

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico

Projeto de Pesquisa

**A complexidade da aquisição de línguas: esquemas imagéticos,
metáforas e metonímias na aquisição de segunda língua**

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)

Belo Horizonte, julho de 2010.

1. Contextualização

Em projeto a ser concluído em fevereiro de 2011 – **Aprendendo com Metáforas de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeiras (AMFALE)** – dei prosseguimento a mais uma etapa na investigação sobre aquisição de línguas estrangeiras¹, tendo como evidências empíricas narrativas de falantes e de aprendizes de língua estrangeiras. A sigla **AMFALE** nomeia um projeto guarda-chuva – **Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeiras** (ver <http://www.veramenezes.com/amfale.htm>) – que inclui um conjunto de pesquisadores brasileiros e colaboradores da Finlândia, China e Japão.

O projeto AMFALE reúne um corpus com cerca de 600 narrativas, no formato textual, oral e multimodal (<http://www.veramenezes.com/narrativas.htm>), coletadas no Brasil por pesquisadores de vários estados brasileiros: Bahia, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Rio de Janeiro e São Paulo; 131 narrativas em texto, coletadas na Universidade de Dokkyo, no Japão (http://www.veramenezes.com/nar_tim.htm), por Tim Murphey, atualmente na Universidade de Kanda; 21, também em texto, coletadas na Finlândia (http://www.veramenezes.com/nar_finlandia_intro.htm), pelas parceiras do projeto ALMS (*Autonomous Language Learning Modules*), na Universidade de Helsinki, e 137 narrativas multimodais coletadas por Alice Chick da City University de Hong Kong (<http://llhs.wetpaint.com/>). No corpus brasileiro, temos 65 narrativas multimídia coletadas por mim, na UFMG.

O interesse em investigar, na perspectiva da complexidade, as metáforas, metonímias e respectivos esquemas imagéticos nos textos teóricos sobre aquisição de segunda língua, surgiu durante o desenvolvimento do projeto em andamento. Esse projeto utiliza o corpus de narrativas multimídia do projeto AMFALE para investigar como os aprendizes metaforizavam as experiências vividas e fazem emergir redes de significados, em mesclagens conceituais, conforme conceito proposto por Fauconnier e Turner, 2002.

¹ Nesse projeto não faço diferença entre segunda língua e língua estrangeira.

Ao identificar as metáforas mais recorrentes nas narrativas multimodais do corpus brasileiro, pude perceber que grande parte das representações visuais funcionava como metonímia e remetia a integrações conceituais reveladoras de processos cognitivos de produção de significado. Como registrei em um dos artigos gerado pelo projeto (PAIVA, 2010), a metonímia

está presente não apenas nos nosso pensamento e na linguagem verbal, mas em todo o sistema semiótico da comunicação humana, como nos gestos, nos desenhos, nos gifs animados e nas fotografias. Os processos metonímicos e metafóricos estão em constante interação e contribuem para integrações percepto-conceituais complexas, pois em todo processo metafórico, podemos perceber o encaixamento de um processo metonímico.

Pude perceber, também, que a metonímia funciona como compactação fractal onde o todo está na parte que descompactada, via processamento hipertextual, se integra ao todo. Nesse artigo, dei o primeiro passo para estudar o processamento metonímico como parte integrante do processamento metafórico, dentro da rede complexa de processamento de sentido .

Em dezembro de 2009, tive a oportunidade de participar de um evento na Nova Zelândia, cujo tema era “**Metáforas da aquisição e da participação**” e me chamou a atenção o fato de todos os participantes aceitarem , sem questionamento, que “participação” é uma metáfora. Naquela ocasião, com base nas teorias cognitivas (LAKOFF e JOHNSON,1980; FAUCONNIER, 1977; e FAUCONNIER e TURNER, 2002), defendi que “participação” não é uma metáfora, pois a metáfora é necessariamente um mapeamento entre , no mínimo, dois domínios (domínio fonte e domínio alvo).

