

## **Metáforas, metonímias e hipertextos em narrativas multimodais de aprendizagem de língua inglesa<sup>1</sup>**

Neste texto, apresento uma breve introdução sobre a metáfora na perspectiva cognitiva e uma revisão da literatura em Linguística Aplicada internacional e nacional sobre as metáforas utilizadas para conceituar o processo de aprendizagem, os aprendizes e os professores de línguas estrangeiras. Em seguida, discutirei alguns exemplos de metáforas, metonímias e hipertextos em narrativas multimodais de aprendizagem de língua inglesa.

A pesquisa com narrativas é um processo de coleta de informações através de relatos na primeira pessoa que incluem experiências concretas, emoções e avaliações de forma a criar um contexto complexo que pode contribuir para a percepção do pesquisador sobre o fenômeno que está sendo investigado. A utilização de recursos multimodais, imagens e sons funciona como input para integrações conceituais. Dessa forma narrativas multimodais materializam, metafórica e metonimicamente, os processos de integração conceitual e expressam a percepção subjetiva dos narradores sobre seus processos de aprendizagem. O estudo demonstrará que os recursos visuais, sonoros e hipertextuais não são meras ilustrações do texto escrito e que a associação de texto, imagem e hiperlinks revela importantes aspectos da cognição humana. Os resultados deste estudo poderão contribuir para nosso entendimento dos processos de aprendizagem de língua inglesa que ultrapassam os limites da sala de aula.

Duas obras, Ortony (1979) e Lakoff e Johnson (1980) podem ser consideradas como marcos na pesquisa sobre metáforas na área dos estudos linguísticos. Em *Metaphor and thought*, Ortony (1979) reúne trabalhos selecionados de um congresso multidisciplinar sobre metáfora e pensamento, realizado na Universidade de Illinois. Nesse livro, apesar de o pensamento estar essencialmente associado à compreensão das metáforas, Schön (1979) já anunciava, enfaticamente, que pensamos em termos de metáforas e propunha o termo metáfora gerativa, entendida como “um processo que dá existência a novas perspectivas sobre o mundo”<sup>2</sup> (p. 254), entendendo que as metáforas “geram novas percepções, explicações e invenções” (p.259). Para Schön, as metáforas gerativas dão enquadramento à nossas histórias e nos permitem entendê-las e interpretá-las. Na mesma direção, Reddy (1979) defendia que existe um enquadramento para se

---

<sup>1</sup> Agradeço a Ronaldo Gomes pela primeira leitura deste texto e comentários.

<sup>2</sup> Essa e as demais traduções são de minha responsabilidade.

conceituar comunicação que é a metáfora condutora, pois “a língua funciona como um conduto, transferindo pensamentos corporalmente de uma pessoa para a outra” (p.290).

Apesar da importância dos estudos de Schön (1979) e Reddy (1979), a obra que marca a grande virada nos estudos da metáfora é *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson (1980). É a partir dessa obra que a visão da metáfora como fenômeno central no pensamento humano ganha força. A metáfora passa, então, a ser vista como um fenômeno conceitual, presente na linguagem diária, onde conceitos são compreendidos em termos de outros com base na experiência humana. O exemplo mais citado é “argumento é guerra” que daria enquadramento à forma como conceituamos a argumentação, a discussão, gerando expressões tais como combater argumentos, derrubar argumentos, defender ideias, etc. Na reedição de *Metaphors we live by*, em 2003, os autores, aceitando as críticas que diziam que muitas pessoas aprendem sobre argumentação antes de aprenderem sobre guerra, passam a defender que essa “metáfora, na realidade, se origina na infância com a metáfora primária de argumento é luta”.

