

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

LETICIA PRESOTTO

**A COMPREENSÃO DA METÁFORA POR APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL EM CONTEXTO ACADÊMICO**

Porto Alegre
2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

LETICIA PRESOTTO

**A COMPREENSÃO DA METÁFORA POR APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO ACADÊMICO**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna
Coorientadora: Profa. Dra. Maity Simone Guerreiro Siqueira

Porto Alegre

2020

Ficha Catalográfica

P934c Presotto, Leticia

A compreensão da metáfora por aprendizes de português como língua adicional em contexto acadêmico / Leticia Presotto . – 2020.

165 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna.

Co-orientadora: Profa. Dra. Maity Simone Guerreiro Siqueira.

1. Metáfora. 2. Português como língua adicional. 3. Sensibilização para a metáfora. I. Perna, Cristina Becker Lopes. II. Siqueira, Maity Simone Guerreiro. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

LETICIA PRESOTTO

**A COMPREENSÃO DA METÁFORA POR APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO ACADÊMICO**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Linguística

Aprovada em: 30 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Aline Aver Vanin – UFCSPA

Larissa Moreira Brangel – UNISINOS

Gabriela da Silva Bulla – UFRGS

Lilian Cristine Hübner – PUCRS

Porto Alegre

2020

AGRADECIMENTOS

Nós falamos no nosso dia a dia sobre nossa vida em termos de viagem. E muitos doutorandos falam sobre seu doutorado como uma viagem. Para mim não podia ser diferente. O doutorado foi uma viagem; na verdade, foi uma lenta caminhada, em que, aos poucos, fui descobrindo e desbravando caminhos possíveis. Logo no início dessa caminhada, me deparei com uma encruzilhada: qual caminho teórico seguir? Escolhi um pelo qual andei dois anos, até chegar a um beco sem saída. Tive que voltar e começar a jornada novamente, agora pelo caminho da linguística cognitiva. Essa segunda etapa da jornada foi de muitas descobertas e de bastante conhecimento. Nesse novo caminho, que durou dois anos, aproximadamente, foi onde descobri que havia uma luz no fim do túnel, que era possível estudar e investigar o que eu pretendia desde o início.

Essa caminhada não foi nem um pouco solitária. Muitas pessoas andaram um pouco comigo e muitas outras me acompanharam nessa viagem que parecia não ter fim. Mas agora que cheguei ao meu destino, gostaria de agradecer a todas que fizeram parte disso:

Às minhas orientadoras, professoras Cristina e Maity, por todo o conhecimento, o apoio, a disponibilidade e o encorajamento durante todo esse processo. Vocês duas, como já falei em outros momentos, são exemplos de mulheres, educadoras e pesquisadoras. Agradeço não só pelos ensinamentos acadêmicos, mas pela amizade e por todo o carinho. Com certeza, sem vocês, estaria ainda rodando sem saber para onde ir.

À banca, composta pelas professoras Aline Vanin, Gabriela Bulla, Larissa Brangel e Lilian Hübner, e também à professora Luciane Corrêa Ferreira, parte da banca de qualificação, pela leitura do trabalho e pelas contribuições para a versão final deste estudo.

À professora Maria Izabel de la Puerta Chitão por ter cedido espaço na sua disciplina de Português para Estrangeiros II a fim da realização do meu estágio, bem como da aplicação do experimento.

Aos grupos de estudo e pesquisa “UPLA”, da PUCRS, “Metafolia”, da UFRGS, e “Cognição, Metáfora e Saúde”, da UFCSPA, por todos os momentos de troca, discussão, apoio e comemorações nessa caminhada. Cada um dos integrantes teve um papel fundamental para a construção desta tese. Agradeço especialmente à Aline, à Bruna, à Grazi e ao Rafa, do UPLA; à Carol, à Laura, à Nichele e ao Sérgio, do Metafolia; e à Aline Vanin, do Cognição, Metáfora e Saúde.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo apoio financeiro para a realização do doutorado.

À PUCRS, por ter me proporcionado desenvolvimento pessoal e profissional desde a graduação.

À minha família, por todo o amor e apoio de sempre. Vocês são o combustível para as minhas viagens mais diferentes, pois sempre me incentivam a nunca parar e a sempre ir atrás dos meus sonhos.

Às minhas amigas e amigos, por sempre estarem ao meu lado, me apoiando e comemorando em cada vitória. A vida com vocês é muito mais divertida!

E nessa viagem do doutorado, também tive uma grande e linda surpresa, que foi o encontro do amor em um colega e amigo que começou essa viagem comigo. Paulinho, obrigada por cada abraço, palavra, gesto de amor, de carinho e de apoio nesse trajeto. Com certeza, tu fizeste esse processo ser mais leve e agradável, nunca deixando de acreditar em mim, mesmo que, às vezes, eu não enxergasse do mesmo jeito. Agora, com a tese finalizada, podemos fazer todas as nossas viagens (literais, principalmente). Que venham infinitos destinos para nós nessa jornada a dois!

Language is a light which illuminates certain aspects of reality, while leaving other aspects in darkness. (WIERZBICKA, 1995, p.18)

RESUMO

O estudo da metáfora na perspectiva do ensino tem sido desenvolvido há bastante tempo, porém ainda continua sendo um aspecto relativamente novo na área de ensino de língua adicional (LOW, 2008; FERREIRA, 2007; LITTLEMORE; LOW, 2006; BOERS, 2000). De acordo com Low (2008), a utilização de teorias cognitivas sobre metáforas não deve ser indiscriminada e deve ser relacionada com pesquisas sobre métodos alternativos de ensino de metáfora e sobre habilidades metafóricas que deveriam ser adquiridas pelos alunos, especialmente no nível do discurso. Uma intervenção a partir da sensibilização para a metáfora é uma das formas de fomentar o pensamento sobre a existência desse fenômeno no nosso cotidiano (SAATY, 2016; WAN, 2014; LITTLEMORE, 2004). Em relação ao discurso acadêmico, a metáfora hoje é entendida como um fenômeno que desempenha um papel crucial nesse contexto específico, o que tem alimentado discussões e reflexões acerca do seu uso (HERRMANN, 2013; GIANONNI, 2009; GIBBS, 2008; LITTLEMORE; LOW, 2006). Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo verificar se, com base na linguística cognitiva, uma sensibilização para a metáfora facilita a compreensão desse fenômeno. Além disso, esta pesquisa busca investigar aspectos específicos sobre metáfora, tais como: a existência ou não de diferença na compreensão de metáforas primárias e complexas e de mapeamentos metafóricos mais ou menos convencionais. Também, busca-se analisar a influência da familiaridade das expressões linguísticas metafóricas e do vocabulário na compreensão desse fenômeno. Para tanto, foi realizado um estudo experimental com aprendizes de português como língua adicional (PLA) em contexto de imersão em uma universidade do sul do Brasil. Os participantes responderam a tarefas de compreensão de metáfora no contexto acadêmico, sendo aplicadas antes e depois de uma sessão de sensibilização para a metáfora. As respostas do grupo controle e experimental (pré e pós-intervenção) foram comparadas após a coleta de dados. Diferentemente do que era esperado, a sensibilização para a metáfora não causou o efeito previsto. É possível que o tempo dedicado a isso e o tipo de tarefa contribuíram para esse resultado. Por outro lado, as características das metáforas investigadas e apontadas pela teoria foram confirmadas pela análise dos dados. Acredita-se que este estudo possa contribuir para a área de ensino e aprendizagem de PLA, no que diz respeito a estratégias diferenciadas para se trabalhar com linguagem figurada, um campo ainda pouco explorado no português brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Metáfora. Português como língua adicional. Sensibilização para metáfora.

