

Descrivendo o processo de ensino e aprendizagem à luz da Teoria da Metáfora Conceptual: uma proposta qualitativa

Doutoranda Marina Morena Silva¹ (UFMG)

Resumo:

Extremamente complexa e ao mesmo tempo fascinante, a metáfora é estudada em diversas áreas como a Linguística, a Psicologia e a Filosofia. Compreendê-la, no entanto, é uma tarefa árdua, o que faz com que diferentes posturas metodológicas sejam adotadas. Nas últimas décadas, a metáfora passou a ser compreendida como um fenômeno cognitivo fundamental que, embora percebida na linguagem, está em nossas mentes, conectada às nossas ações, estruturando nossos pensamentos. Seu significado e sua interpretação dependem, portanto, do modo como o mundo é apreendido e experienciado. A interpretação da metáfora passa a ser, como advoga Cameron (2003), um importante foco de investigação para linguistas aplicados, por ajudar a entender como as pessoas pensam, compreendem o mundo e se comunicam. Contudo, há apenas algumas décadas as metáforas vêm sendo estudadas como modo de investigação no âmbito escolar e, principalmente, no âmbito escolar brasileiro. Estudos demonstram que as metáforas utilizadas por professores e alunos, ao mesmo tempo, aumentam a consciência deles sobre a linguagem e sobre o processo de ensino e aprendizagem (CORTAZZI e JIN, 1999). Entretanto, essas metáforas ainda não recebem, no ensino de Língua Portuguesa, a devida atenção por parte dos pesquisadores. Neste trabalho, propõe-se uma discussão acerca das contribuições dos estudos da metáfora, sob os pressupostos da Linguística Cognitiva, à luz das teorias de Lakoff e Johnson (1980), Lakoff (1987) e Fauconnier e Turner (2002), para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir da análise de narrativas de aprendizagem e de entrevistas de estudantes desse idioma. Uma análise mais aprofundada das representações metafóricas relacionadas ao ensino, à sala de aula e à aprendizagem pode conscientizar alunos sobre o seu próprio aprendizado e professores sobre a sua prática em sala de aula, auxiliando na compreensão desse universo.

Palavras-chave: metáforas, narrativas de aprendizagem, aprendizagem de língua portuguesa, PLE.

1 Introdução

Neste trabalho, propomos uma discussão acerca das contribuições dos estudos da metáfora, sob os pressupostos da Linguística Cognitiva, à luz das teorias de Lakoff e Johnson (1980), Lakoff (1987) e Fauconnier e Turner (2002), para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP). A análise proposta justifica-se pela necessidade de mais pesquisas que: (1) abordem a metáfora não apenas a partir do modo como é ensinada nas aulas de LP, mas também como instrumento de análise da teoria e prática de ensino, (2) considerem a metáfora como modo de intervenção nas práticas de professores e alunos de LP e (3) discutam as diferenças entre as metáforas utilizadas por professores e alunos no que tange o ensino de língua estrangeira (LE) e língua materna (LM) no contexto escolar brasileiro.

Para dar conta dessa proposta de trabalho, será utilizada uma abordagem teórica que entenda a metáfora como um fenômeno cognitivo fundamental que, embora percebida na linguagem, está em nossas mentes, conectada às nossas ações, estruturando nossos pensamentos. Então, como base fundamental para este estudo, será utilizada a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980) e a Teoria dos Esquemas Imagéticos (LAKOFF, 1987), que consideram que o significado e a interpretação das metáforas que usamos em nosso cotidiano dependem, portanto, do modo como apreendemos e experienciamos o mundo, bem como a Teoria da Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER e TURNER, 2002), já que o significado pode emergir da relação de mais de uma metáfora.

A proposta deste artigo é, então, demonstrar como as conceptualizações de aprendizes de LP, sobre a aprendizagem de sua LM, podem revelar aspectos interessantes que subjazem as ações desses grupos em sala de aula, podendo revelar novos caminhos a serem trilhados tanto pelos professores, quanto pelos alunos – assim como já feito nos estudos de LE.

