprendiz-jogador e de toda a comunidade de jogadores que ajudam a construir uma narrativa sobre cada tipo de jogo.

Por meio de projeções com o nome dos jogos e elementos característicos da aprendizagem de inglês, Antônio organizou sua narrativa em quatro estágios. O primeiro deles intitula-se *Mario Lessons*, como pode ser visto no exemplo a seguir.

1. (Antônio_BR)



Nesse exemplo, o narrador conceitualiza o início de sua aprendizagem como a sua experiência com o jogo *Mario Bros*. Na primeira linha, Antônio diz o seguinte: “Vamos começar com um jogo casual? Quem nunca jogou um único jogo do Mario Bros?”, o que nos faz inferir que para ele, a sua experiência de aprendizagem nesse período de sua vida pode ser metaforizada a partir de sua experiência com esse jogo, algo que beira o corriqueiro e com menor nível de complexidade.

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

2. (Antônio_BR)



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

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

3. (Antônio_BR)

THE POKEMON VOCABULARY

As some of you may know, when Pokémon first came to the West, the kids were completely dominated by it... and it was no different with me. Pokémon is a very famous franchise composed by an animé (Japanese cartoon), some mangas (Japanese comics), games, trading card games etc.



Ao explicar mais sobre esse período de aprendizagem, Antônio novamente compara as suas experiências de aprendiz com as de jogador. Ele afirma que começou a entender como as palavras eram formadas em inglês na medida em que começou a reparar nos nomes dos personagens do jogo, os quais eram junções de características dos personagens. Como exemplo, ele cita *Venomoth* [*venom* (veneno) + *moth* (mariposa)]; *Beedrill* [*bee* (abelha) + *drill* (broca)]; *Sandslash* [*sand* (areia) + *slash* (clareira)].

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

4. (Antônio_BR)

FINAL ENGLISH FANTASY

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



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

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

5. (Antônio_BR)

DIABLO'S TRANSLATIONS

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



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

5.9.2 O aprendiz é um investidor

Outra identidade metaforizada encontrada nesse banco de narrativas é O APRENDIZ É UM INVESTIDOR. Nos exemplos abaixo, as aprendizes conceitualizam a aprendizagem como negociações e/ou transações financeiras, as quais podem levá-las a dívidas, ganhos ou aquisições.

1. (Jéssica_BR)

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

2. (Paula_BR)

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

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

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

5.10 Identidades metaforizadas relacionadas a desafios e riscos

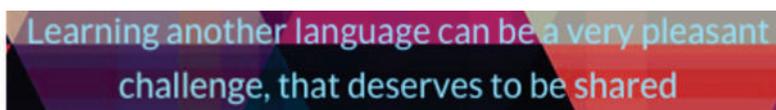
Em algumas identidades metaforizadas, é possível perceber projeções que envolvem a questão do desafio. Nelas é bastante destacada também a questão dos riscos. Um exemplo é a identidade metaforizada O APRENDIZ É UM DESAFIADO.

5.10.1 O aprendiz é um desafiado

1. (Áurea_BR)



2. (Joana_BR)



No exemplo 1, Áurea classifica o estágio avançado de sua aprendizagem como *The Growing Challenges* (Os Desafios Crescentes), evidenciando a maneira como conceitualiza esse período de sua vida. O mesmo ocorre no exemplo 2, em que Joana narra que “aprender outra língua pode ser um desafio bastante agradável, que merece ser compartilhado”. Essas duas narradoras demonstram terem se sentido desafiadas em determinado estágio de seus processos de aprendizagem. Essa identidade metaforizada mostra o aprendiz como um indivíduo que deve vencer, superar e, por consequência, a aprendizagem como uma atividade com resultados polarizados: em um desafio ou vencemos, ou perdemos.

5.10.2 O aprendiz é um sobrevivente

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



5.10.3 O aprendiz é um malabarista

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

5.11 Outras identidades metaforizadas encontradas

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

5.11.1 O aprendiz é um bebê

A identidade metaforizada é O APRENDIZ É UM BEBÊ destaca a infantilização muitas vezes associada à aprendizagem de línguas estrangeiras, além de marcar a fase inicial. O exemplo 1 foi retirado da narrativa de Joney. O aprendiz utiliza imagens para ilustrar as estratégias

de aprendizagem que utilizou durante seu processo de aprendizagem, no caso da imagem, a estratégia de ouvir músicas em inglês. É importante destacar que em nenhum momento da narrativa o estudante narra sobre a sua infância, o que mais uma vez confirma que a imagem evidencia a projeção a sua identidade de aprendiz metaforizada na de um bebê.