ABSTRACT

The study of metaphor from a teaching perspective has been developed for a long time, but it remains a relatively new topic in the area of additional language teaching (LOW, 2008; FERREIRA, 2007; LITTLEMORE; LOW, 2006; BOERS, 2000). According to Low (2008), the use of cognitive theories about metaphors should not be indiscriminate, but related to research on alternative methods of teaching metaphor and on metaphorical skills that should be acquired by students, especially at the discourse level. An intervention based on metaphor awareness is one of the ways to encourage thinking about the existence of this phenomenon in our daily lives (SAATY, 2016; WAN, 2014; LITTLEMORE, 2004). Concerning academic discourse, metaphor today is understood as a phenomenon that plays a crucial role in this specific context, which has fueled discussions and reflections on its use (HERRMANN, 2013; GIANONNI, 2009; GIBBS, 2008; LITTLEMORE; LOW, 2006). In this sense, this research seeks to verify whether, based on cognitive linguistics, metaphor awareness facilitates the understanding of this phenomenon. In addition, this research aims at investigating specific aspects of metaphor, such as a possible difference in the understanding of primary and complex metaphors, as well as more conventional and less conventional metaphorical mappings. It also seeks to analyze the influence of familiarity of metaphorical linguistic expressions and vocabulary to understand this phenomenon. In order to do so, an experimental study was carried out with Portuguese as additional language (PAL) learners in the context of immersion at a university in the south of Brazil. Participants responded to tasks of understanding metaphor in the academic context, which were applied before and after a metaphor awareness session. The responses of the control and experimental groups (pre and post-intervention) were compared after data collection. Contrary to the hypothesis, awareness of the metaphor did not have the expected effect. It is possible that the time dedicated to the session and the type of task contributed to this result. On the other hand, the characteristics of the metaphors investigated and pointed out by the theory were confirmed by the data analysis. It is believed that this study may contribute to the teaching and learning area of PAL regarding differentiated strategies for working with figurative language, a field still not thoroughly explored in Brazilian Portuguese.

KEYWORDS: Metaphor. Portuguese as an Additional Language. Awareness raising.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapeamento da metáfora conceitual TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES.....	19
Quadro 1 – Apresentação das 23 expressões metafóricas investigadas.....	56
Quadro 2 – Apresentação dos dez distratores.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil das expressões.....	59
Tabela 2 – Perfil das expressões conforme o tempo.....	60
Tabela 3 – Caracterização da amostra	64
Tabela 4 – Comparação do perfil da amostra entre os grupos.....	65
Tabela 5 – Comparação do conhecimento das expressões entre os grupos (participantes).....	70
Tabela 6 – Avaliação do conhecimento das expressões conforme grupo.....	72
Tabela 7 – Compreensão das expressões metafóricas conforme grupo e tempo.....	73
Tabela 8 – Percentual de acertos conforme grupo e tempo.....	75
Tabela 9 – Comparação entre metáfora primária e complexa no grupo experimental.....	76
Tabela 10 – Comparação entre metáfora primária e complexa no grupo controle.....	77
Tabela 11 – Comparação entre metáfora complexa mais convencional e menos convencional no grupo experimental.....	78
Tabela 12 – Comparação entre metáfora complexa mais convencional e menos convencional no grupo controle.....	79
Tabela 13 – Comparação entre expressões mais familiares e menos familiares no grupo experimental.....	80
Tabela 14 – Comparação entre expressões mais familiares e menos familiares no grupo controle.....	81

APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	TEORIA DA METÁFORA CONCEITUAL	17
2.1	METÁFORAS PRIMÁRIAS	24
2.2	METÁFORAS COMPLEXAS	27
2.3	CONVENCIONALIDADE DE METÁFORAS CONCEITUAIS E FAMILIARIDADE DE ATUALIZAÇÕES LINGUÍSTICAS	30
3	METÁFORA EM LÍNGUA ADICIONAL: QUESTÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM E DE COMPREENSÃO	34
3.1	METÁFORA NO DISCURSO ACADÊMICO DE LÍNGUA ADICIONAL	41
3.1.1	Metáfora no discurso acadêmico de português como língua adicional	45
3.2	SENSIBILIZAÇÃO PARA A METÁFORA	47
4	MÉTODO	52
4.1	DELINEAMENTO	52
4.2	ESTUDO PILOTO	53
4.2.1	Participantes	53
4.2.2	Materiais	54
4.2.2.1	Questionário de autoavaliação de contexto de uso e histórico da linguagem	54
4.2.2.2	Tarefa de vocabulário	55
4.2.2.3	Tarefa de compreensão de metáforas no contexto acadêmico	55
4.2.3	Procedimentos	61
4.2.4	Observações gerais	62
4.3	EXPERIMENTO	62
4.3.1	Participantes	62
4.3.2	Materiais	65
4.3.3	Procedimentos	66
5	ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	69
5.1	ANÁLISE QUANTITATIVA	69
5.2	ANÁLISE QUALITATIVA	82

5.3 DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS.....	99
6 CONCLUSÃO	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A - Questionário de autoavaliação de contexto de uso e histórico da linguagem.....	114
APÊNDICE B – Tarefa de vocabulário – Pré-teste.....	117
APÊNDICE C – Tarefa de vocabulário – Pós-teste	118
APÊNDICE D – Tarefa de compreensão de metáforas no contexto acadêmico – Pré-teste	119
APÊNDICE E – Tarefa de compreensão de metáforas no contexto acadêmico – Pós-teste	126
APÊNDICE F – Questionário de avaliação por juízes.....	132
APÊNDICE G – Classificação de metáforas por juízes	145
APÊNDICE H – Questionário de avaliação por falantes nativos de língua portuguesa	146
APÊNDICE I – Avaliação das expressões pelos juízes e falantes nativos	158
APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	159
APÊNDICE K – Glossário pré-teste	161
APÊNDICE L – Glossário pós-teste	162

1 INTRODUÇÃO

A metáfora tem sido interesse dos estudiosos desde as escolas gregas de poesia e retórica. A palavra metáfora, derivada do grego *metapherein*, significa transferência e carrega sua conotação etimológica até os dias atuais. Desde Aristóteles, a metáfora é definida, teorizada e aplicada a partir de diferentes perspectivas. No entanto, existe um consenso de que ela envolve a percepção de similaridades ou correspondências entre entidades e processos diferentes, o que nos leva a ver, experienciar, pensar e comunicar um conceito em termos de outro (DEMJÉN; SEMINO, 2017).

Pela visão aristotélica, a metáfora era considerada basicamente um adorno da linguagem, relacionada com a poesia e não como algo que se encontra no cotidiano. Foi, então, a partir da publicação da obra *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson (1980), que a metáfora passou a ser vista como uma “ferramenta conceitual para estruturar, reestruturar e até criar a realidade” (KÖVECSES, 2017, p.13). Como resultado dessa nova visão, foi concebida a ideia de que, além de a metáfora ser pervasiva na linguagem, ou seja, de ela estar presente nos mais variados contextos, ela também é pervasiva no pensamento e na ação (Lakoff; Johnson, *ibid.*). A partir disso, por exemplo, falamos da vida como uma viagem, com diferentes caminhos e destinos, paradas, obstáculos, passageiros etc., já que pensamos na vida nesses termos.