Nesse mesmo congresso, Ortega (2009) propôs mais uma metáfora, a metáfora do “entre-lugar” (in-betweenness), segundo ela, “como um acréscimo necessário à nossa colcha de retalho de metáforas sobre aprendizagem de segunda língua” ² (ORTEGA, 2009, slide 60). A metáfora do “entre-lugar” lembra a metáfora da “interlíngua”, apesar de a primeira colocar o foco no social e a última na estrutura linguística.

² Essa e todas as demais traduções são de minha responsabilidade.

Minha curiosidade sobre a suposta metáfora da participação e sobre outras metáforas usadas para explicar a aquisição me levou a propor o presente projeto. Pretendo investigar metáforas, metonímias e os esquemas imagéticos subjacentes às metáforas e metonímias que emergem das principais teorias sobre aquisição de segunda língua e comparar os resultados com os mesmos fenômenos identificados nos textos das narrativas de aprendizagem, em texto escrito e em texto multimodal, produzidas no Brasil e no exterior.

2. Caracterização do problema

Sfard (1985, p. 5), uma educadora matemática, afirma que “desde o princípio da civilização, a aprendizagem humana é concebida como aquisição de algo” e, com base em Lave e Wenger (1991), propôs a metáfora da participação (tornar-se membro de uma comunidade) para complementar a metáfora da aquisição (mente como recipiente). A metáfora da participação enfatiza os aspectos culturais, mas negligencia os cognitivos, como ela demonstra no quadro que reproduzo a seguir,

The Metaphorical Mappings

Acquisition metaphor		Participation metaphor
Individual enrichment	Goal of learning	Community building
Acquisition of something	Learning	Becoming a participant
Recipient (consumer), (re-)constructor	Student	Peripheral participant, apprentice
Provider, facilitator, mediator	Teacher	Expert participant, preserver of practice/discourse
Property, possession, commodity (individual, public)	Knowledge, concept	Aspect of practice/discourse/activity
Having, possessing	Knowing	Belonging, participating, communicating

In Sfard, 1991, p. 7

Na metáfora conceitual **aquisição**, a língua é conceituada como uma mercadoria e gera metáforas linguísticas, tais como enriquecimento individual, aquisição, construção, recipiente (consumidor), fornecedor (de conhecimento), propriedade, apropriação, transmissão, obtenção, desenvolvimento, acumulação, e posse. Na “metáfora” da **participação**, o ato de aprender uma

língua é entendido como tornar-se participante de uma comunidade e evoca as ideias de união, solidariedade e colaboração, construção de comunidade, participante/aprendiz periférico, participante experiente, pertencimento, etc.

A “metáfora” da participação, proposta por Sfar, tem sido amplamente aceita pela comunidade dos pesquisadores de aquisição de segunda língua. Apesar de parecer razoável, conceituar a aprendizagem de uma língua como participação, o problema que se coloca é se “participação” seria mesmo uma metáfora?

Segundo a teoria cognitiva, a metáfora conceitual consiste no mapeamento entre, no mínimo, dois domínios ou organizações coerentes de experiência, o primeiro é denominado de domínio fonte (experiência mais concreta) e o segundo de domínio alvo (experiência mais abstrata). Como explica Kövecses (2010, p. 4) “o domínio alvo é o domínio que tentamos entender com o uso do domínio fonte”. Kövecses (2010, p. 324) explica que “esse entendimento é alcançado ao vermos um conjunto sistemático de correspondência ou mapeamentos entre domínios”. Assim, na metáfora da aquisição, a fonte é a mercadoria e o alvo é a língua que gera a metáfora “língua é uma mercadoria” e como consequência a metáfora da aquisição – algo (a língua) é adquirido – e todas as demais metáforas linguísticas derivadas da metáfora conceitual (enriquecimento, transmissão, etc.)