1. (Joney_BR)



2. (Alex_BR)



3. (Jade_BR)



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

Por fim, no exemplo 3, Jade faz uma composição de imagem e texto para caracterizar o período inicial de seu processo de aprendizagem. Nessa composição, a narradora utiliza a imagem de um bebê com os braços esticados como se estivesse deitado pedindo colo ou ajuda para levantar. Sobreposta a essa imagem, a aprendiz inseriu as primeiras palavras que aprendeu a dizer em inglês: *mama, apple, cat, book e daddy*; palavras que geralmente são as primeiras aprendidas por um bebê cuja língua materna é o inglês. Dessa maneira, por meio dessa metáfora a narradora também confirma a projeção de sua identidade de aprendiz na de um bebê.

5.11.2 O aprendiz é um apaixonado

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

1. (Larissa_BR)

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

2. (Túlio_BR)

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

5.11.3 O aprendiz é um personagem

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

1. (Jéssica_BR)



Once upon a time there was a little girl...

5.11.4 O aprendiz é um animal

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

1. (Alex_BR)

**I consider myself as a culture vulture.**

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

PARTE C – UMA COMPARAÇÃO DAS IDENTIDADES METAFORIZADAS DOS DOIS GRUPOS DE ESTUDANTES

Ao comparar os dois grupos, é importante ter em mente que esses não são tomados aqui como iguais. Há muitas diferenças que devem ser enfatizadas. No que se refere à amostra, o banco de narrativas dos estudantes de Hong Kong contava com histórias de aprendizagem de 36 estudantes. Já o banco de narrativas dos aprendizes do Brasil continha histórias de aprendizagem de 23 estudantes.

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

Assim, o inglês possui um status de segunda língua para esse grupo de aprendizes. Já no Brasil, o inglês possui um status de língua estrangeira, não sendo utilizado em situações cotidianas.

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

O quadro abaixo resume os perfis identitários dos estudantes universitários da City University of Hong Kong e da Universidade Federal de Minas Gerais e retomam as partes A e B deste capítulo.

Quadro 3 – Perfil identitário dos estudantes da City University of Hong Kong e da Universidade Federal de Minas Gerais

City University of Hong Kong	Universidade Federal de Minas Gerais
O A P R E N D I Z É U M ...	O A P R E N D I Z É U M ...
...VIAJANTE	...VIAJANTE
...CORREDOR	...CORREDOR
...ALPINISTA	...LEITOR
...PASSAGEIRO DE MONTANHA	...JOGADOR
RUSSA	...INVESTIDOR
...MILITAR	...DESAFIADO
...CONSTRUTOR	...SOBREVIVENTE
...INVESTIDOR	...MALABARISTA
...JOGADOR	...BEBÊ
	...APAIXONADO
	...PERSONAGEM
	...ANIMAL

Fonte: Elaborado pelo autor

Consideradas as distinções e feita a apresentação dos perfis identitários, passemos à comparação dos dois grupos. As identidades metaforizadas envolvendo jornadas e percursos foram encontradas nos dois grupos, sendo as mais frequentes em ambos. O esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-DESTINO (LAKOFF, 1987) parece ser o mais utilizado pelos participantes para conceitualizar suas identidades de aprendiz. Nessa perspectiva, a aprendizagem é vista como um percurso por vários caminhos, nos quais os aprendizes são os viajantes, que percebem suas ações como um ir e vir por caminhos infinitos, um começar e recomeçar de jornadas, cujo objetivo é sempre a chegada a algum lugar metafórico, que na maioria das vezes é o sucesso.

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

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

A identidade metaforizada de LEITOR demonstrou ser algo característico dos estudantes do Brasil. Em diversos momentos de suas narrativas, os participantes brasileiros inseriram imagens de leitores para ilustrarem-se como aprendizes. Essa identidade parece ser fruto da metáfora APRENDER É LER, relacionada a uma crença forte entre aprendizes

brasileiros, os quais acreditam que ao ler, estão aprendendo. É importante salientar que muitos desses aprendizes projetam-se em leitores vorazes e intensos, o que gera uma negativização dessa identidade metaforizada, manifestada nas sensações de cansaço, exaustão e frustração.

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

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

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

relacionada somente à questão do jogo de videogame, em que o aprendiz acaba sendo o jogador e o personagem de seu próprio jogo.