Desde a antiguidade até os dias de hoje, tem-se proliferado o interesse nos estudos da metáfora a partir de diferentes perspectivas, como retórica, filosofia, linguística, literatura, psicologia e ciências cognitivas, por exemplo. Neste trabalho, propomo-nos a investigar a metáfora a partir da linguística cognitiva, que adota uma perspectiva experientialista. O experientialismo procura entender como as pessoas compreendem o mundo, considerando a sua cultura e a sua comunidade linguística, buscando caracterizar o significado a partir da natureza e da experiência das pessoas. Uma vez que a mente é entendida como uma construção por meio de experiências corpóreas, a linguagem também não pode ser investigada de forma isolada do corpo (LAKOFF; JOHNSON, 1999).

Nessa corrente, portanto, a mente é corporificada e os conceitos são formulados através dela e da experiência corpórea. Nesse sentido, nós vemos o mundo de acordo com a nossa espécie, natureza e aparato físico. A nossa concepção da realidade, em grande medida, então, é mediada pela natureza do nosso corpo (GIBBS, 2006). O fato de as nossas experiências serem corporificadas tem consequências cognitivas, isto é, nós só podemos falar sobre o que podemos perceber e conceber, e isso deriva da nossa experiência corporificada.

Assim, a forma como conceitualizamos essas experiências na nossa mente se dá da mesma forma, o que é explicado pelo conceito de *embodied mind* (GIBBS, 2006): o modo como estruturamos o nosso pensamento explica o modo como estruturamos a nossa linguagem. Essa relação entre linguagem e pensamento permeia a ideia de que a metáfora precisa de uma base experiencial, a qual não reside na linguagem como um sistema abstrato de símbolos e regras. Em vez disso, a metáfora é uma parte significativa de sistemas conceituais do cotidiano das pessoas (STEEN; GIBBS, 1999).

Considerando essa perspectiva, é possível dizer que o modo como falamos reflete o modo como experienciamos e como pensamos. Nisso, podemos incluir a cultura e a comunidade onde vivemos. Um exemplo bem simples disso é a metáfora A VIDA É UM JOGO DE FUTEBOL¹. Essa metáfora é bem específica da cultura brasileira, já que temos uma forte ligação com o futebol. Usamos, em diferentes contextos, atualizações dessa metáfora, como para falar da nossa vida profissional, amorosa e íntima. “Sinto que a minha amiga está me colocando para *escanteio*”² é um exemplo possível de uso dessa metáfora no português brasileiro³. Mesmo as pessoas que não gostam desse esporte ou que não o praticam acabam utilizando as expressões relacionadas a ela, pois a nossa cultura é impregnada de atualizações linguísticas dessa metáfora. Em outros países, isso pode ser diferente. Nos Estados Unidos, por exemplo, usa-se a metáfora A VIDA É UM JOGO DE BASEBALL. Nesse país, a cultura é bastante marcada pelo jogo de *baseball*, e a forma como os cidadãos norte-americanos falam sobre a vida é percebida em termos desse esporte (KÖVECSSES, 2005).

A interação das pessoas com o ambiente e com o contexto social em que elas se inserem é fundamental para a construção da corporeidade (GIBBS, 2006). Isso pode trazer implicações para o ensino de línguas, inclusive para o ensino de línguas adicionais (LA)⁴. Quando entramos em contato com uma língua adicional, nos deparamos com formas diferentes de falar da nossa cultura. A metáfora e outros fenômenos da linguagem figurada,

¹ Seguimos, aqui, a convenção da linguística cognitiva de utilizar caixa alta para identificar metáforas conceituais.

² Usaremos, aqui, itálico para marcar expressões linguísticas metafóricas.

³ Neste trabalho, trabalhamos somente com a variedade do português brasileiro.

⁴ Neste estudo, adotaremos o termo língua adicional (LA) em casos de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), fundamentando-se em Schlatter e Garcez (2009), os quais afirmam que, ao usar o termo LA, é possível estabelecer uma relação de igualdade entre as línguas aprendidas, não havendo idiomas inferiores ou superiores à língua materna dos aprendizes. Além disso, esse termo também pode indicar uma relação de igualdade entre falantes nativos e não nativos, visto que a palavra ‘estrangeiro’ pode acarretar conceitos negativos, como estranheza, falta de pertencimento e exotismo, por exemplo. Também proporciona aos educadores e aprendizes que se valem dessas formas de expressão a participação na sua própria sociedade, refletindo sobre que língua é essa, a quem ela pertence, para que ela serve e qual a relação que cada pessoa tem com ela Schlatter e Garcez (2009).

como as expressões idiomáticas, por exemplo, ocorrem com grande frequência em diferentes contextos da linguagem. E esses fenômenos são considerados desafiadores tanto para os aprendizes de LA quanto para os professores. O estudo da metáfora na perspectiva do ensino de LA tem sido desenvolvido já há algum tempo (LOW, 2008), porém é um aspecto bastante novo na área de ensino e aprendizagem de português como língua adicional (PLA). A maior parte dos estudos até hoje enfocam o uso da metáfora no contexto da língua inglesa, tanto como língua materna quanto como LA. Por isso, fazem-se necessárias pesquisas em outras línguas para investigar se os resultados encontrados até hoje também se aplicam a elas (LITTLEMORE, 2017), além de promover novas investigações e proporcionar um panorama mais completo da metáfora em diferentes línguas, sejam elas maternas ou adicionais.

Por essa razão e pelo fato de o estudo de PLA vir ganhando atenção devido à maior procura por parte de estudantes estrangeiros que buscam convênios em universidades brasileiras (e o número cada vez maior de imigrantes de países em situação de vulnerabilidade), notamos, cada vez mais, a necessidade de estudos que investiguem o PLA em diversas searas, visto as pesquisas serem ainda incipientes. Uma vez que o número de estrangeiros está aumentando nas universidades brasileiras, entendemos que é cada vez mais urgente um estudo que se debruce sobre o discurso acadêmico da universidade, tanto escrito quanto oral, para auxiliar, futuramente, alunos e professores nessa empreitada de aprender e ensinar o PLA. A linguagem acadêmica é uma variedade da língua bem específica, inserida em um contexto social diferenciado, o que justifica a necessidade e a importância de novas abordagens de ensino nesse contexto.

A respeito da metáfora no discurso acadêmico, pesquisas têm demonstrado (p. ex., HERRMANN, 2013; STEEN et al., 2010; SEMINO, 2008; LOW, 2008; TEMMERMAN, 2000) que a metáfora desempenha um papel crucial nesse tipo de discurso. Especialmente nesse ambiente do português brasileiro, as pesquisas sobre metáfora ainda são bem reduzidas, e mais reduzidas ainda sobre metáfora no discurso acadêmico de PLA. Littlemore (2017), ao discorrer sobre as metáforas do discurso acadêmico do inglês, afirma que é possível encontrar o uso expressivo desse fenômeno em textos diversos sobre economia, administração e ciências, por exemplo, tanto na variedade oral quanto escrita. E pesquisas têm apontado que alunos estrangeiros apresentam dificuldades de compreensão quando se deparam com esse fenômeno no contexto da academia (LITTLEMORE et al., 2013; LITTLEMORE et al., 2011; LITTLEMORE, 2001). Essa afirmação também reforça a necessidade de se ter estudos sobre a compreensão da metáfora por aprendizes de uma LA no contexto acadêmico brasileiro.