A teoria conceptual da metáfora, desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980) demonstra que a metáfora não é uma mera questão de linguagem, não está localizada nas palavras, mas no pensamento que é, em grande parte, metafórico. Eles comprovam que nosso sistema conceitual é metafórico e que as metáforas nos ajudam a construir e avaliar a realidade. Lakoff e Johnson (1980, p. 239) comparam as metáforas aos nossos sentidos afirmando que “é como se a habilidade de compreender a experiência por meio da metáfora fosse um sentido, como a visão, ou o tato, ou audição, com metáforas fornecendo as únicas formas de se perceber e experienciar muita coisa do mundo<sup>3</sup>”. (As metáforas podem ser também compreendidas na perspectiva dos sistemas complexos. Cameron e Deignan (2006, p.674) afirmam que a metáfora sempre foi entendida como dinâmica e adaptativa, de Aristóteles até a Fauconnier e Turner (2002), pois “uma metáfora é vista como algo que reúne duas idéias diferentes que interagem e se adaptam à mente para produzir algo novo, emergente, maior do que a soma das partes”. Cameron (2003, p. 116) explica que o sistema complexo da língua(gem) muda continuamente e que “as metáforas convencionais podem ser vistas como atratores estáveis na trajetória do sistema”. Assim as metáforas são vistas como emergências, como atratores,

---

<sup>3</sup> Minha tradução de “It is as though the ability to comprehend experience through metaphor were a sense, like seeing or touching or hearing, with metaphors providing the only ways to perceive and experience much of the world”

entendidos como estabilidades temporárias no sistema. As metáforas agiriam como atratores que ajudam a cristalizar sentido.

Os estudos sobre metáforas sempre priorizaram a linguagem verbal e a monomodalidade, mas, recentemente, Forceville e Urios-Aparisi (2009) enfatizaram o caráter multimodal do fenômeno ao editarem uma coletânea de textos sobre metáforas multimodais.

Segundo Forceville (2009, p. 19), se está correto o princípio da teoria cognitiva da metáfora de que o uso da metáfora reflete o fato de pensarmos metaforicamente, a metáfora deve se manifestar não apenas no modo linguístico, mas também em outros modos como o pictórico, o sonoro e o gestual. O autor defende que “metáforas multimodais são metáforas cujo alvo e fonte são representadas exclusivamente, ou predominantemente, em diferentes modos” (FORCEVILLE, 2009, p. 24). Como exemplo fictício, ele cita a metáfora “o gato é um elefante” em um desenho animado onde o gato pode aparecer com uma tromba (metáfora monomodal), mas se esse mesmo gato produzisse o som de um elefante, ela seria multimodal, e o mesmo aconteceria se outro gato o chamasse de elefante.

Essa coletânea estuda metáforas na publicidade, em charges políticas, em histórias em quadrinho e animações, na linguagem falada e nos gestos, em sons não-verbais, em música e em filmes, mas não inclui metáforas sobre aprendizagem,

### **Metáforas na aprendizagem de línguas**

Vários pesquisadores em linguística aplicada, como Ellis, 2001; Oxford, 2001; e Mello e Mello (2003), para citar apenas alguns, têm utilizando a teoria cognitiva da metáfora para explicar como os pesquisadores e aprendizes conceituam aprendizagem de línguas e como constroem, metaforicamente, o conceito de aprendiz e de professor de línguas.

Ellis (2001), após examinar nove artigos de pesquisadores sobre aquisição de segunda língua, de orientações teóricas diferentes, e que ele considera bastante representativos na área de linguística aplicada, concluiu que as metáforas mais usadas para conceituar aprendizes de línguas são: aprendiz como recipiente, máquina, negociador, solucionador de problemas, construtor, lutador e investidor. Ellis (2001) investigou também como os aprendizes se construía metaforicamente, usando diários de 6 aprendizes adultos de alemão em Londres. Ele identificou as seguintes metáforas:

aprendiz como sofredor, solucionador de problemas, viajante, lutador, e trabalhador. Ao comparar os dois estudos, Ellis verificou que as metáforas dominantes entre os pesquisadores eram de aprendiz como recipiente e como máquina enquanto, para os aprendizes, eram as de aprendiz como sofredor, solucionador de problemas e viajante. Verificou ainda que havia duas metáforas em comum nos dois corpora: aprendiz como solucionador de problemas e como sofredor, essa última usada por uma pesquisadora apenas; já “Aprendiz como negociador” foi usada apenas pelos pesquisadores e “como viajante” apenas pelos alunos.