2 Os estudos da metáfora

Desde a antiguidade, as metáforas têm sido objeto de estudo e investigação acadêmica. No entanto, é a partir, principalmente, do artigo de Reddy (1979) sobre a “metáfora do canal” ou “metáfora do conduto” (*conduit metaphor*)¹ e do livro *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson (1980) que uma grande ruptura paradigmática ganha visibilidade, se intensifica e se consolida. Desta maneira, como aponta Zanotto (1998), a metáfora passou a ser compreendida, portanto, como dependente de nossa interação com o mundo, de nossas experiências sensorio-motoras, emocionais e sociais (LAKOFF, 1987), sendo seu sentido construído a partir delas – o que Lakoff (1987) chama de *realismo experiencialista*, que defende a ideia de que mente e corpo não podem ser separados, já que “a experiência, a cognição e a realidade são concebidas a partir de uma ancoragem corporal” (FERRARI, 2011, p. 21). Logo, a linguagem não refletiria o mundo de uma maneira direta, mas sim a construção humana da realidade. Sob essa perspectiva, surgiu a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980), que serviu de base para diversos estudos na área da Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987; KÖVECSES 2002, 2005; CAMERON, 1999a, 1999b, 2003, entre outros) e conseguiu consolidar a metáfora como “indiscutivelmente de natureza conceptual, pois é um importante instrumento do nosso aparato cognitivo e é essencial para nossa compreensão do mundo, da nossa cultura e de nós mesmos” (ZANOTTO et al. 2002, p. 33).

2.1 A Teoria da Metáfora Conceptual

Formulada por Lakoff e Johnson (1980) a Teoria da Metáfora Conceptual é tida como um marco fundamental para os estudos da metáfora. De acordo com Kövecses (2002, p. 4), “na visão da Linguística Cognitiva, a metáfora é definida como a compreensão de um domínio conceptual em termos de outro domínio conceptual”², de modo que os conceitos metafóricos estruturam parcialmente uma experiência em termos

¹ O trabalho de Reddy (1979) observou que a linguagem utilizada para referir-se à comunicação verbal era estruturada por metáforas que conceitualizavam a comunicação como transmissão. Seus exemplos ilustram a comunicação como a colocação de objetos dentro de recipientes que são enviados através de um “canal” para o interlocutor, que deve retirá-los deste recipiente para que a comunicação seja efetivada.

² Esta e as demais traduções são de minha responsabilidade.

de outra (LAKOFF e JOHNSON, 1980), dando origem à seguinte visão: DOMÍNIO CONCEPTUAL (A) É DOMÍNIO CONCEPTUAL (B), sendo domínio descrito, por Kövecses (2002, p. 4), como “qualquer organização coerente da experiência”. Sob esta perspectiva, teríamos, por exemplo, a metáfora conceptual TEMPO É DINHEIRO.

Na metáfora TEMPO É DINHEIRO, temos os domínios TEMPO (domínio alvo) e DINHEIRO (domínio fonte), de modo que o mapeamento ocorre entre esses dois domínios da experiência. Contudo, a metáfora não é apresentada em nosso cotidiano dessa forma, mas sim através de expressões linguísticas metafóricas (sempre grafadas em itálico) que são manifestações dessa metáfora conceptual (sempre grafada em caixa alta). Logo, em situações da vida real, nos depararíamos com expressões como “Você deve *calcular* bem o seu tempo” ou “Tenho *investido* muito tempo nela.” (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 8), sendo o significado da metáfora constituído pelo mapeamento entre o domínio alvo e o domínio fonte, ou seja, pelo “conjunto de **correspondências** sistemáticas entre a fonte e o alvo no sentido de que elementos conceptuais constitutivos de B correspondem aos elementos constitutivos de A” (KÖVECSES, 2002, p. 6, grifo do autor).