Uma das formas de promover a melhoria da compreensão de metáforas por aprendizes de LA se dá pela sensibilização⁵ desse fenômeno. Através dela é possível destacar para os aprendizes a motivação por trás das expressões metafóricas e também de outros fenômenos da linguagem figurada, como expressões idiomáticas e provérbios (KÖVECSES; SZABO, 1996). Segundo Boers (2013), atividades de sensibilização a partir da metáfora conceitual trazem benefícios para os aprendizes, ajudando-os, principalmente, a entender expressões metafóricas. Essa prática também envolve as habilidades analíticas dos alunos e os estimulam a pensar sobre a colocação das palavras, sobre os significados de algumas expressões idiomáticas estarem ligados ao seu uso original e sobre como os diferentes usos de uma palavra estão inter-relacionados. É possível, assim, auxiliar os alunos a ver como a língua funciona, despertando a consciência deles para a existência desses fenômenos que nela estão presentes nos mais variados contextos, inclusive no contexto da universidade.

Tendo em vista as lacunas que marcam o estudo da metáfora no PLA, principalmente no que se refere à compreensão de metáforas por esses aprendizes, além da necessidade de mais pesquisa no campo da metáfora do discurso acadêmico de língua portuguesa, este trabalho busca investigar a compreensão das metáforas por falantes de PLA em contexto acadêmico. A partir disso, decorrem os seguintes objetivos específicos:

- a) verificar se, com base na linguística cognitiva, uma sensibilização para a metáfora facilita a compreensão desse fenômeno;
- b) verificar se há diferença na compreensão de metáforas primárias e complexas;
- c) verificar se há diferença na compreensão de mapeamentos metafóricos mais convencionais e menos convencionais nas metáforas complexas;
- d) analisar a influência da familiaridade das expressões linguísticas metafóricas na compreensão do fenômeno;
- e) analisar a influência da familiaridade de vocabulário na compreensão de metáforas no discurso acadêmico do português brasileiro.

Sendo assim, a partir do propósito maior deste trabalho, que é a investigação da compreensão das metáforas por aprendizes de PLA, como mencionado, são levantadas as seguintes hipóteses que nortearão essa investigação:

⁵ Neste trabalho, usamos ‘sensibilização’ como adaptação do termo em inglês ‘*awareness raising*’.

- a) Uma sensibilização para a metáfora, com base na linguística cognitiva, melhora a compreensão desse fenômeno por aprendizes de PLA;
- b) Metáforas primárias, por terem um potencial de universalidade, são mais facilmente compreendidas do que metáforas complexas, que são marcadas por questões culturais;
- c) Metáforas complexas mais convencionais são mais facilmente compreendidas do que menos convencionais, em função da recorrência da coocorrência de domínios;
- d) Metáforas mais familiares são mais facilmente compreendidas do que as menos familiares.
- e) O conhecimento prévio do vocabulário facilita a compreensão de metáforas.

Quanto à organização da tese, primeiramente apresentamos a fundamentação teórica, a qual se baseia na Teoria da Metáfora Conceitual (capítulo 2). Neste capítulo, falamos sobre as bases da teoria utilizada e apresentamos seus construtos e escopo. Também nesse capítulo, discutimos aspectos culturais que se relacionam com a teoria trabalhada e que servirão como apoio para a discussão de metáfora e LA do capítulo seguinte. No capítulo 3, abordamos a questão da metáfora em contexto de LA. Apresentamos um panorama sobre estudos que tratam de ensino e aprendizagem de metáforas em LA e abordam a compreensão de metáforas por aprendizes de LA. Também discorremos sobre a metáfora inserida no contexto acadêmico em LA e exploramos a metáfora no discurso acadêmico de PLA. Por fim, dissertamos sobre a sensibilização para a metáfora com base em pesquisas que trabalham essa prática em LA. O capítulo 4 é dedicado à apresentação do método. Nele apresentamos o tipo da pesquisa, os participantes, a definição das variáveis, o delineamento do experimento, os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados. No capítulo 5, analisamos os resultados encontrados e os discutimos. E, no capítulo 6, apresentamos a conclusão deste trabalho.

2 TEORIA DA METÁFORA CONCEITUAL

Lakoff e Johnson, em 1980, trazem um marco para a linguística cognitiva com o lançamento da obra *Metaphors we live by*. A partir desse momento, a metáfora começa a ser entendida como um fenômeno do pensamento e não mais somente ligada à linguagem, como as teorias clássicas observavam. Lakoff e Johnson se propõem a mostrar que as metáforas não são somente palavras que adquirem significados diferentes do convencional, mas criam similaridades entre dois conceitos. Para eles, a metáfora é uma ligação entre dois conceitos e, acima de tudo, é parte do sistema cognitivo humano, passando a ser visto como algo que está presente no dia a dia, por meio do pensamento e da ação, implicando que o sistema conceitual do ser humano é fundamentalmente metafórico por natureza. Os autores se dedicam a mostrar a metáfora na linguagem cotidiana, indicando como elas são abundantes e ressaltando o quanto as pessoas pensam de forma metafórica, sem ter consciência, muitas vezes, da natureza metafórica do próprio pensamento. Esse fenômeno, então, passou a ser entendido não mais como uma figura de linguagem somente, mas sim como um processo estruturador do pensamento (BERBER SARDINHA, 2007), como uma “ferramenta conceitual para estruturar, reestruturar e até criar a realidade”⁶ (KÖVECSES, 2017, p.13).

Nessa obra, Lakoff e Johnson propõem a Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), a qual entende que a metáfora é compreendida através do mapeamento entre conceitos abstratos em relação a conceitos mais concretos, ocorrendo por meio de dois domínios. Um domínio conceitual significa uma organização coerente de experiência, isto é, as pessoas têm um conhecimento coerentemente organizado sobre um domínio, no qual se baseiam para entender outro domínio (KÖVECSES, 2010). Lakoff e Turner (1989) indicam que os domínios conceituais são representações mentais ricas, já que são parte do nosso conhecimento de mundo que se relacionam com experiências particulares ou fenômenos e podem incluir elementos, relações e padrões de inferências. Essa relação de domínios se dá através do mapeamento entre domínio-fonte e domínio-alvo. Por exemplo, no discurso acadêmico, falamos muito sobre TEORIAS em termos de EDIFICAÇÕES:

1. “Essa é a *base* para a sua teoria?”.⁷
2. A teoria precisa de mais *apoio*.
3. Precisamos *construir* um forte argumento para isso.

⁶ [... a conceptual tool for structuring, restructuring and even creating reality.]

⁷ Exemplos adaptados de Lakoff e Johnson (1980).