Quando uma metáfora nomeia um fenômeno ela ressalta um de seus aspectos, mas esconde outros. No caso da aquisição, a língua é concebida como uma mercadoria, algo que o aprendiz adquire de alguém que tem sua posse, mas qual é o conceito de língua na “metáfora” da participação. Podemos dizer “aquisição de segunda língua”, mas não podemos dizer “participação de segunda língua”. Além disso, participação em qual comunidade? De falantes nativos, de outros falantes, de aprendizes? Se isso fica claro para o contexto de segunda língua o mesmo não é verdade para o contexto de língua estrangeira.

Quando entendemos aprendizagem como participação em uma comunidade real ou imaginada de falantes, temos um mesmo domínio e não dois (fonte e

alvo). Isso indicaria que “participação” pode ser uma metonímia ou algo diferente a ser explicado por uma visão complexa da cognição humana. Outra explicação poderia estar na teoria da mente literária (TURNER, 1996, p. 20) – a imaginação narrativa como instrumento cognitivo fundamental para explicação de fenômenos – e nos esquemas imagéticos, definidos por Turner (1996, p.16) como “padrões esquemáticos que se repetem em nossa experiência sensorial e motora”. Exemplos de esquemas imagéticos recorrentes quando falamos de aquisição de línguas são os do recipiente (mente como recipiente) e do movimento ao longo de um caminho (aprendizagem como percurso) .

Caracterizado o problema de pesquisa, surgem as seguintes perguntas:

1. Se participação não é uma metáfora, seria uma metonímia? Seria um outro tipo de emergência do processamento complexo, integrando não linearmente um conjunto de fenômenos cognitivos?
2. Quais são as metáforas e metonímias recorrentes nas diversas teorias para explicar a aprendizagem de uma segunda língua?
3. Que esquemas imagéticos tais metáforas e metonímias instanciam?
4. As metáforas, metonímias recorrentes nas diversas teorias encontram ressonância nas narrativas de aprendizagem de aprendizes de línguas estrangeiras?
5. As metáforas e metonímias variam de cultura para cultura? Se variam, a variação se dá em função de variações relativas a esquemas imagéticos que as geram? Ou se dá em função de diferentes utilizações dos mesmos esquemas imagéticos?

3. Suporte teórico: teorias de aquisição de segunda língua, sistemas complexos e integração conceitual

Como apontado por van Lier (1996, p. 170),

nós não podemos afirmar que a aprendizagem é fruto de estímulos ambientais (a posição behaviorista), nem que é geneticamente determinada (a posição nativista). Pelo contrário, a aprendizagem é o resultado de interações complexas (e eventuais) entre o indivíduo e o meio ambiente.

Há evidências que sustentam a alegação de que a aquisição de uma língua é um sistema adaptativo complexo, devido à sua capacidade intrínseca para se adaptar a diferentes condições presentes no indivíduo e no ambiente. Um modelo complexo pode acomodar elementos aparentemente opostos em um esforço para explicar a aquisição de segunda língua.

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, em entrevista a Coscarelli (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”. É possível que esteja aí a explicação da multiplicidade de teorias de aquisição, que não deixam de ser plausíveis, mas que parecem explicar blocos constituintes diversos de um mesmo fenômeno

Na perspectiva da complexidade, a língua(gem?) deve ser entendida como um sistema dinâmico não linear, composto do interrelacionamento de elementos bio-cognitivo, sócio-culturais, históricos e políticos, que nos permitem pensar e agir na sociedade. A língua(gem) não é um objeto estático, mas um sistema em constante movimento e seus elementos, em constante interação, influenciam e são influenciados uns pelos outros. A aquisição de uma língua, como uma atividade de linguagem, também está em constante evolução e qualquer mudança em um subsistema pode afetar outros elementos da rede. A aquisição se desenvolve por meio da interação dinâmica e constante entre os subsistemas, alternando momentos de estabilidade, com momentos de turbulência.