2.2 Os esquemas imagéticos

Lakoff (1995) afirma que em contraste com as metáforas que mapeiam de um DOMÍNIO CONCEPTUAL (B) para outro DOMÍNIO CONCEPTUAL (A), há uma classe de metáforas que trabalham da mesma forma; no entanto, mapeando uma imagem sobre outra imagem. Assim, nessas metáforas, os domínios corresponderiam ao que Lakoff (1995) chama de imagens convencionais. Essas imagens seriam baseadas em nossas interações com o mundo, derivando de nossas experiências. Ao explorarmos objetos físicos a partir de nosso contato com eles, experimentaríamos nosso corpo e os outros objetos como contêineres, por exemplo; ou ainda, experimentamos forças físicas em nosso cotidiano, como a força gravitacional ou a força magnética, que podem nos afetar e exercer certa influência sobre nós. Logo, experiências básicas e corriqueiras como essas dariam origem aos esquemas imagéticos e, conseqüentemente, a muitos de nossos conceitos metafóricos abstratos (KÖVECSES, 2002).

Para Lakoff (1987), os esquemas imagéticos estariam relacionados às suas configurações como *gestalts*, ou seja, como totalidades estruturadas que representam mais do que as suas partes. Logo, a lógica básica de um esquema imagético seria consequência de suas configurações. Esquemas como contêineres, por exemplo, seriam significativos devido a nossa experiência corporal, ou seja, o significado só faz sentido por ser estruturado diretamente em nossas experiências.

Lakoff (1987, p. 267) aponta alguns exemplos de esquemas imagéticos, como os esquemas que surgem a partir de nossa experiência corporal cotidiana – CONTÊNERES, CAMINHOS, LIGAÇÃO, FORÇAS e EQUILÍBRIO – e a partir de orientações e relações – CIMA-BAIXO, FRENTE-TRÁS, PARTE-TODO, CENTRO-PERIFERIA.

Entretanto, nosso corpo funciona em um contexto específico, não está isolado nem livre de influências. O contexto sociocultural no qual estamos inseridos irá influenciar diretamente as metáforas que utilizamos e, conseqüentemente, o modo como entendemos essas metáforas. A utilização de metáforas é, portanto, diretamente influenciada por nossa cultura e nossas experiências tanto fisiológicas, quanto motoras e perceptuais são fatores determinantes quanto à forma que agimos e entendemos o mundo. Kövecses (2005) advoga ainda que não apenas o contexto sociocultural irá trazer diferenças, mas também a situação comunicativa. Segundo ele, nossas metáforas

são criadas de acordo com a história dos contextos ou a história do indivíduo, já que as metáforas que caracterizariam os grupos e indivíduos seriam condizentes com os estilos comunicativos e com as preferências desses grupos e indivíduos.

2.3 A Teoria da Mesclagem Conceptual

Assim como a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980), a teoria da Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER e TURNER, 2002) também faz parte do quadro da Linguística Cognitiva e mais especificamente da Semântica Cognitiva, que, segundo Azevedo (2006, p. 30), defende a ideia de que juntamente com a nossa utilização da linguagem, há uma série de operações mentais. Dessa maneira, as expressões linguísticas seriam apenas a parte acessível da comunicação, a parte visível do *iceberg*, enquanto que as construções cognitivas subjacentes seriam a parte submersa. Azevedo (2006) explica que, de acordo com essa metáfora, para que uma expressão linguística adquira significado, é necessário que processos como ativação de esquemas e de cenários, estruturação de espaços mentais e de mesclagens conceptuais aconteçam. Ainda segundo Azevedo (2010), A Teoria da Mesclagem vem, de certa forma, complementar a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980), por oferecer vantagens para a interpretação de situações que envolvem múltiplos domínios, podendo ser instrumento de análise de situações consideradas como mais complexas, nas quais os mapeamentos não seriam tão diretos, como na teoria de Lakoff e Johnson (1980).

Para Azevedo (2006), na mescla, “ocorrem ideias e inferências que podem resultar na modificação de como conceptualizamos os espaços *input*, ou seja, após a realização do mapeamento, mudamos o que pensamos sobre um dos domínios fonte” (p. 43). A mescla, no entanto, não é apenas a soma dos elementos mapeados, mas um elemento emergente, uma inferência, que não está relacionada a nenhum dos espaços *input* originais. Para ilustrar a análise de uma metáfora, através da Teoria da Mesclagem Conceptual, temos o exemplo “Esse cirurgião é um açougueiro”, de Grady, Oakley e Coulson (1999)³ citado por Azevedo (2006). Nesse caso, de acordo com Azevedo (2006, p. 41), há a analogia de dois domínios, que são representados por ela como apresentando os seguintes elementos:

<u>Fonte</u>	<u>Alvo</u>
AÇOUGUEIRO	CIRURGIÃO
açougueiro _____	cirurgião
carne animal _____	paciente humano
açougue _____	sala de cirurgia
instrumentos para corte _____	instrumentos cirúrgicos
procedimentos: corte _____	procedimentos: corte
finalidade: corte da carne _____	finalidade: cura do paciente

No espaço mesclado, teríamos elementos selecionados dos dois espaços *input*: um representado pelo açougueiro e o outro pelo cirurgião. De forma que a inferência de

³ Esse exemplo, de acordo com Azevedo (2006), foi citado por Seanna Coulson e discutido no curso de Semântica Cognitiva, no Summer Institute da Universidade da Dinamarca, em Junho de 2001. No entanto, uma análise dessa mescla também pode ser encontrada em GRADY, J.; OAKLEY, T.; COULSON, S. Blending and metaphor. In: GIBBS, R. W.; STEEN, G. (eds.). *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p.101-124.

incompetência ligada ao cirurgião seria um elemento emergente, já que não se encontra em nenhum dos espaços originais. Azevedo (2006, p. 42) explicita que

não são os cirurgiões que são incompetentes, nem tampouco os açougueiros. A incompetência ligada ao cirurgião surge, neste caso específico, como resultado da mescla dos elementos dos dois domínios. É na mistura que emerge a inferência negativa.

Desse modo, podemos concluir que “inferências, emoções e conceptualizações não explicadas nos quadros teóricos disponíveis são elegantemente tratadas pelos modelos de integração conceptual” (FAUCONNIER e TURNER, 1998, p. 135 apud AZEVEDO, 2006, p. 38). A mesclagem, um processamento cognitivo dinâmico, rompe com a tese de unidirecionalidade de Lakoff e Johnson (1980), que defendiam que o mapeamento iria ocorrer apenas de um domínio para outro, apenas em um sentido.

3 Metáforas de aprendizagem de PLE

Para a discussão proposta, foram analisadas 45 narrativas orais e 11 narrativas estruturadas em forma de entrevista de aprendizes de português como língua estrangeira (PLE), arquivadas e disponíveis no site do projeto AMFALE⁴. As narrativas foram coletadas por pesquisadores e colaboradores do projeto e, mediante autorização dos autores, publicadas na web, integrando o corpus do projeto.

Os alunos eram oriundos de 20 países diferentes e alguns deles participavam do programa **Conhecendo o Brasil: curso de língua portuguesa e cultura brasileira** sob a responsabilidade da Profa. Dra. Regina Dell Isola. Todos os alunos foram estimulados a expressarem os motivos pelos quais escolheram aprender a LP, como foi o processo de aquisição da língua e ainda se pretendiam ou não continuar estudando a LP após retornarem a seus países. As metáforas que emergiram de seus discursos estão descritas a seguir.

Nas narrativas orais, foram identificadas 24 ocorrências metafóricas, relativas à aprendizagem de PLE, num total de apenas sete narrativas distintas, ou seja, em 15,6% dessas narrativas. Já nas entrevistas, pudemos identificar seis ocorrências, num total de cinco entrevistas diferentes, 45,5% desses dados.

O baixo número de ocorrência metafórica deu-se, provavelmente, por dois fatores: (1) os participantes limitaram-se, principalmente, a responder apenas como começaram a estudar a LP, dando respostas extremamente curtas e objetivas; e (2) a baixa proficiência linguística pode, de alguma forma, ter sido determinante na escolha e uso das palavras desses aprendizes de PLE.

Dentre o total de ocorrências, observou-se que o PLE foi conceptualizado a partir da metáfora LÍNGUA É UMA PESSOA/OBJETO. A personificação, que nos permite atribuir características humanas a entidades não humanas, é uma categoria que abrange um número grande de metáforas e é um dos casos mais comuns de ocorrência metafórica no discurso educacional, segundo Cameron (2003). Conceptualizada enquanto objeto, o alugo pode “pegar” ou “ganhar” vocabulário; enquanto pessoa é possível ter “contato” com a língua, conviver e até mesmo brigar com ela.