Essas diferenças, segundo Ellis (2001), apontam para a necessidade de se dar mais voz aos aprendizes e de se levar em consideração a forma como eles conceituam a aprendizagem de línguas. Revejo a seguir alguns estudos que deram voz a aprendizes e a professores para ver como os pesquisados conceituam abordagens de ensino, professor, aprendizes e o processo de aprendizagem.

Oxford (2001) investigou as construções metafóricas de 473 narrativas de aprendizes de diversas nacionalidades. A maioria dessas narrativas descrevia professores de quem os narradores gostavam ou não. Oxford dividiu seus resultados em três metáforas que representam abordagens de ensino: autocrática, democrática/participatória, e *laissez-faire*. No grupo do ensino autocrático, incluiu metáforas de professores como tiranos, juizes, etc.; no democrático/participatório, encontramos o professor como desafiador, provedor, animador, etc. No terceiro grupo, o *laissez-faire*, o professor é visto como o ausente, babá, cego, etc.

Oxford observou que as metáforas variavam de cultura para cultura. No corpus americano, por exemplo, ela encontrou metáforas do professor como *babysitter* ruim ou como fofoqueiro. Entre os gregos, ela identificou: professor como membro da família, como profeta ou como presente de Deus. Esses resultados, segundo Oxford (2001, p. 99), “reflete valores culturais gerais sobre família e religião”.

Mello e Mello (2003) analisaram metáforas produzidas por três professores de língua inglesa do ensino básico no Brasil e encontraram as seguintes construções; professor como diretor, policial, bom camarada, mediador, aprendiz, jogador, animador, andaime, humanista etc. Elas concluíram que cada um desses três professores concebe “o que é professor”, usando metáforas bastante distintas. Já Sakui e Gaies (2003), a partir de dados fornecidos por uma professora japonesa, em narrativa, entrevista, entradas de diário, identificaram duas “metáforas poderosas recorrentes em seus dados” (p.163): aprendizagem como viagem e o professor como guia. Outras metáforas

identificadas foram aprendizagem em sala de aula como uma ponte que liga a sala de aula com o mundo exterior e ensinar como plantar sementes.

Kramersch (2003), utilizando dados de questionários distribuídos a 953 estudantes de 14 línguas diferentes em Berkeley, detectou 18 metáforas para o que é aprender uma língua e que apresento a seguir, seguindo a ordem das mais citadas para as menos citadas: se engajar em um processo artístico, aprender uma habilidade física (ex. andar de bicicleta); conhecer outra cultura; aprender uma habilidade cognitiva; estar em casa; voltar à infância; viajar a novos lugares; tornar-se outra pessoa; correr perigo físico; experienciar sons; aprender a pensar diferente; ingerir alimento; adquirir um código secreto; submeter-se a um procedimento médico penoso; estar em um novo lugar; fazer amor; socializar-se; aprender a ver coisas de forma diferente.

Algumas das metáforas do estudo de Kramersch – viajar, aprender uma habilidade física e ingerir alimento (comer) – também foram recorrentes no estudo de Barga, Bomfim e Conceição (2010) e também no de Gomes Junior (2011) em sua pesquisa de mestrado, em fase de conclusão. Gomes Junior (2011) analisou 341 questionários respondidos por alunos de inglês instrumental online ofertado para diversos cursos de graduação da UFMG e as metáforas mais recorrentes envolvem a mobilidade no espaço (viajar, voar e aprender a locomover-se) e a inclusão no mundo..

Todos esses trabalhos investigaram metáforas na linguagem verbal, mas, neste capítulo, pretendo investigar construções metafóricas e operações de integração de redes de espaços mentais responsáveis pela produção de sentido em narrativas multimodais sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa.

## **A narrativa**

A atividade narrativa é, por natureza, multimodal e multisensorial. Quando alguém que volta de uma viagem a Buenos Aires, por exemplo, e narra para parentes e amigos as experiências vividas em sua viagem, essa pessoa usa a voz para verbalizar suas experiências na viagem, movimenta os músculos do rosto, gesticula com as mãos, sorri, mostra fotos, um vídeo feito com o celular ou com uma filmadora, coloca tango para tocar, mostra um folder de uma casa de tango e recorda-se do cheiro dos restaurantes em Puerto Madero. Muitas metáforas são acionadas e muitos sentidos são ativados, tanto por quem produz como por quem é exposto a esses modos narrativos, e, assim, muitos significados emergem da interação entre os vários modos de narrar.