Tenho defendido que a aquisição consiste numa interação dinâmica entre os diferentes fatores individuais e sociais colocados em circulação pelos processos internos e sociais (PAIVA, 2002, 2005a, 2005b, 2005c, 2006a, 2009a, 2009b; MENEZES, 2008). A interação aleatória entre todos os elementos do sistema de aquisição resulta em mudanças responsáveis pela aquisição. O ritmo das mudanças é imprevisível e varia de acordo com a natureza das interações entre todos os elementos do sistema. Um sistema de aquisição ativo está sempre em movimento e nunca atinge o equilíbrio, embora sofra períodos de maior ou menor estabilidade. Na figura 1, tento representar a aquisição como um sistema complexo que consiste na interação entre processos cognitivos e sociais, processos estes defendidos de forma isolada em diferentes teorias de aprendizagem.

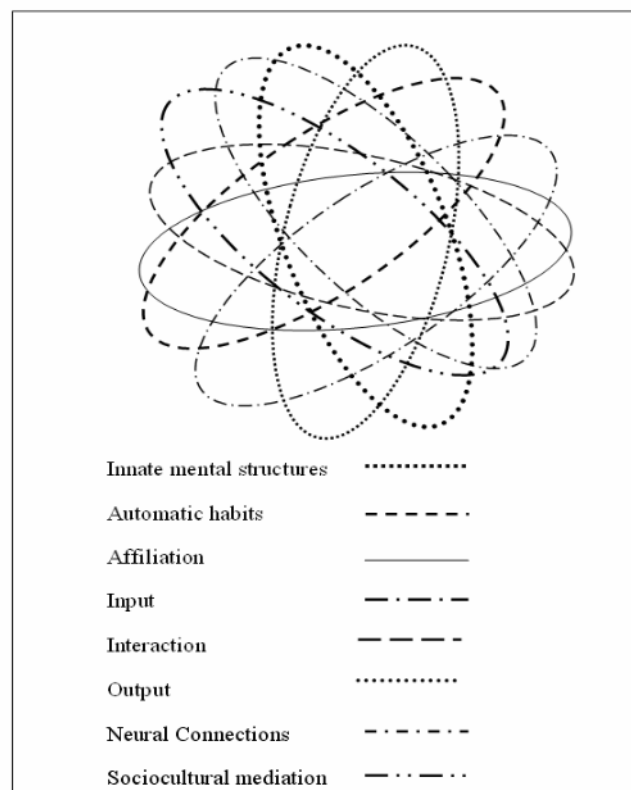


Figura 1. Representação do sistema complexo da aquisição

Em uma perspectiva complexa, a metáfora da **emergência** de uma segunda língua poderia ser uma boa metáfora alternativa, mas, assim como na metáfora

da aquisição, da participação, ou do entre-lugar, ela iluminaria um aspecto do que é aprender uma outra língua, mas outros elementos ficariam de fora.

Neste projeto, ao me referir a esse processo complexo da aquisição, continuarei usando a metáfora da aquisição, mesmo entendendo que outras metáforas precisam entrar nessa rede para que possamos compreender como se processa esse fenômeno. Faço isso por ser essa metáfora que nomeia toda as pesquisas sobre a aprendizagem de línguas.

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” (in COSCARELLI, 2005, p.295).

As metáforas também podem ser compreendidas dentro da perspectiva dos sistemas complexos. Cameron e Deignan (2006, p.674) afirmam que

A metáfora sempre foi entendida como dinâmica e adaptativa. Desde Aristóteles, passando pela teoria interacional de Black (1979), até a teoria da mesclagem (FAUCONNIER e TURNER, 2002), a metáfora é vista como algo que reúne duas idéias diferentes que interagem e se co-adaptam na mente para produzir algo novo, emergente, maior do que a soma das partes”.

Alguns pesquisadores, como Ellis (2001); Oxford (2001); Block (1992) e Mello e Mello (2003), utilizaram as teorias cognitivas para explicar como os aprendizes constroem, metaforicamente, o conceito de aprendiz e de professor de línguas. Cameron (2003) estudou as metáforas no discurso da sala de aula e Block (1999) e Ellis (2001) estudaram metáforas em textos acadêmicos da área de Linguística Aplicada.