⁴ O projeto AMFALE (Aprendendo com memórias de aprendizes e falantes de línguas estrangeiras), sob a orientação e coordenação da professora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, é um projeto da Faculdade de Letras da UFMG, cujo objetivo principal é a investigação dos diversos aspectos do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras através da coleta e análise de narrativas de aprendizagem. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/amfale.htm>.

Excerto # 1

E acho que isso foi uma grande parte que me ajudou a *pegar um vocabulário* [...]

Excerto # 2

Então, eu acho muito mais *convivência com língua*... Mas pra aprender... Eu sou professor de inglês, então eu posso ver o outro lado, das pessoas que estão aprendendo uma língua sem *contato* com ela.

Excerto # 3

E eu gosto de ler, e eu sempre *ganho o vocabulário* da leitura, do texto e do jornal.

Excerto # 4

Eu ... hoje foi meu primeiro *contato com gramática* do português mesmo, assim, gramática livro, né.

Excerto # 5

[...] estou *brigando com os subjuntivos* em português [...]

A aprendizagem de PLE foi conceptualizada a partir das metáforas APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM, APRENDIZAGEM É DESENVOLVIMENTO, APRENDER É VER e APRENDIZAGEM É UM CONTÊINER.

A metáfora da viagem é bem recorrente no contexto de aprendizagem de línguas, por estar inserida na metáfora VIDA É UMA VIAGEM (LAKOFF e JOHNSON, 1980). Nessa metáfora, os aprendizes são os viajantes, o processo de aprendizagem é o caminho a ser percorrido e o destino é a concretização da aprendizagem, ou seja, o domínio do idioma. Se observarmos os excertos de # 6 a # 8, podemos perceber que a aprendizagem de PLE é descrita como um percurso, fazendo referência à aprendizagem como uma jornada, um percurso ou uma viagem.

Excerto # 6

Você pode *chegar até um certo ponto* de fluência e tudo mais [...]

Excerto # 7

Foi *meu primeiro passo*, assim, na escrita mesmo do português.

Excerto # 8

Então, não sei se foi um grande *avanço* para mim, não.

A metáfora APRENDIZAGEM É DESENVOLVIMENTO também é comum no contexto de ensino e aprendizagem de idiomas. Essa metáfora conceptualiza a LP como algo essencial ao ser humano, que permite que ele possa se desenvolver e a comparar ao desenvolvimento de um ser humano, que no início da aprendizagem é como uma criança, que depois cresce e prospera.

Excerto # 9

[...] é melhor saber muitas línguas e *desenvolver*.

Excerto # 10

[...] uma pessoa estudando a língua tem que começar assim *como se fosse criança*.

Já a metáfora APRENDER É VER, excertos # 11 e # 12, relaciona-se com a metáfora COMPREENDER É VER (LAKOFF e JOHNSON, 1980). Para alguns alunos, a aprendizagem parece ser permeada por descobertas e elementos novos, que por ser algo desconhecido, encontram-se ainda no escuro e precisa de “clareza”.

Excerto # 11

E foi muito *claro* também porque eles te explicam [...]

Excerto # 12

[...] a professora X, ela dá *claridade* [...] a *claridade* é isso, entende toda a técnica.

A última metáfora, APRENDIZAGEM É UM CONTÊINER (excerto # 13) possui relação com os esquemas imagéticos DENTRO/FORA e CIMA/BAIXO (LAKOFF e JOHNSON, 1980), sendo a aprendizagem apresentada como um contêiner, que ao intensificar os estudos/conhecimentos do idioma, tem seu volume alterado/aumentado. Logo, os alunos esperam aprender coisas que “incrementem” seu aprendizado, pois de acordo com a metáfora BOM É PARA CIMA (LAKOFF e JOHNSON, 1980), quanto mais de algo tivermos, melhor. Logo, o aluno deseja acrescentar saberes ao seu aprendizado, como se, ao estudar, uma pilha de conhecimento fosse se formando e o contêiner sendo preenchido, o que é entendido como algo positivo.

Excerto # 13

[...] eu tento pesquisar outras áreas para *incrementar* meus estudos.