Foi pensando na natureza multimodal da experiência humana e da linguagem que resolvi contribuir para a emergência de um novo gênero, a narrativa de aprendizagem multimodal (MENEZES, 2010), pois as tecnologias digitais oferecem ferramentas que aproximam o produtor de textos dessa natureza multisensorial da produção de sentidos. Kress e van Leeuwen (2001, p. 20) definem multimodalidade como “o uso de vários modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico, em conjunto com o modo particular como esses modos são combinados”. As narrativas multimodais, neste estudo, envolvem textos, hipertextos, imagens e recursos sonoros.

Desde 2006, venho coletando narrativas em formato multimodal de alunos do curso de Letras da UFMG como atividade do projeto AMFALE<sup>4</sup>. Esses textos, disponíveis em <http://www.veramenezes.com/amfale/narmult.html>, foram produzidos como parte das atividades de letramento digital em disciplinas voltadas para a formação do professor. A maioria dessas narrativas é também multimídia, pois mescla a mídia estática (texto e imagem) com a dinâmica (som, vídeo e animação). No momento, o corpus conta com 64 narrativas multimodais em língua inglesa coletadas por mim no Brasil e 212 coletadas por Alice Chik em Hong Kong, cujo corpus, que começou a ser formado em 2008, pode ser visto em <http://llhs.wetpaint.com/>.

Com a inclusão de narrativas multimodais no corpus do projeto AMFALE, passei a observar que as escolhas das imagens (por exemplo, as representações de alunos e professores) são coerentes com as descrições textuais, mas não funcionam apenas como meras ilustrações daqueles textos. Percebi que imagens e sons (1) funcionam como construtores de espaços mentais discursivos, (2) metaforizavam as experiências vividas e (3) fazem emergir redes de significados, envolvendo espaços mentais que integram eventos em mesclagens conceituais (FAUCONNIER e TURNER, 2002).

Surgiu, então, o interesse em investigar o processo de construção de narrativas multimodais, com ênfase nas mesclagens conceituais, e nas metáforas que descrevem a complexidade das experiências de aprendizagem e de seus atores, especialmente, a escola, os aprendizes e os professores.

## **Integração conceitual e complexidade**

---

<sup>4</sup> O projeto AMFALE reúne pesquisadores brasileiros e internacionais interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras através de narrativas de aprendizagem.

Quando se conta uma história de aprendizagem de língua estrangeira, os narradores entrecruzam memórias da escola com memórias de relações familiares e de outros contextos sociais (viagens, por exemplo) e revelam uma profícua mediação de artefatos culturais: música, cinema, televisão, literatura, jogos eletrônicos, revistas, etc. Ao construir essa mesma narrativa em formato multimodal, os narradores dispõem de mais recursos para registrar seus processos cognitivos, inserindo, no texto, imagens e hiperlinks para outros textos escritos e sonoros e outros recursos em áudio como, por exemplo, aplausos, riso, choro, etc. Assim, texto e hipertexto são entendidos, neste capítulo, de acordo com Paiva e Nascimento (2006, p. 177-8), como

(...) uma propriedade da mente que constrói e reconstrói sentidos através do acionamento de outros textos, (re)configura o conceito de (con)texto que passa a ser entendido com uma propriedade emergente de um sistema textual adaptativo complexo e não como algo exterior ao processo,

Ao produzir uma narrativa de aprendizagem multimodal, o narrador não apenas conta sua história, mas, por meio de recursos de hipertextos, imagem e som, agrega novas dimensões de sentido, projetando sentimentos e construções metafóricas sobre experiências de aprendizagem, professores e contextos educacionais. Vários espaços mentais, definidos por Fauconnier e Turner (2002, p. 40) como pequenos pacotes conceituais, são construídos e interligados em redes de integrações conceituais;

O texto, assim construído, deixa mais evidentes as características da produção textual como um sistema complexo dinâmico e adaptativo onde interagem atores sociais (produtor, leitor, comunidade discursiva, cultura) e sistema linguístico em suas dimensões cognitivas, estruturais e discursivas, fazendo emergir sentido.