Block (1999) investigou o enquadramento metafórico do processo de pesquisa em aquisição de segunda língua e concluiu que a metáfora adequada para esse enquadramento seria o de políglota (a crença em muitas realidades) em

oposição à metáfora do monoteísmo (a crença em uma única realidade) comum na ciência tradicional. Se essa área de pesquisa é politeísta, podemos inferir que existem, necessariamente, várias metáforas para explicar o mesmo fenômeno.

Ellis (2001) comparou as metáforas encontradas em seis diários de aprendizagem de aprendizes de língua inglesa adultos, em Londres, com as metáforas identificadas em nove artigos de pesquisadores representativos na área de linguística aplicada, de orientações teóricas diferentes. Esses artigos tratavam dos seguintes temas: análise de erro, aquisição na perspectiva gerativa, interlíngua, hipótese do input, papel do ambiente linguístico na aquisição, identidade, negociação de sentido, consciência na aquisição, e funções do output. Ellis se limitou a identificar as metáforas mais usadas para conceituar aprendizes de línguas. Nos textos acadêmicos, o aprendiz foi metaforizado como recipiente, máquina, negociador, solucionador de problemas, construtor, lutador e investidor. Nos diários dos aprendizes, eles se projetavam metaforicamente como sofredores, solucionadores de problemas, viajantes, lutadores, e trabalhadores.

Neste estudo, meu foco principal será o estudo epistemológico da aquisição de segunda língua. A análise metafórica nos ajudará a entender a natureza dos construtos das principais teorias que orientam as pesquisas na área em contraste com as vozes dos próprios aprendizes.

4. Objetivos

4.1. Objetivo geral

Investigar as metáforas, metonímias e os respectivos esquemas imagéticos presentes nas diversas teorias sobre aquisição de segunda língua em comparação com os mesmos fenômenos encontrados nos textos das narrativas de aprendizagem, em texto escrito e em texto multimodal, produzidas no Brasil e no exterior, visando a atingir os seguintes objetivos específicos.

1. Identificar quais são as metáforas, metonímias e os respectivos esquemas imagéticos presentes nas diversas teorias de aquisição de segunda língua para explicar a aquisição de uma segunda língua.
2. Comparar as metáforas, metonímias e os respectivos esquemas imagéticos utilizados pelas diversas teorias para explicar a aquisição de uma segunda língua com as metáforas, metonímias e os respectivos esquemas imagéticos encontrados nas narrativas de aprendizagem.
3. Verificar se as metáforas, metonímias e os respectivos esquemas imagéticos presentes nas narrativas de aprendizagem de várias culturas são similares ou diferentes de forma a verificar se existem diferenças na forma como a aquisição é conceituada em cada cultura.

4.3. Metas a serem alcançadas

1. Ao final do projeto pretendo escrever um livro sobre a complexidade da aquisição de línguas estrangeiras.
 2. Em cada ano do projeto, pretendo escrever, pelo menos, 1 artigo e 3 capítulos do livro, oferecer seminários sobre o tema no programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos e, também, na graduação em Letras da UFMG.
 3. Outra meta a ser alcançada é a ampliação do corpus de narrativas multimodais.
2. Paralelamente, ao investigar sobre a produção desses aspectos linguístico-cognitivos, espero contribuir com a formação acadêmica de meus orientandos de iniciação científica, mestrado e doutorado, além de ampliar meus próprios conhecimentos sobre os processos de construção epistemológica da linguística aplicada. Dentre as orientações, incluem-se, ainda, a orientação de pós-doutorado de Elaine Ferreira Borges, bolsista da FAPEMIG.