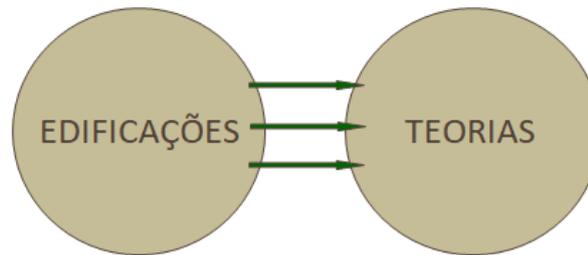
4. Precisamos *reforçar* a teoria com argumentos sólidos.
5. A teoria vai ficar *firme* ou *cair* com a *força* desse argumento.
6. Até agora nós *montamos* apenas a *estrutura* da teoria.

O domínio-fonte, como EDIFICAÇÕES, se caracteriza por ser mais concreto e experiencial e corresponde normalmente a experiências concretas, familiares, físicas e bem delineadas, como movimento, fenômenos corporais, objetos, plantas, animais, comida, forças, por exemplo; já o domínio-alvo, como TEORIAS, é de natureza abstrata e corresponde tipicamente a áreas de experiência que são relativamente complexas, subjetivas ou não delineadas, como tempo, emoção, vida ou morte, relacionamentos, moral, emoção, pensamento, por exemplo (KÖVECSES, 2010). Dessa forma, a metáfora conceitual é um modo de conceitualizar um domínio de experiência, geralmente abstrato, em termos de um domínio mais concreto (KÖVECSES, 2010; GIBBS, 2008; LAKOFF; JOHNSON, 1980), e a maneira de representar as relações ontológicas entre os dois domínios se dá através da forma mnemônica DOMÍNIO-ALVO É DOMÍNIO-FONTE – conforme o exemplo TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES.

Lakoff e Johnson (1980) apontam que a metáfora conceitual, como TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES, se distingue da metáfora linguística (também referida como expressões metafóricas ou atualizações linguísticas) – exemplos (1) a (6) –, de modo que a metáfora conceitual se refere ao nível abstrato do sistema conceitual, e a linguística, ao nível concreto da expressão linguística. Kövecses (2010) ressalta que as metáforas linguísticas explicitam as metáforas conceituais e são a forma como elas se tornam manifestas. Isto é, são elas que revelam a existência das metáforas conceituais. E a terminologia de um domínio-fonte que é utilizada no processo da metáfora é um tipo de evidência da existência de metáforas conceituais.

O mapeamento de metáforas é uma série de correspondências sistemáticas entre o domínio-fonte e o alvo, no sentido de que elementos conceituais do domínio-fonte correspondem a elementos do domínio-alvo (KÖVECSES, 2010; LAKOFF; JOHNSON, 1980), como podemos ver na figura a seguir:

Figura 1 – Mapeamento da metáfora conceitual TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES



Fonte: elaboração própria

As relações existentes no mapeamento não possuem um padrão fixo de correspondências conceituais, mas uma aberta possibilidade de correspondências potenciais dentro desses padrões (LAKOFF, 1993), em que aspectos de um domínio serão relacionados com aspectos do outro, como mostram as setas na figura acima. Dessa forma, na metáfora TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES, entendemos o mapeamento através da seguinte correspondência dos domínios (GRADY, 1997a, p.38) ⁸:

- a. As principais premissas, incluindo fatos e suposições, são a base da teoria;
- b. As principais reivindicações e argumentos de uma teoria, juntamente com sua organização, compõem sua estrutura;
- c. Os fatos são materiais sólidos ou elementos de apoio – como na frase *Seus fatos não são sólidos o suficiente para sustentar sua hipótese*;
- d. Argumentos são elementos intermediários: eles são apoiados por fatos, que, por sua vez, apoiam conclusões e afirmações;
- e. As afirmações são os elementos mais altos da estrutura – elas são apoiadas por fatos e argumentos;
- f. A estrutura lógica geral é o design;
- g. Um teórico é um arquiteto;

⁸ [a. Major premises, including facts and assumptions, are the *foundation* of the theory; b. The major Claims and arguments of a theory, along with their organization, make up its *framework*; c. Facts are solid materials or supporting elements – as in the sentence *Your facts are not solid enough to support your hypothesis*; d. Arguments are intermediary elements: they are supported by facts, they in turn support conclusions and claims; e. Claims are the uppermost elements of structure – they are supported by facts and arguments; f. The general logical structure is the design; g. A theoretician is an architect; h. The convincingness of the theory – its resistance to counterargument or disproof – is its strength. A theory may also be flimsy, and so forth; i. The continued existence of the theory as an accepted set of relevant claims and arguments is the duration of a physical structure; failure is understood as collapse.]

- h. O convencimento da teoria – sua resistência em contra-argumentar ou refutar – é sua força. Uma teoria também pode ser frágil, e assim por diante;
- i. A existência da teoria como um conjunto aceito de afirmações e argumentos relevantes é a sustentação de uma estrutura física; a falha é entendida como o colapso.

Com isso, percebemos que a metáfora conceitual é sistemática, pois estabelece relações entre os domínios envolvidos. No caso de TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES, a estrutura de TEORIA limita as inferências que podem ser feitas a partir do domínio-fonte EDIFICAÇÕES, isto é, alguns elementos do domínio-fonte, e não todos, são mapeados para o domínio-alvo, o que resulta no mapeamento acima. Então, quando conceitualizamos teorias em termos de edificações, projetamos somente características coocorrentes do conceito EDIFICAÇÕES que tenham alguma correspondência com o conceito TEORIA.

Assim se dá o Princípio da Invariabilidade, o qual diz que o domínio-fonte projeta padrões de inferências sobre o domínio-alvo, garantindo que o mapeamento aconteça de forma coerente e consistente: “mapeamentos metafóricos preservam a topologia cognitiva (a estrutura do esquema de imagem) do domínio-fonte, de uma maneira consistente com a estrutura intrínseca do domínio-alvo” (LAKOFF, 1993, p.212)⁹. Os esquemas de imagem são estruturas que organizam as representações mentais mais abstratas e gerais, diferentemente de como as imagens mentais particulares são formadas (Johnson, 1987). Conforme Yu (1998), uma das funções desses esquemas é servir de base para os mapeamentos metafóricos, não se limitando a propriedades visuais, e sim possibilitando o mapeamento de diversos eventos. Desse modo, os esquemas de imagem se ligam, profundamente, ao Princípio da Invariabilidade.

De acordo com esse princípio, há muitos aspectos que não podem ser mapeados da fonte para o alvo. Por exemplo, na metáfora TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES, a quantidade de janelas, o número de quartos ou a existência de um terraço no prédio não é mapeado, já que esse princípio delimita a quantidade de conhecimento que pode ser transferida do domínio (KÖVECSSES, 2017; GRADY, 1997a, 1997b). Seguindo essa regra, aspectos do domínio-fonte podem ser mapeados para o alvo desde que não haja conflito com a estrutura do esquema de imagem do domínio-alvo.