A teoria da integração conceitual parece ser compatível com a teoria da complexidade, pois contempla o conceito de emergência, fruto das conexões entre os elementos do sistema. Nas palavras de Fauconnier, “[P]ara os espaços mentais em particular, precisamos ter conexões múltiplas entre espaços mentais, e também precisamos ter estruturas emergentes surgindo dessas múltiplas ligações” (COSCARELLI, 2005, p.295).

Os sistemas complexos agregam vários elementos em uma rede de ligações, de forma não linear. Segundo Holland (1997), uma das propriedades do sistema complexo, que ele denomina de blocos constituintes, é a capacidade que o ser humano possui de decompor uma cena complexa e de usar e reusar uma variedade de combinações. Os

blocos constituintes se assemelham ao conceito de mesclagem, definido por Fauconnier (2005, p.292) como “a capacidade de agrupar diversos espaços mentais e, a partir desse agrupamento, criar novos espaços mentais que possuem uma estrutura emergente”.

A seguir apresento exemplos de metáforas e metonímias encontradas em narrativas de aprendizagem multimodais, retirados do corpus brasileiro e chinês, para demonstrar a integração de espaços enunciativos textuais, sonoros e imagéticos em redes de significados permeadas por mapeamentos metafóricos (Lakoff e Johnson, 1980).

### **Análise de dados**

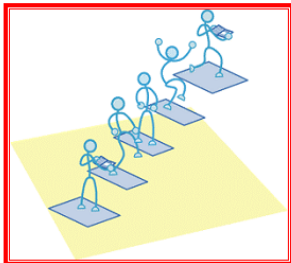
As metáforas encontradas nas narrativas multimodais também projetam integrações conceituais complexas, fazendo emergir sentidos que estruturam a experiência de aprender uma segunda língua, no caso, a língua inglesa. Uma metáfora recorrente é a de aprendizagem como locomoção no espaço, percurso, caminhada, escalada, viagem.

A seguir, temos um exemplo de integração conceitual projetado de forma multimodal.

Excerto 1.

The other day I was reading an article in Scientific American Magazine that made me realize what was the most important feature in my process of learning a new language.

Motivation and learning



The referred article talks about the role played by dedication and motivation in our lives. Any learning process, the article says, is much more effective when it involves motivation and practice.

Fonte: <http://www.veramenezes.com/4nar-cliteracy.htm>

A imagem da subida de uma escada é processada pelo leitor como metáfora de aprendizagem e de motivação com a integração do trecho “the most important feature in my process of learning a new language”, acrescido da legenda “Motivation and learning”. A metáfora espacial “para cima ou no alto é bom, e em baixo ou para baixo é ruim” permeia tanto o conceito de aprendizagem com a imagem da locomoção do aprendiz subindo a escada e chegando ao topo como o de motivação metaforizado nos braços para cima do aprendiz no penúltimo degrau indicando entusiasmo.

Ainda dentro do domínio da locomoção do espaço, outra metáfora recorrente é a da abertura de portas e entrada em outro mundo. No excerto 2, o narrador fala sobre o começo de seu processo de aprendizagem de inglês e insere a imagem de um livro que contém uma porta dando acesso ao seu interior. A imagem isolada poderia ser interpretada como uma metáfora sobre o conhecimento em geral, mas ao ler o texto integramos vários domínios conceituais: o livro que metaforiza o conhecimento da língua, a porta que metaforiza a locomoção para dentro de um novo espaço, o conhecimento da língua como um novo mundo, o processo de aprender como um movimento para dentro de um espaço específico. Essa integração conceitual só é possível em função da multimodalidade com a integração de texto escrito e imagem.

#### Excerto 2.

When I was in the fifth grade at Colégio Dr. José Ferreira, I started my formal English language learning process. I got enchanted with the wide world that was waiting for me. In the first class, our teacher discussed something about the importance of the English language in the world when the Great Britain was the most powerful nation, and then when the United States become the first one after the World War II. It was a really amazing thing to know all those country names, pronouns, names of colors, curiosities, greetings, and songs. It was until the seventh grade, when my school stopped offering English classes to the eighth grade until the second grade of high school. During that interval, I almost forgot everything I knew, and unfortunately my parents could not pay a private English institute for me. I remained just learning some words for I followed the lyrics of my favorite band 🎸 and movies. Again, my thesis on how environment can motivate or not someone's skill works.