3. Outra meta é estreitar os laços com pesquisadores nacionais e internacionais. No projeto que se encerra no início de 2011, foram editados dois livros. O primeiro, (KALAJA, MENEZES, BARCELOS, 2008) **Narratives of Learning and Teaching EFL**, em co-edição com Paula Kalaya, da Universidade de Helsink da Finlândia e de Ana Maria Barcelos, da Universidade Federal de Viçosa. Esse livro foi publicado pela editora Palgrave, em 2008, e conta com capítulos de colaboradores do projeto AMFALE (Ana Maria Barcelos, Deise Prina, Heliana Mello, Laura Miccoli e Vera Menezes) e de pesquisadores na Europa (David Block, Riikka Alanen, Anne Pitkänen - Huhta, Hannele Dufva, Tarja Nikula, Leena Karlsson e Paula Kalaja) e na Ásia (Keiko Sakui, Neil Cowie, Tim Murphey, Christopher Carpenter, Garold Murray, Sara Cotterall, Phil Benson e Alice Chik). O segundo (PAIVA e NASCIMENTO, 2009), **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**, em co-edição com Milton Nascimento (PUC-MINAS), reuniu pesquisadores brasileiros que apóiam suas investigações no paradigma da complexidade.

4. Em 2008, como editora chefe da Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), coordenei a edição de um número especial sobre pesquisa narrativa que contou com a participação de autores brasileiros e de dois estrangeiros (BARKHUIZEN e BENSON, 2008). A meta agora é um novo número temático, a ser publicado em inglês, ao final deste projeto, em 2013 com o tema Complexity studies in Applied Linguistics. Esse número será co-editado por Larsen Freeman, pioneira nos estudos da complexidade na linguística aplicada.

5. Pretendo, ainda, participar, individualmente ou com o grupo AMFALE, de eventos nacionais e internacionais.

5. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo. É uma pesquisa documental interpretativa.

A metodologia inclui **levantamento bibliográfico** sobre os seguintes temas: aquisição de segunda língua, sistemas adaptativos complexos; integração conceitual, metáforas, metonímias e esquemas imagéticos.

Para o estudo das metáforas, metonímias, e respectivos esquemas imagéticos presentes nas diversas teorias de aquisição de segunda língua, utilizarei um corpus de 15 textos representativos das teorias da aquisição de segunda, mas não descarto a inclusão de outros textos ao longo do projeto.

1. BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1933.
2. SELINKER, L. 'Interlanguage'. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10. p.209-131, 1972.
3. LAMENDELLA, J. General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and non-primary acquisition. *Language Learning*, v. 27, p. 155-196, 1977.
4. HATCH, E. Discourse analysis and second language acquisition. In Hatch, E (Ed.), *Second Language Acquisition*. Rowley, Ma.: Newbury House, 1978. p. 401-435.
5. SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Ed.) *Second-language acquisition & foreign language teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978a. p.27-50
6. SCHUMANN, J. H. The pidginization hypothesis. In: HATCH, E. M. *Second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1978b.
7. GASS, S. Language transfer and universal grammar relations. *Language Learning*, v. 29, p. 327-44, 1979.
8. COOK, V. Universal grammar and second language learning. *Applied Linguistics*. v.6, n. 1, p. 2-18, 1985
9. KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. London and New York, Longman, 1985.
10. Long, M. H. Input and second language acquisition theory. In S. Gass and C. Madden (Eds.). *Input and second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985. p. 377-93.
11. WHITE, L. *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: Benjamins, 1989.

12. SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFFER, B. (Eds). *Principle & practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
13. PEIRCE, B.N. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*. V. 29, p. 9-31, 1995.
14. Long, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W. C., & Bahtia, T. K. (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press, 1996. p. 413-68
15. Emergentism, connectionism and language learning. *Language Learning*, v. 48, p.631-64, 1998.

Para a análise de narrativas de aprendizagem, utilizarei o corpus de narrativas de aprendizagem do Projeto AMFALE, em formato de texto impresso e multimodal, publicadas na página eletrônica do projeto AMFALE <http://www.veramenezes.com/narmulti.htm>. Serão acrescentadas ao corpus as narrativas coletada no Japão por Murray (2009). Darei prioridade aos textos multimodais, pois eles incluem mais índices dos processos cognitivos com a inserção de imagem, sons, e hipertextos, além do tratamento estético dados ao texto (tipos de fonte, cor, distribuição espacial dos elementos, etc.). Serão selecionados 10 textos multimodais produzidos no Brasil e 10 em Hong Kong. Além desses 20 textos, pretendo trabalhar com uma amostra de 40 narrativas no formato de texto, sendo 10 de cada país envolvido no projeto: Japão, Finlândia, China e Brasil. O critério de seleção do corpus é o registro nos textos de processos de aquisição.