Uma vez que as metáforas são baseadas nas nossas experiências, algumas se dão em relação ao nosso corpo com outros objetos físicos. Segundo Lakoff e Johnson (1980), essas

⁹ [Metaphorical mappings preserve the cognitive topology (that is, the image schema structure) of the source domain, in a way consistent with the inherent structure of the target domain]

metáforas se referem ao fato de podermos compreender nossas experiências em termos de objetos e substâncias em geral – sem especificar exatamente a que tipos de objeto, substância ou recipiente está sendo significado –, selecionando partes delas e tratando-as como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme:

Nossas experiências com objetos físicos (especialmente os nossos próprios corpos) fornecem a base para uma grande variedade de metáforas ontológicas, ou seja, formas de visualização de eventos, atividades, emoções, ideias, etc., como entidades e substâncias. Compreender as nossas experiências em termos de objetos e substâncias nos permite escolher partes de nossa experiência e tratá-las como entidades discretas ou substâncias do tipo uniforme. Uma vez que podemos identificar nossas experiências como entidades ou substâncias, podemos nos referir a elas, categorizá-las e quantificá-las - e, assim, racionalizar sobre elas (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p.25)¹⁰.

Como nosso conhecimento sobre objetos, substâncias e contêineres é bastante limitado nesse nível geral, não podemos usar essas categorias altamente gerais para entender muito sobre os domínios-alvo (KÖVECSES, 2010). Uma vez que experiências não delineadas recebem uma maior caracterização por meio desse tipo de metáforas – as ontológicas –, os falantes podem usar essas metáforas para referir, quantificar ou identificar aspectos da experiência. Assim, por exemplo, como não sabemos realmente o que é a mente, concebemo-la como um objeto, mais especificamente como um computador. Isso pode ser visto por meio das seguintes atualizações linguísticas que normalmente usamos: “*Travei* no exercício de matemática” ou “Ela ficou *processando* a informação”. Então, um conceito-alvo menos tangível e, portanto, menos acessível é conceitualizado pela perspectiva de um conceito-fonte mais tangível e, dessa forma, mais facilmente acessível.

De acordo com Kövecses (2017), quando conceituamos um domínio menos tangível de forma metafórica através de um mais tangível, criamos uma certa realidade metafórica. Pensamos, por exemplo, em teorias em termos de edificações, como visto anteriormente, e também podemos falar de teorias pela perspectiva de tecidos:

¹⁰[Our experiences with physical objects (especially our own bodies) provide the basis for an extraordinarily wide variety of ontological metaphors, that is, ways of viewing events, activities, emotions, ideas, etc., as entities and substances. Understanding our experiences in terms of objects and substances allow us to pick out parts of our experience and treat them as discrete entities or substances of a uniform kind. Once we can identify our experiences as entities or substances, we can refer to them, categorize them, and quantify them – and, by this means, reason about them.]

7. [...] buscamos através desta monografia *tecer os fios* teóricos e práticos das Relações Públicas.¹¹
8. A Complexidade foi escolhida pelo seu caráter amplo capaz de abarcar os mais diversos *fios* de conhecimentos.

Essas duas formas diferentes de entender o domínio TEORIAS pode criar diferentes realidades, já que compreendemos um domínio-alvo de forma distinta de um domínio-fonte para outro (KÖVECSES, 2017). Um exemplo que mostra essa possibilidade de mapeamentos criarem novas realidades são as propagandas. Segundo Kövecses (ibid.), as propagandas de desodorantes que prometem uma “proteção 24 horas” nos levam a ver os desodorantes como aliados contra um inimigo, que é o odor do nosso próprio corpo. Se não pensávamos no odor como um inimigo ou como algo do qual temos que nos proteger, as propagandas nos levam a esse novo entendimento. Com isso, podemos perceber como as implicações de um domínio-fonte podem ser utilizadas para um domínio-alvo particular, denominado inferência metafórica (KÖVECSES, 2017).

Além de falar sobre o nosso corpo em termos de objetos, também falamos sobre objetos por meio de características de seres humanos, ou seja, em que entidades abstratas são caracterizadas como pessoas:

9. Cidades que não *pensam* nos cidadãos e no seu bem-estar também não são lembradas por eles.
10. É possível reparar que a reportagem *se preocupou* em abordar os desdobramentos do anúncio.
11. É um tipo de jornalismo que *fala* em nome de grupos sem espaço na mídia tradicional.
12. A imprensa *viveu* um momento de glória no país da Revolução Francesa.

Nos exemplos (9) a (12), percebemos a personificação, que é a caracterização de objetos por meio de especificidades humanas. Esse tipo de metáfora é bastante frequente no nosso cotidiano, em diferentes contextos.

Outras metáforas estão relacionadas à orientação espacial, como DENTRO-FORA, ALTO-BAIXO, FRENTE-TRÁS, LIGADO-DESLIGADO, PROFUNDO-RASO etc. Para Lakoff e Johnson (1980), essas orientações espaciais surgem do fato de que temos um corpo da

¹¹ Os exemplos 7 a 12 foram retirados do corpus de trabalhos de conclusão de curso da graduação da área de Comunicação da PUCRS, que foi utilizado na análise da dissertação de mestrado da autora desta tese.

maneira como ele é, com características específicas, e que interage dessa forma com o nosso ambiente físico. Nessa perspectiva, as metáforas emergem das nossas interações corpóreas com o mundo. Por isso, o conceito de corporeidade (ou *embodiment*) é fundamental na TMC (GIBBS, 2006). Um exemplo clássico desse tipo é a metáfora conceitual BOM É PARA CIMA. O fato de algo ser bom ser orientado para cima leva a expressões metafóricas como (13) “Ela está no *topo* da carreira” e (14) “Ela está no *auge* do sucesso”, por exemplo. Segundo Kövecses (2010), essas metáforas – orientacionais – fornecem menos estrutura conceitual para os domínios-alvo do que as metáforas ontológicas (p. ex. MENTE É COMPUTADOR) e estruturais (p. ex. TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES), já que o seu trabalho cognitivo é tornar coerente um conjunto de domínios-alvo em nosso sistema conceitual. O autor apresenta outros exemplos para os conceitos ‘para cima’, contrastando com o conceito oposto, ‘para baixo’ (KÖVECSES, 2010, p.40)¹², conforme segue:

- MAIS É PARA CIMA; MENOS É PARA BAIXO: Fale mais *alto*, por favor. Mantenha sua voz *baixa*, por favor.
- SAUDÁVEL É PARA CIMA; DOENTE É PARA BAIXO: Lázaro *ressuscitou* dos mortos. Ele *caiu* doente.
- FELIZ É PARA CIMA; TRISTE É PARA BAIXO: Estou me sentindo para *cima* hoje. Ele anda para *baixo* ultimamente.

A orientação ‘para cima’ tende a apresentar uma valência positiva, enquanto a orientação ‘para baixo’ se relaciona com uma valência negativa. No entanto, de acordo com Kövecses (2010), a valência positiva e negativa não se limita à orientação espacial ‘para cima’ e ‘para baixo’, já que vários esquemas de imagem espaciais são bipolares e bivalentes: ‘todo’, ‘centro’, ‘equilíbrio’ e ‘frente’ são considerados positivos, enquanto ‘parte’, ‘periferia’, ‘desequilíbrio’, ‘trás’ são vistos como negativos¹³. Por exemplo, nota-se que a frase “Nós estamos à *frente* deles no projeto” é entendida de forma positiva, enquanto “Ele está indo *para trás* com essa pesquisa” carrega uma carga negativa.

Por meio desses aspectos, podemos tratar as metáforas como construções metafóricas potencialmente universais e também relacioná-las diretamente a questões culturais. A partir

¹² Exemplos adaptados de Kövecses (2010, p.40).