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

Foi possível perceber no grupo de estudantes do Brasil algumas identidades metaforizadas que não foram encontradas no grupo de Hong Kong. São elas: a de BEBÊ, que destaca o início da aprendizagem; a de APAIXONADO, que parece ser fruto da romantização da aprendizagem, fruto da visão da língua como objeto de desejo por muitos aprendizes; e a da ANIMAL, que destaca o ato de se alimentar como forma de se obter insumo cultural.

6

ENTENDENDO O CONCEITO

Até chegar ao conceito de identidades metaforizadas, cumpri algumas etapas, as quais correspondem, de certa forma, à ordem da disposição dos capítulos deste livro. Inicialmente, elaborei o percurso a ser seguido na pesquisa, definindo os objetivos e perguntas que nortearam meu estudo. Esse processo foi essencial para essa jornada, conduzindo meus movimentos para que eu não me desviasse do caminho, que era compreender como as metáforas revelam traços de identidades dos aprendizes.

Em seguida, busquei um referencial teórico para guiar a minha trajetória de pesquisa. Com a visão bakhtiniana de linguagem, entendo o discurso como enunciação marcada pelo dialogismo e polifonia de vozes sociais. Considerei também a questão da pós-modernidade e a relação da mesma com o sujeito. Compreendi as visões de identidade difundidas por Hall (1990, 2011) e Giddens (1991, 2001) e me orientei em alguns autores que focalizaram as identidades de aprendizes e professores de línguas estrangeiras. Esse movimento foi essencial para a compreensão do que são identidades, o que me auxiliou na proposição de uma nova maneira de enxergá-las, à luz da Linguística Cognitiva.

Seguindo o caminho, me guiei pela Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 1980) e como essa redesenhou as rotas dos estudos metafóricos. Após considerar também as *one-shot metaphors* e os esquemas imagéticos, refleti sobre a variação cultural nas metáforas (KÖVECSES, 1995) e o papel da multimodalidade e da semiótica social

na construção de sentido (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Isso contribuiu para melhor compreender o processamento metafórico, entender melhor como os diversos modos semióticos contribuem para a produção de sentido; e como metáforas e identidades em interação podem ser analisadas em narrativas de aprendizagem multimodais.

É importante salientar que esse percurso, embora tenha tido um planejamento linear, foi marcado também pela recursividade. Em diversos momentos, avancei e recuei; fui e voltei buscando o diálogo e interação entre objetivos, teoria, metodologia e dados.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quando se pensa em comparar as metáforas de aprendizes de culturas extremamente diferentes, é esperado que essas variem (KÖVECSSES, 2005). A análise dos dados mostrou que, sim, elas variam. Todavia,

algumas são bastante parecidas. Dessa forma, as metáforas analisadas e as identidades metaforizadas comprovam que, embora as culturas sejam muito diferentes, algumas maneiras de conceitualizar a aprendizagem, bem como as identidades que os aprendizes metaforizam nesse processo são também semelhantes.

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

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

Traços de identidade diferentes também puderam ser encontrados nos dados analisados. Porém, seria ingenuidade generalizar e dizer que são característicos da cultura chinesa ou brasileira. As identidades metaforizadas de CONSTRUTOR e MILITAR, por exemplo, que destacam a autonomia e motivação dos aprendizes, foram encontradas somente nos dados de Hong Kong. Já as identidades metaforizadas de DESAFIADO e SOBREVIVENTE, que destacam o risco e ameaça de fracasso, foram encontradas somente nos dados do Brasil. No entanto, os dados analisados neste estudo, devido o tamanho da amostra, não nos permitem fazer generalizações.

Toda pesquisa possui limitações. Reconheço as limitações desse estudo e creio que muito ainda precisa ser estudado para que se possa compreender mais sobre as identidades de aprendizes e como elas podem ser construídas e entendidas por meio de metáforas. Acredito que esse trabalho inova na medida em que tenta conceber o aprendiz tanto como

um ser cognitivo quanto social, propondo uma nova forma de enxergar as identidades – como metaforizadas. Espero que esse estudo possa inspirar e abrir caminhos para que mais avanços nessa área possam existir.

Ao narrarem, os aprendizes projetam diversas identidades metaforizadas. No entanto, entendo que essa multiplicidade não implica fragmentação, mas interseção. Como nas narrativas de aprendizagem, as múltiplas identidades que construímos e assumimos durante a vida não seriam fragmentadas: elas coexistem, interagem, dialogam, convivem, metaforizam-se e fazem emergir outras identidades.