Para os procedimentos de coleta e de análise, proponho usar uma adaptação dos métodos de coleta e análise de Koch e Deetz (1981) e de Ellis (2002). Assim pretendo, não necessariamente na ordem apresentada a seguir, utilizar os seguintes procedimentos:

1. Ler os textos acadêmicos e isolar trechos que contenham os conceitos básicos para a compreensão da teoria (conceito de língua, de processo de aquisição/aprendizagem, de aprendiz e de outros fatores que contribuam para o processo de aquisição de outra língua”

2. Selecionar um corpus representativo de 60 narrativas, sendo 20 multimodais.
3. Ler o corpus de narrativas e isolar trechos que apresentem os conceitos básicos para a compreensão da teoria (conceito de língua, de processo de aquisição/aprendizagem, de aprendiz e de outros fatores que contribuam para o processo de aquisição de outra língua”
4. identificar as metáforas, metonímias e respectivos esquemas imagéticos presentes nesses trechos dos dois corpora.
5. Identificar quais são as metáforas, metonímias e respectivos esquemas imagéticos mais recorrentes em cada corpus.
6. Identificar os domínios fonte e alvo das expressões metafóricas e os domínios fonte das metonímias.
7. Agrupar as metáforas, metonímias e respectivos esquemas imagéticos de acordo com os domínios fontes e alvos das expressões de cada corpus.
8. Comparar os resultados da análise dos dois corpora.
9. Orientar projetos de IC, mestrado, doutorado e pós -doutorado que tenham conexão com este projeto.
10. Produzir relatórios de pesquisa na forma de artigos, capítulos de livros e apresentação em eventos.
11. Produzir um livro sobre a complexidade da aquisição de línguas estrangeiras.
12. Tornar os resultados públicos na página do projeto na web.

Os resultados desses estudos serão, posteriormente, utilizados para refletirmos sobre a epistemologia sobre a aquisição de segunda língua, contribuindo de forma teórica para os estudos nessa área.

Além dessas ações, me responsabilizarei pela manutenção e atualização do banco de dados e da página do projeto AMFALE.

6. Aspectos Éticos

O projeto AMFALE foi submetido ao Comitê de Ética da UFMG. Todas as narrativas coletadas pelo projeto AMFALE só são publicadas no site e utilizadas nas pesquisas do grupo, após a assinatura de termo de

consentimento esclarecido ou de envio de email dos narradores, autorizando a publicação e a utilização de suas histórias de aprendizagem para pesquisa. Aos narradores é dada a opção de uso de pseudônimos, mas a maioria dos colaboradores prefere usar o próprio nome. Antes da publicação das narrativas, temos o cuidado de editar alguns trechos retirando identificação de pessoas e/ou instituições cujas faces possam ser ameaçadas por alguma afirmação ou valoração dos narradores. As análises não fazem juízo de valor sobre as atitudes, sentimentos ou sobre ações empreendidas pelos narradores. A qualquer momento, o colaborador pode solicitar a retirada de sua narrativa do corpus.

7. Resultados e Impactos esperados

Indicadores de Progresso ao final de cada 6 meses de projeto:

1. Divulgação dos resultados obtidos em eventos nacionais e internacionais.
2. Publicação dos textos na página do projeto na web.
2. Publicações em periódicos e capítulos de livros.

Indicadores de resultados ao final do projeto:

- Publicação de um livro sobre a complexidade da aquisição de segunda língua.
- Publicação de, pelo menos, 3 artigos em periódicos.
- Participação em, pelo menos, 6 eventos nacionais e dois internacionais.
- Edição de número temático sobre Complexity studies in Applied Linguistics para a Revista Brasileira de Linguística Aplicada

Repercussão e/ou impactos dos resultados:

Evidentemente, os resultados contribuirão para a consolidação do grupo AMFALE no cenário nacional e internacional. Espero, também, despertar o interesse de pós-graduandos e alunos da graduação para esse tipo de pesquisa.