¹³ Essa afirmação é feita em relação à língua inglesa. Em outras línguas, essa relação pode não acontecer da mesma forma.

dessas características, temos as metáforas primárias e complexas, as quais serão tratadas nas seções a seguir.

2.1 METÁFORAS PRIMÁRIAS

Como visto na seção anterior, mapeamentos como BOM É PARA CIMA e RUIM É PARA BAIXO são relacionados diretamente à experiência sensório-motora dos seres humanos, o que está estreitamente ligado ao conceito de corporeidade (GIBBS, 2005). Esses mapeamentos, assim como tantos outros, parecem estar mais baseados na experiência diária do que outros, como TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES, por exemplo (GRADY, 1997a). Na tentativa de diferenciar e esclarecer isso, Grady (1997a) desenvolve uma tese que explica a base experiencial dessas metáforas que são arraigadas na experiência, intitulado-as de metáforas primárias.

De acordo com Grady (1997a), as metáforas primárias são consideradas as mais básicas. A sua base experiencial fundamenta-se em cenas primárias, que seriam cenas e eventos básicos que ocorrem diariamente na nossa experiência, em diferentes contextos. Algumas dessas experiências são mais salientes e significativas, pois se relacionam, de modo particular, aos nossos objetivos e desejos, e se repetem mais frequentemente. Essa relação envolve uma correlação entre duas dimensões de experiência – física e psicológica.

Por exemplo, desde que nascemos experienciamos a proximidade física e emocional com as pessoas que nos cuidam. “Como estamos constantemente próximos fisicamente das pessoas com as quais somos emocionalmente íntimos, inicialmente experienciamos essas duas ocorrências indiferenciadamente” (SIQUEIRA, 2003, p.49). A partir dessa vivência, emerge a metáfora primária INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE. Outro exemplo disso é a sensação de temor ou desconforto emocional quando estamos em um lugar escuro e não conseguimos enxergar direito ou quando estamos em um local desconhecido à noite (em comparação a se estar no mesmo local durante o dia). Conforme Siqueira (2003), estar no escuro ou sem luz nas nossas experiências cotidianas é constantemente associado a um menor controle da situação e a um maior risco de acidentes. A partir dessa correlação experiencial entre o domínio-fonte ESCURIDÃO e o domínio-alvo INSEGURANÇA se dá o surgimento da metáfora conceitual primária RUIM É ESCURO (SIQUEIRA, 2003, p.51). Assim, cenas primárias são “episódios mínimos de experiência subjetiva (temporalmente delimitados),

caracterizados por correlações estreitas entre circunstâncias físicas e respostas cognitivas”¹⁴ (GRADY, 1997a, p.24).

O mapeamento dessas metáforas se dá entre um domínio relacionado a experiências sensorio-motoras e outro ligado à experiência subjetiva. Os domínios-fonte são determinados por *inputs* sensoriais, referindo-se a experiências básicas da vida das pessoas, como calor, peso, gravidade, altura, por exemplo. Uma vez que essas experiências são, em geral, inerentes ao ser humano, todos experienciamos essas sensações ou características no nosso cotidiano. Por exemplo, quando temos de levantar ou segurar algo pesado, experienciamos dificuldade, ou seja, notamos que, quanto mais peso esse objeto tem, mais difícil será carregá-lo. Por isso, também falamos de peso em termos de dificuldade nos mais variados contextos da nossa vida:

15. Hoje o dia na empresa foi muito *pesado*.
16. Eu *carrego o peso* da culpa todo dia.
17. Nossa relação está muito *pesada*.
18. O *peso* da responsabilidade é grande.

A partir desses exemplos, percebemos que a interação do nosso corpo com o ambiente em que vivemos determina alguns aspectos da nossa experiência (EVANS e GREEN, 2006). Além disso, por meio dos enunciados (15) a (18), notamos que a metáfora conceitual PESO É DIFICULDADE está sendo empregada em contextos profissionais e pessoais, podendo ser observada diariamente no nosso dia a dia. Grady (1997a) afirma que os domínios-fonte têm conteúdo imagético e não incluem conceitos relacionados a uma cultura específica, já que todas as pessoas vivenciam essas experiências básicas (p. ex. peso, gravidade, altura, calor). Em relação aos domínios-alvo, Grady (ibid.) afirma que eles também derivam de experiências cotidianas, mas envolvem uma racionalização da percepção, sendo mais subjetivos e relacionados a estados internos. Diferentemente dos domínios-fonte, os domínios-alvo não têm conteúdo imagético, posto que somente conceitos relacionados à nossa experiência sensorial têm esse tipo de conteúdo.

Dado que as metáforas primárias estão arraigadas nas experiências humanas frequentes e regulares, são consideradas potencialmente universais, ou seja, têm potencial para existir em diferentes línguas e de formas semelhantes. Segundo Siqueira (2003, p. 52), “os mapeamentos que levam à emergência de metáforas primárias têm potencial de

¹⁴ [primary scenes are minimal (temporally-delimited) episodes of subjective experience, characterized by tight correlations between physical circumstance and cognitive response.]

universalidade por derivarem de experiências físicas e cognitivas mais básicas”. A universalidade dessas experiências leva esse tipo de metáfora a ser aplicável universalmente (LAKOFF; JOHNSON, 1999; GRADY, 1997a).

Nesse sentido, o que é bom ou ruim, por exemplo, é conceitualizado em termos da noção de verticalidade – para cima ou para baixo – em diversas culturas. O corpo humano possui uma forma vertical, quando está em pé, parado ou em movimento, e tem uma força gravitacional que age sobre ele. Desde cedo, a nossa estrutura conceitual se relaciona a essa propriedade do nosso corpo (KÖVECSES, 2010; YU, 1998; LAKOFF, 1987). Quando, por exemplo, uma criança cai no chão ou derruba um copo, ela começa a perceber que, muitas vezes, quando ela cai, ela se machuca, e que, quando ela derruba um copo no chão, ele se quebra. A partir disso, ela começa a experienciar a noção do mapeamento conceitual RUIM É PARA BAIXO. Dessa forma, como a verticalidade do ser humano e a força da gravidade sobre esse corpo são realidades constatadas para as pessoas em todos os lugares do nosso planeta, os mapeamentos RUIM É PARA BAIXO e o mapeamento com a valência oposta correspondente, BOM É PARA CIMA, podem ser considerados potencialmente universais. A motivação para a universalidade dessa noção tem relação com a experiência compartilhada e acumulada das pessoas, a qual gera mapeamentos equivalentes em culturas diferentes.

Outro exemplo dessa noção experiencial é a metáfora conceitual FELIZ É PARA CIMA, a qual apresenta conceitos muito próximos em línguas distintas, como no inglês, húngaro, português e chinês:

Inglês: He is very *high spirited*.

Chinês: Ta hen *gao-xing*.

Húngaro: Ez a film *feldobott*.

Português: Eu estou de *alto astral*.

Português: Eu estou *pra cima*.¹⁵

Com base nesses exemplos, acredita-se que há uma motivação universal na emergência desses conceitos nessas diferentes culturas e uma base na experiência corpórea. A motivação desse mapeamento se dá pela relação da postura ereta dos seres humanos com emoções positivas e aos estados físicos, no sentido de que quando as pessoas estão bem,

¹⁵ Exemplos de FARIAS (2014, p.149).

felizes, normalmente apresentam uma postura mais ereta, e, quando estão tristes ou se sentindo mal, parecem se encolher, portando-se de forma curvada para baixo.