REFERÊNCIAS

- ASLUP, J. English education students and professional identity development: Using narrative and metaphor to challenge preexisting ideologies. *Pedagogy*, v. 3, n. 2, p. 277-280, 2003.
- ANDERSON, K. V.; SHEELER, K. H. *Governing codes: gender, metaphor and political identity*. Oxford: Lexington Books, 2005.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BAUMAN, Z. *Liquid modernity*. Malden: Polity Press, 2012.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. *Linguagem e Ensino*. v. 9, n. 2, 2006, p. 145-175.
- BARATA, M. C. C. M. *Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. 2006. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. p. 1-9.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 27-38.
- BENSON, P. (Auto)biography and learner diversity. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (org.). *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge University Press, 2005. p. 4-21.
- BERBER SARDINHA, T. Lula e a metáfora da conquista. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 1, 2008, p. 93-120.

- BERBER SARDINHA, T. As Metáforas do presidente Lula na perspectiva da linguística de *corpus*: o caso do desenvolvimento. *D.E.L.T.A.*, 26:1, 2010, p.163-190.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 191-200.
- BIAN, Y. Chinese social stratification and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 28, 2002, p. 91-116.
- BLOCK, D. Metaphors we teach and learn by. *Prospect*, v. 7, n. 3, 1992, p. 42-5.
- CUNHA, M. I. D. *Conta-me agora!* As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. 2001. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/conteme_agora.asp?f_id_artigo=139. Acesso em: 05 out. 2006.
- DA MATTA, R. *Você tem cultura*. Disponível em: <http://www.furb.br/site/arquivos/788660-650601/voce%20tem%20cultura.pdf> Acesso em: 15 out. 2010.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-47.
- DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2007.
- ELLIS, R. The metaphorical constructions of second language learners. In: BREEN, M. *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow: Pearson Education. 2001. p. 65-85.
- EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- FARACO, C. A. Autor e Autoria. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37-60.
- FAUCONNIER, G. *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.
- FERRARI, L. V. A linguística cognitiva e o realismo corporificado: implicações psicológicas e filosóficas. *VEREDAS*, v. 5. n. 2, p. 23-29, Juiz de Fora, UFJF, 2001.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FORCEVILLE, C. J. Metaphor in pictures and multimodal representations. In: GIBBS, R. W. *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- FORCEVILLE, C. J. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitive framework: agendas for research. In: FORCEVILLE, C. J.; URIOS-APARISI, E.

(ed.). *Multimodal metaphor: applications of cognitive linguistics*. Berlin: Walter de Gruyter, 2009. p. 19-43.

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

GIBBS, R.; COLSTON, H. L. Image schema. The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations. In: GEERAERTS, D. *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006, p. 240-1.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

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

GOLOMBEK, P. R.; JOHNSON, K. E. Inquiry into experience. In: GOLOMBEK, P. R.; JOHNSON, K. E. (org.). *Teacher's narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 01-14.

GOMES JUNIOR, R. C. *A relação metáforas-crenças: entendendo as opiniões de alunos universitários sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês*. In: *Anais do II Congresso Internacional da ABRAPUI*, 2009, São José do Rio Preto.

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

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

GRADY, J. A typology of motivation for conceptual metaphor. In: GIBBS, R.; STEEN, G. (org.). *Metaphor in cognitive linguistics*. Philadelphia: John Benjamins, 1999.

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

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOLIDAY, A. *Doing and writing qualitative research*. London: Sage, 2002.

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

- KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor in culture: universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003 p. 109-128.
- KRESS, G. *Multimodality*. A social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010 (Kindle).
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London/New York: Arnold/Oxford University Press, 2006.
- LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things*. Chicago: University of Chicago, 1987.
- LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 202-251.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- LAKOFF, G.; TURNER, M. *More than cool reason: field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press, 1989.
- LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- MESTRINER, V. M. M. *Identificação de metáforas nos discursos dos presidentes Lula e Bush: uma análise baseada em linguística de corpus*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC-SP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MOITA LOPES, L. P. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. Sócio Construcionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

- NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity and language learning. *In*: KAPLAN, R. B. (org.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 115-123.
- NUNAN, D.; CHOI, J. Language, culture and identity: Framing the issue. *In*: NUNAN, D.; CHOI, J. (org.). *Language and culture: Reflective narratives and the emergence of identity*. New York/London: Routledge, 2010. p. 1-13.
- OSÓRIO, K. *Descrição metafórica do professor de língua estrangeira*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. P. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. *In*: LANTOLF, J. P. (org.). *Sociocultural theory and second language learning*. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 155-78.
- PAIVA, V. L. M. O. Metáforas, metonímias e hipertextos em narrativas multimodais de aprendizagem de língua inglesa. *In*: SZUNDY, P. T. C. et al. *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores/ALAB, 2011a. p. 159-174.
- PAIVA, V. L. M. O. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. *In*: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2011b.
- PAIVA, V. L. M. O. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa. *Revista Signos* (Chile), v. 43, p. 183-203, 2010.
- PAIVA, V. L. M. O. Multimedia language learning histories. *In*: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Narratives of learning and teaching EFL*. London. Palgrave-Macmillan, 2008. p. 199-213.
- PAIVA, V. L. M. O. Narrativas Multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente. *In*: *Anais do 4o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, 2007, Tubarão. (CD-ROM). Tubarão: UNISUL, 2007.
- PAIVA, V. L. M. O. Online teacher training and multimedia narratives. *Essential Teacher*, v. 3, issue 4, Dec. 2006.
- PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, 1997, p. 9-17.
- RAJAGOPALAN, K. ELT classroom as an arena for identity clashes. *In*: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. G. (org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. p. 79-90.

- RAJAGOPALAN, K. ELT classroom as an arena for identity clashes. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. G. (org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas FFLCH/ USP, 2001. p. 79-90.
- RESENDE, L. A. S. *Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- ROCHA, L. F. M. A fala silenciosa reportada: metáfora, metonímia e mesclagem. *Linguística* (PPGL/UFRJ), Rio de Janeiro, v. 2, p. 23-38, 2006.
- SALOMÃO, M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: revista de estudos linguísticos*. Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.
- SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. T. (org.). *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SCHRÖDER, U. Antecipações da metáfora cotidiana nas concepções de Hans Blumenberg e Harald Weinrich. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 16, p. 39-54, 2008.
- SCHRÖDER, U. A. Da teoria cognitiva a uma teoria mais dinâmica, cultural e sociocognitiva da metáfora. *Alfa*. São Paulo, 52(1), p. 39-56, 2008.
- SMYTH, R.; MISHRA, V.; QIAN, X. Knowing one's lot in life versus climbing the social ladder: the formation of redistributive preferences in urban china. *Springer Science+Business Media*, 2009, p. 275-293.
- SU, L. What can metaphors tell us about culture? *Language and Linguistics*. v. 3.3, p. 589-613, 2002.
- SWALES, S. From metaphor to metalanguage. *Forum*, v. 32, n. 3, 1994.
- THOMAS, L.; BEAUCHAMP, C. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, p. 762-769, 2011.
- TURNER, M. *The literary mind*. The origins of thought and language. New York/ Oxford: Oxford University Press, 1996.
- YING, S. The role of culture in metaphor. *US-China Foreign Language*. v. 5, n. 1, 2007.
- ZAMPONI, G. Metáfora e economia no discurso jornalístico. *Caminhos em Linguística Aplicada*. v. 1, n. 1, 2009.
- ZOLNIER, M. C. A. P. *Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.



Ronaldo Corrêa Gomes Junior é Doutor e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e graduado em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). É Professor Adjunto da Faculdade de Letras da UFMG nas áreas de Linguagem e Tecnologia e Ensino de Inglês. Membro do núcleo de pesquisa LingTec, integrante do LALINTEC (Laboratório de Linguagem e Tecnologia) e coordenador do curso de Especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino. Na Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, atua nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, metáforas sobre ensino e aprendizagem de línguas, tecnologias digitais e ensino de línguas, narrativas de aprendizagem.

Ao narrarem, os aprendizes projetam diversas identidades metaforizadas. No entanto, entendo que essa multiplicidade não implica fragmentação, mas interseção. Como nas narrativas de aprendizagem, as múltiplas identidades que construímos e assumimos durante a vida não seriam fragmentadas: elas coexistem, interagem, dialogam, convivem, metaforizam-se e fazem emergir outras identidades.

Neste livro, apresento o conceito de identidades metaforizadas, termo que foi originalmente defendido em minha pesquisa de doutorado com narrativas de aprendizes de inglês (GOMES JUNIOR, 2015). Minha intenção nessa missão era a de continuar meu percurso nos estudos de metáforas. Para isso, busquei uma forma de tentar contribuir para os estudos metafóricos, bem como contemplar o ensino e aprendizagem de inglês, dado o meu grande interesse nessa área. Durante toda a minha trajetória como professor-pesquisador, venho me dedicando aos aprendizes, investigando questões relacionadas a esse grupo tão importante e muitas vezes ignorado. Assim, essa publicação marca, além do meu interesse de pesquisa nas metáforas, o meu compromisso como educador de línguas.

FALE
FACULDADE
DE LETRAS

UF *m* G