Por fim, os aprendizes de PLE se conceptualizaram a partir das metáforas APRENDIZ É MÁQUINA e APRENDIZ É TRABALHADOR. No excerto # 14, podemos perceber que ao dizer que “grava a língua na sua cabeça”, o aprendiz de PLE, especialmente o seu cérebro, parece ser conceptualizado como um gravador, ou um disco rígido. Esta metáfora coloca os aprendizes como não tendo controle sobre o que eles fazem ou sobre o modo como aprendem.

Excerto # 14

[...] mas o que realmente vai, vamos dizer, *gravar a língua na sua cabeça* é através de ler a língua, eu acho.

Já na metáfora APRENDIZ É TRABALHADOR, o aprendiz é conceptualizado como um trabalhador dedicado e esforçado, que precisa se empenhar para conseguir realizar sua tarefa: aprender o idioma. Nos excertos # 15 a # 18, é possível encontrar verbos que indicam uma situação relacionada a trabalho. Aqui, não me refiro especificamente ao trabalho como uma atividade profissional remunerada, mas sim como empenho e esforço para execução de algo e/ou a realização de uma série de atividades para um determinado fim.

Excerto # 15

Normalmente eu *trabalho* sozinha com o português a cada dia [...]

Excerto # 16

Agora estou aprendendo português, mas é *muito difícil* [...]

Excerto # 17

É uma coisa bem diferente, é preciso muito mais *dedicação*.

Excerto # 18

Eu estava estudando direto 3 h/dia, toda aula *ralando pra aprender* a língua [...]

A partir dessa metáfora, os aprendizes parecem querer demonstrar o quanto se dedicam aos estudos, ou, ao menos, possuir a consciência de que precisam se dedicar. Além disso, essa metáfora os colocar como sujeitos ativos cognitivamente, pois eles

sabem que o resultado final da aprendizagem depende deles, pois são eles que devem “trabalhar” para que isso aconteça.

4 Metáforas de aprendizagem de português como LM: em busca de um novo caminho

Comparando as metáforas que emergiram no discurso dos participantes desta pesquisa e de pesquisas cuja LE era a língua inglesa (LI), por exemplo, já é possível encontrarmos algumas diferenças significativas. Conceptualizada enquanto LE, a LP não foi descrita em nenhum momento a partir de metáforas como APRENDIZAGEM É FINANÇAS ou APRENDIZAGEM É ACESSO – recorrentes no ensino de outras LEs como a LI (SILVA, 2013). Isso demonstra que, diferentemente da LI, a LP não é conceptualizada como um instrumento de inclusão profissional, cuja aprendizagem justifica-se por uma necessidade de mercado. Para aprendizes de LI, o conhecimento desse idioma lhes dá acesso às oportunidades de emprego e/ou a melhores condições profissionais. A aprendizagem de LI é exposta como garantia de ingresso e ascensão profissional, ressaltando seu valor mercadológico nos dias atuais, um meio de locomoção para um espaço/uma posição de maior prestígio social e econômico. Dessa forma, a LI e sua aprendizagem passam a ser conceptualizadas como bens valiosos. Por outro lado, o PLE é conceptualizado a partir de metáforas que destacam mais a dificuldade do aprendiz em relação à aprendizagem da LP e ressaltam uma escolha mais por uma necessidade pessoal, de comunicação, de turismo e/ou lazer, do que profissional. Nos excertos # 19 e # 20, os aprendizes corroboram esta afirmação, ao dizer que a língua é “sensual”, “linda” e, por isso a escolheram.

Excerto # 19

Mas eu gostei de português, é uma língua muito interessante, acho que é sensual também [...]

Excerto # 20

Então eu gostaria de [...] sabe, fazer as pessoas gostarem de português mesmo. Porque eu vejo que não gostam, falam que é difícil, que não sabem, seu lá o que. E eu acho lindo, eu gosto muito, muito.