<http://www.veramenezes.com/multi4.htm>

O próximo exemplo demanda uma operação mais complexa, pois, como podemos ver no excerto 3, além de integrar imagem e texto, por meio de uma operação hipertextual, acionamos a metáfora do “melting pot”. Essa metáfora é tradicionalmente usada para conceituar a mistura de raças e a assimilação dos imigrantes à cultura americana. Observa-se que o texto não nomeia quem são os imigrantes e nem diz que

eles se integram à cultura americana, mas isso é feito pela imagem que agrega alguns exemplos de nacionalidades dos imigrantes e os vetores de cada seta nomeada pelas culturas chinesa, irlandesa, italiana, mexicana e russa apontam para algo derretido, simbolizando a mistura dessas culturas na formação da cultura americana.

Excerto 3.

<p>In NYC I also got to know America as it really is, a country made of immigrants. That also made me realize how their English is affected by those immigrants. New ways of speaking become natural and current, and foreign accents are all over the place. Now I understand very well the difference between British and American English, the uses and vocabulary. Too bad I lost my British accent... I couldn't help it.</p>	
--	---

Fonte: <http://www.veramenezes.com/10nar-cliteracy.doc>

As imagens que discuto, na sequência, foram retiradas de uma das histórias de aprendizagem de inglês do corpus coletado em Hong Kong por Alice Chick e pode ser lida integralmente em <http://lhs.wetpaint.com/page/15>.

A narradora inicia sua história afirmando que se tivesse de representar seus 19 anos de experiência de aprendizagem de inglês em um eletrocardiograma, ele teria uma estrutura flutuante:

Excerto 4.

<p>I am a 22 year old university student majoring in English at City University of Hong Kong who started learning the language since 3. If I have to represent my 19 years of English learning experience in an electrocardiogram, it has a fluctuating pattern - frequent fluctuation in primary school; gentle and even flat pattern in secondary school; and several high tides appeared at university.</p>
--

A narradora insere em seu texto um desenho no formato de um eletrocardiograma (Fig. 1) gerando metáforas multimodais e integrando vários domínios conceituais: aprendizagem como percurso da esquerda para a direita, representada por movimentos contínuos; flutuações para alto e baixo metaforizando batimento cardíaco rápido e devagar; o coração vermelho, metaforizando a motivação que é, ao mesmo

tempo, metaforizada pela variação do ritmo cardíaco. Os percursos são divididos em fases, ou atratores, equivalentes aos períodos – escola primária, secundária e universidade – e às respectivas experiências de aprendizagem de inglês. Essas fases são também demarcadas com linhas pontilhadas. Espaço, tempo, ritmo se integram de forma complexa para representar multimodalmente o processo de aprendizagem dessa narradora chinesa.