8. Cronograma

Ações/2011	Jan.	Fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	Jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.
Revisão bibliográfica.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Coleta de narrativas.			X					X				
Análise de 7 textos sobre teoria de aquisição					X Texto 1	X Texto 2	X Texto 3	X	X Texto 4	X Texto 5	X Texto 6	X Texto 7
Apresentação em evento/CBLA							X					
Produção 1 artigo e 3 capítulos.							X	X	X	X	X	X
Apresentação							X					
Orientação de alunos e de pós-doutoranda.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Manutenção da <i>homepage</i> do projeto			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ações/2012	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.
Revisão bibliográfica.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Coleta de narrativas			X					X				
Análise de 8 textos sobre teoria de aquisição	X Texto 8	X Texto 9	X Texto 10	X Texto 11	X Texto 10	X Texto 12		X Texto 13	X Texto 14	X Texto 15		
Análise comparativa dos 15 textos										X	X	X
Produção de 1 artigo e 3 capítulos.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Orientação de alunos e de pós-doutoranda.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Manutenção da <i>homepage</i> do projeto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Ações/2013	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.
Revisão	X	X	X	X	X	X						

bibliográfica.												
Análise do corpus de narrativas	X	X	X	X	X	X	X					
Análise comparativa dos dados								X	X	X	X	X
Produção de 1 artigo e 3 capítulos.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Orientação de alunos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Manutenção da <i>homepage</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Ações/2014	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.
Produção de 1 capítulo.	X											
Redação do relatório final	X	X										

Além dessas atividades, os resultados serão apresentados em eventos acadêmicos de acordo com calendários ainda não conhecidos.

9. Referências Bibliográficas

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P. Narrative reflective writing: It got easier as I went along. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n.2, p.383-400, 2008.

BELL, J.S. Narrative inquiry: more than just telling stories. *TESOL Quarterly*. vol. 36, n. 2. p.207-212, 2002.

Black, M. More about metaphor in A. Ortony (ed.): *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

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

_____.Who framed SLA research? Problem framing and metaphoric accounts of the SLA research process. In: CAMERON, L.; LOW, G. (Eds.) *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

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 BREEN, M. (Ed.) *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow, Essex, 2001. p. 65-85

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

FAUCONNIER, G. *Mappings in thought and language*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1996.

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

KOCH, S; DEETZ, S. Metaphor analysis of social reality in organizations. *Journal of Applied Communication Research*, v. 9. p.1-15, 1981.

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

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

Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

MURRAY, G. L. (Ed.) *Retrospective: learning English in Japan*. Akita/Japan, 2009.

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

ORTEGA, L. (2009). *Acquisition, Participation, and In-Betweenness as Metaphors for L2 Learning. Plenary address delivered at the 1st Combined ALANZ-ALAA Conference (Applied Linguistics Association of New Zealand & Applied Linguistics Association of Australia), Auckland, December 2-4*. Disponível em: http://www2.hawaii.edu/~lortega/Ortega_2009_ALAZ_ALAA.ppt Acesso em 05 de janeiro em 2010.

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. Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem. *Memorial* apresentado para concurso de Professor Titular na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

_____. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005a. p. 23-36

PAIVA, V.L.M.O. A metonímia como processo fractal multimodal. *Veredas*. v.14, n.1, p.7-19, 2010.

_____. Autonomy in second language acquisition. *SHARE: An Electronic Magazine by Omar Villarreal and Marina Kirac* N. 146, ano 6, May 6th 2005b.

_____. *Autonomia e complexidade*: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005c. p.135-153.

_____. *Autonomia e complexidade*. *Linguagem e Ensino*, vol.9, n.1, pp. 77-127, 2006.

_____. *Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua*. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.187-203

SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1988.

TURNER, M. *The literary mind: the origins of thought and language*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1996.

Van LIER, L. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and authenticity*. London: Longman, 1996.