Contudo, não se conhecem estudos que analisam metáforas sobre o português enquanto LM a fim de descobrir o que os falantes nativos pensam ou como se sentem em relação à aprendizagem de LP. Uma pesquisa como esta se faz necessária, pois segundo Swales (1994), as crenças que alunos e professores têm sobre a aprendizagem de uma língua podem, respectivamente, influenciar as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles e revelar as teorias de aprendizagem que influenciam sua prática educacional. Ademais, de acordo com Ellis (2001, p. 84), “fazer com que os alunos estejam conscientes das metáforas que eles usam para conceptualizar seu aprendizado pode ser uma maneira de aumentar seu controle sobre o seu aprendizado”. Essa análise já vem sendo feita na aprendizagem de LEs, mas também precisa ser considerada nos estudos de LM.

5 Considerações Finais

Como se pode perceber, a análise de metáforas, como as aqui apresentadas, torna-se de acordo com Cameron (2003, p. 2), um importante foco de investigação, pois

entender como a metáfora é utilizada pode nos ajudar a entender melhor como as pessoas pensam, como elas compreendem o mundo e umas às outras e como elas se comunicam. A metáfora parece, portanto, merecer a atenção de linguistas aplicados.

Para Cameron (2003), como linguistas cognitivos, devemos entender a metáfora como um fenômeno a ser investigado no âmbito da linguagem e do pensamento; como linguistas aplicados, devemos entender como a metáfora é usada em situações de uso real da língua. Como enfatiza a autora, na LA, a linguagem é a nossa fonte de investigação e através dela e de suas diferentes manifestações como, por exemplo, as metáforas, somos capazes de entender como as pessoas pensam, dão sentido ao mundo e se comunicam. Para Cameron (1999a, 1999b), o estudo das metáforas a partir LA se preocupa com uma abordagem que combina o social e o cognitivo, por saber que apenas uma não é capaz de mostrar o todo, mas sim uma parcela do fenômeno, e por buscar não apenas uma descrição, mas uma avaliação e possível intervenção nos contextos analisados a partir de provas de linguagem. A metáfora no discurso educacional, para Cameron (2003, p. 2), investiga algo essencial: como pensamos, conceptualizamos e compreendemos uns aos outros, tornando-se, portanto, um instrumento valioso que pode ser usado como um modo de se entender a teoria e a prática de ensino, permitindo que haja uma análise da realidade e que essa realidade possa ser modificada.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, A. M. T. *Estrutura Narrativa & Espaços Mentais*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. 249p.

_____. Uma breve apresentação da Teoria dos Espaços Mentais e da Teoria da Mesclagem. In: HERMONT, A.; SANTO, R.; CAVALCANTE, S. (org.) *Linguagem e Cognição: diferentes perspectivas. De cada lugar um olhar*. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, 2010, p. 85-103.

CAMERON, L. Operationalising ‘metaphor’ for applied linguistic research. In: CAMERON, L.; LOW, G. (Eds.) *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999a. p. 3-28.

_____. Identifying and describing metaphor in spoken discourse data. In: CAMERON, L.; LOW, G. (Eds.) *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999b. p. 105 – 132.

_____. *Metaphors in Educational Discourse*. New York: Continuum, 2003.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language. In: CAMERON, L. LOW, G. (Orgs.) *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 149-176.

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.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002. 440p.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Editora Contexto, 2011. 171p.

KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2002. 285p.

_____. *Metaphor in Culture: universality and variation*. New York: Cambridge University Press, 2005. 314p.

LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press, 1987. 614p.

_____. 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. 242 p.

REDDY, M. The conduit metaphor – a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Org). *Metaphor and thought*. Nova York: Cambridge University Press, 1979. p. 284-310.

SILVA, Marina Morena dos Santos e. *Metáforas de aprendizagem: um olhar sobre narrativas multimodais de aprendizes de língua inglesa*. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

SWALES, S. From metaphor to metalanguage. *English teaching forum*, v. 32, n. 3, p 8-11, 1994.

ZANOTTO, M. S. T. Metáfora e Indeterminação: Abrindo a Caixa de Pandora. In: PAIVA, V. L. M. O. P. (Org.). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 13-38.

ZANOTTO, M. S. T. et al. Apresentação à Edição Brasileira. In: LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da Vida Cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 9-37.

ⁱ Autor

Marina Morena SILVA, Doutoranda.

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

E-mail: marinamorenass@yahoo.com.br