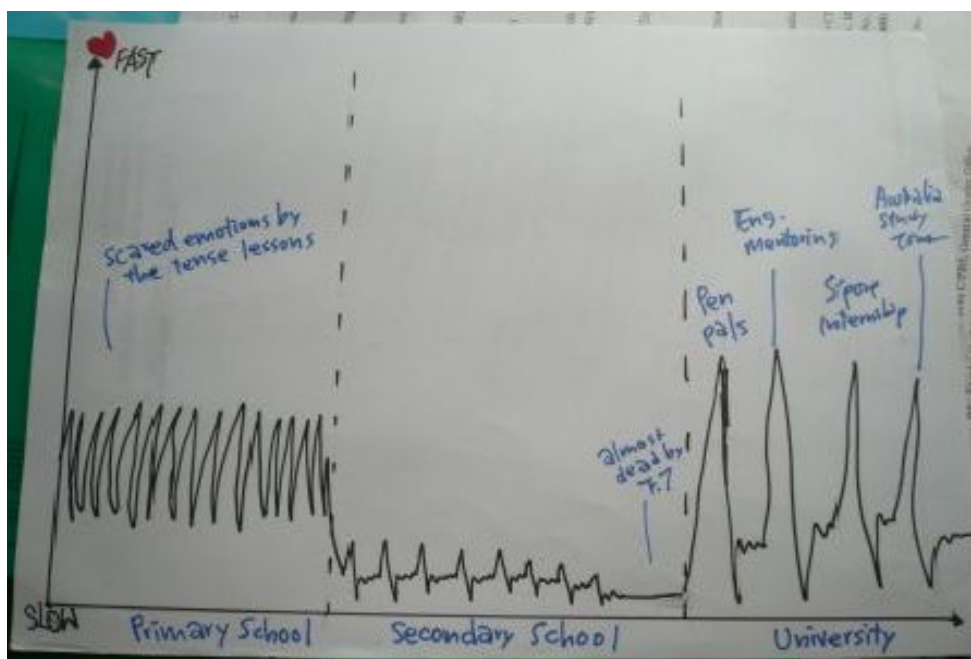


Fig. 1. Batimento cardíaco como metáfora de aprendizagem

Recortes da imagem representada na figura 1 são inseridos ao longo da narrativa ao lado de dos trechos que descrevem cada fase escolar da narradora.

A taquicardia registrada na primeira fase é também uma metonímia – “efeito pela causa” – do medo que a aprendiz sentia durante as aulas no curso primário. Outras metáforas se agregam ao texto, justificando o medo gerador da taquicardia: a sala de aula metaforizada como inferno e os professores como monstros que gostavam de punir os estudantes.

Na escola secundária, a aprendiz reconhece que “o ritmo cardíaco” diminuiu, ou seja, as experiências em sala de aula não geravam medo, mas a metáfora da extrasístole ou batimento anormal quase levando à parada cardíaca, representa a falta de motivação em aulas metaforizadas como “treinamento militar”. Nessa fase, surge uma nova metáfora multimodal, a do aprendiz com recipiente e a gramática como alimento indigesto, como pode ser comprovado pelo excerto 5. Uma integração complexa de texto verbal e não verbal se dá por meio das palavras “filled” e “vomited” associadas à

linha quase achatada do eletrocardiograma, à foto da narradora tentando engolir 3 livros e à outra foto que mostra a aprendiz cercada por livros e passando mal associada e que é associada à afirmação “I felt if I was going to die”. Essa integração conceitual se faz por meio de processos hipertextuais (ex. a ativação de nosso conhecimento de mundo na interpretação do eletrocardiograma), fazendo emergir um novo texto cuja interpretação é muito maior do que a soma de seus modos de expressão.

#### Excerto 5.

For 7 years, I was 'filled' with grammar rules and exam tips, then 'vomited' them out in the exams... I felt if I was going to die. At the end of F.7, the line in my electrocardiogram flattened.



Nosso ultimo exemplo acrescenta aos modos textuais e visuais o modo sonoro na integração metonímica de elementos que nos levam projetar metafórica e metonimicamente o significado de ser aprovado em um vestibular.

#### Excerto 6.

I passed the examinations and began studying. I was very happy.



sonid

Double Click here to listen to  
the sound effect



Applaus e.wav

Double Click here to listen to the  
sound effect

<http://www.veramenezes.com/multi15.htm>

Nesse excerto, temos, mais uma vez, uma metáfora dentro do domínio movimento onde a escolaridade é conceituada como um percurso e o exame é conceituado como um obstáculo pelo qual se passa para iniciar os estudos universitários. Hiperlinks para dois sons são agregados a esse texto escrito e, ao clicar em um deles, ouve-se o som do riso e no outro o som de aplauso. O som do riso pode

ser interpretado como metonímia de alegria e felicidade (efeito pela causa) e nesse exemplo específico como uma metonímia multimodal que emerge da interação texto escrito e som. O riso, mesmo não sendo o do narrador indica, metonimicamente, sua alegria, pela aprovação no vestibular. Já o aplauso em interação com o texto pode ser também metonimicamente entendido como a reação das pessoas em volta do narrador ou ainda como metáfora de sucesso.

As histórias de aprendizagem do corpus AMFALE também apresentam hiperlinks para outros textos, músicas e vídeos, mas discutir esse aspecto fugiria ao escopo deste capítulo.

## **Conclusão**

Com pudemos ver nos exemplos aqui discutidos, a utilização de recursos multimodais, texto, imagens e sons funcionam como *input* para integrações conceituais complexas que nos levam a uma multiplicidade de produção de sentido sempre configurada pelo enquadramento de histórias de aprendizagem. Vimos que a metáfora e a metonímia não são fenômenos exclusivos da linguagem verbal e que ambas se manifestam, também, em outros modos de produção, como o icônico e o sonoro.

Nos exemplo estudados, vimos que as narrativas multimodais materializam, metafórica e metonimicamente, os processos de integração conceitual e expressam a percepção subjetiva dos narradores sobre seus processos de aprendizagem da língua inglesa. O estudo demonstrou que os recursos visuais, sonoros e hipertextuais não são meras ilustrações do texto escrito e que a associação de textos, imagens, sons e hiperlinks revela importantes aspectos da cognição humana tanto em termos de como cada narrador conceitua o que é aprender uma língua como também como ele representa de forma textual, icônica e sonora, sua memórias afetivas em termos de alegria, tristeza ou medo associadas as experiência passadas.

Este estudo revelou, também, que as operações cognitivas processam significado de forma multimodal, pois por meio de integrações conceituais ativadas pela interação complexa de modos diferentes de enunciação, produzimos sentidos que não estão no texto, imagem ou som de forma isolada, mas que emergem da interação entre dois ou mais modos enunciativos.

## Referências Bibliográficas

BARGA, A. S.; BOMFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. Pre-service English teacher's metaphors: revealing beliefs about English language learning. *Contexturas*. São José do Rio Preto. N, 16, p.9-22, 2010.

CAMERON, L. *Metaphor in educational discourse*. London, New York: Continuum, 2003.

CAMERON, L.; DEIGNAM, A. The emergence of metaphor in discourse. *Applied Linguistics*. n.27, v. 4., p. 671-690, 2006

COSCARELLI, C. Entrevista: uma conversa com Gilles Fauconnier. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5,n.2. p.291-303, 2005.

ELLIS, R. The metaphorical constructions of second language learners. In: *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow, Essex, 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.

FORCEVILLE, C.J.; URIOS-APARISI, E. (Eds.). *Multimodal metaphor: applications of cognitive linguistics*. Berlin: Walter de Gruyter, 2009.

FORCEVILLE, C.J. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitive framework: agendas for research. In: FORCEVILLE, C.J.; URIOS-APARISI, E. (Eds.). *Multimodal metaphor: applications of cognitive linguistics*. Berlin: Walter de Gruyter, 2009. p. 45-71.

GOMES JUNIOR, R. C. Metáforas na rede: mapeamentos metafóricos de estudantes universitários sobre aprendizagem de inglês, 2011. (inédito)

HOLLAND, J. H. *Ordem oculta; como a adaptação origina a complexidade*. rad. José Luiz Malaquias. Lisboa: Gradiva, 1997.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P.; BARCELOS, M.F. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 109-127.

KRESS, G. ; van LEEUWEN, T. *Multimodal discourse*. London: Arnold, 2001.

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

MELLO, H.R.; MELLO, A.C. Metaphors in EFL teachers' discourse. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempo de mudança*. Londrina, ABRAPUI, 2003.

MENEZES, V. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa. *Revista Signos* (Chile), v. vol.43, p. 183-203, 2010

ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press, 1979.

OXFORD, R. 'The bleached bones of a story': learners' constructions of language teachers. In: *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow, Essex, 2001. p.86-111

PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, Milton. Texto, hipertexto e a (re)configuração de (con)textos. In: LARA, G.M.P. *Lingua(gem). texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: Lucerna, 2006. p.155-179

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

SCHÖN, D. A. Generative metaphor and social policy. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press, 1979. p.254-283

SAKUI, K.; GAIES, S.J. A case study: beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English. In: KALAJA, P.; BARCELOS, M.F. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 2003. p.153-170