Em geral, as metáforas conceituais primárias, portanto, perpassam fronteiras culturais e são bastante convencionais, por ocorrerem com regularidade e frequência, permeando o nosso dia a dia (FARIAS, 2014). As metáforas complexas, por outro lado, apresentam uma carga cultural, o que pode ser um agravante para a compreensão quando se trata de diferentes culturas. Assim, a próxima seção se destina a apresentar e discutir as características desse tipo de metáfora.

2.2 METÁFORAS COMPLEXAS

De acordo com Grady (1997a, 1997b), as metáforas complexas seriam uma composição de várias metáforas primárias. Por exemplo, a metáfora conceitual TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES é derivada de um status secundário, sendo “composta por distintas e independentes correspondências metafóricas motivadas, que poderia ocorrer fora dessa combinação particular” (GRADY 1997a, p. 45)¹⁶. Nesse sentido, a metáfora conceitual TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES poderia ser decomposta em duas metáforas primárias: ORGANIZAÇÃO É ESTRUTURA FÍSICA e VIABILIDADE É VERTICALIDADE. Através desse exemplo, temos que metáforas complexas são aquelas “compostas de correspondências metafóricas motivadas separada e independentemente, que ocorrem fora dessa combinação particular” (GRADY, 1997b, p. 273)¹⁷. Outro exemplo é o mapeamento A VIDA É UMA VIAGEM, que pode ser decomposto nas seguintes metáforas primárias: “MUDANÇAS SÃO MOVIMENTOS e CIRCUNSTÂNCIAS SÃO ARREDORES”¹⁸ (GRADY, 1997a).

As metáforas complexas, então, são formadas por combinações de metáforas primárias, e não estão tão diretamente relacionadas às experiências corpóreas. Dessa forma, metáforas complexas são mais suscetíveis a variações, tanto interlinguísticas quanto interculturais, posto que podem combinar elementos culturais e sociais, por exemplo. Assim, segundo Lakoff¹⁹, as metáforas complexas são uma combinação de metáfora primária e cultura, o que pode gerar metáforas diferentes em diversas línguas e/ou culturas.

¹⁶ [Composed of distinct and independently motivated metaphorical correspondences, which could also occur outside of this particular combination.]

¹⁷ [a metaphor composed of separate and independently motivated metaphorical correspondences, which could also occur outside of this particular combination.]

¹⁸ [PURPOSES ARE DESTINATIONS e CIRCUMSTANCES ARE SURROUNDINGS]

¹⁹ Em comunicação pessoal com a coorientadora deste estudo.

Pensando na cultura brasileira, uma metáfora complexa altamente produtiva e convencional no discurso do dia a dia desse povo e que é originada de práticas culturalmente determinadas é A VIDA É UM JOGO DE FUTEBOL. Essa metáfora conceitual é constituída de uma série de outras metáforas, sendo A VIDA É UM JOGO a mais geral. Baseando-se nas metáforas primárias propostas por Grady (1997a), outras compõem o mapeamento A VIDA É UM JOGO DE FUTEBOL:

- UMA SITUAÇÃO É UMA LOCALIZAÇÃO: pode ser relacionado ao local do jogo, ao campo de futebol;
- DIFICULDADES SÃO OPOSTAS: tem ligação com os adversários, que seriam as dificuldades enfrentadas na vida;
- ALCANÇAR UM PROPÓSITO É CHEGAR A UM DESTINO: o propósito a ser alcançado no futebol é chegar à área de ataque para conseguir marcar um gol, o que se relaciona com a obtenção de um objetivo na nossa vida;
- ACORDO/ SOLIDARIEDADE É ESTAR DO MESMO LADO: ser do mesmo time, tanto jogando quanto torcendo, se relaciona com concordar em algo.

A partir disso, temos as seguintes atualizações linguísticas:

- Meu chefe me colocou pra *escanteio*.
- Aos 45 do segundo tempo o cara me diz que não quer casar!
- Dei logo um *cartão vermelho* pra ele.
- Eu não vou *entrar no jogo* dele.
- Na reunião, ele estava *jogando* no meu *time*.
- “Você insiste em *zero a zero*, mas eu quero *um a um*” (Djavan).²⁰

Já na cultura americana, por exemplo, esse mapeamento se dá a partir de outro esporte, o baseball, visto, nos Estados Unidos, ser bem bastante popular. O mapeamento originado dessa prática cultural americana é A VIDA É UM JOGO DE BASEBALL, e desse mapeamento temos as seguintes atualizações linguísticas:

²⁰ Exemplos do grupo de estudos em Semântica Cognitiva Metafolia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenado pela Profa. Dra. Maity Siqueira, coorientadora desta pesquisa.

- You are now *playing on the major league* (para se referir a uma promoção no trabalho).
- Did you get to the *first base*? (para saber se uma pessoa beijou a outra).
- You already have two *strikes out* (para se referir a falhas em um relacionamento – conotação sexual).²¹

Assim como a metáfora A VIDA É UM JOGO DE FUTEBOL, a metáfora A VIDA É UM JOGO DE BASEBALL é utilizada para aludir a diversos aspectos da nossa vida, como relacionamentos, trabalho, etc. Através disso, podemos perceber como as metáforas estão presentes em diferentes culturas para falar sobre as experiências que cada pessoa vive.

As metáforas, portanto, se relacionam a uma dada cultura e resultam de mapeamentos relevantes para certas civilizações ou ideologias (BERBER SARDINHA, 2007). Para Kövecses (2005), a cultura é um conjunto de compreensões compartilhadas que caracterizam comunidades maiores ou menores. Essa definição não é exaustiva, mas inclui entidades intangíveis, como o tempo, processos mentais, emoções, qualidades abstratas, valores morais, além de instituições sociais e políticas (KÖVECSES, 2005). Assim, existem expressões metafóricas que derivam de metáforas primárias e incluem elementos de culturas específicas ou regionais. “Ela está por cima da carne seca” e “Ela caiu do cavalo”, por exemplo, são expressões idiomáticas faladas na variedade gaúcha²², e são motivadas pelas metáforas primárias BOM É PARA CIMA e RUIM É PARA BAIXO. Quando alguém está “por cima da carne seca” significa que a pessoa está em uma situação favorável ou próspera; já “cair do cavalo” denota se decepcionar com algo ou não ser bem-sucedido em alguma atividade que se tinha certeza de bons resultados.

Gibbs (1994) propõe a noção de modelos culturais, que são esquemas culturais compartilhados e intersubjetivos que funcionam na interpretação da experiência e que guiam as ações em uma gama variada de domínios, compreendendo eventos, instituições, objetos físicos e mentais. Mesmo a metáfora sendo fundamentalmente baseada e motivada pela experiência física, também é governada por modelos culturais (KÖVECSES, 2005; YU, 1998; GIBBS, 1994). Então, a cultura apresenta uma forte influência sobre a cognição e sobre o padrão de comportamento das pessoas em uma dada comunidade, implicando no modo como pensamos e interagimos com o mundo em que vivemos. Teorias sobre sistemas conceituais

²¹ Exemplos de <https://web.uri.edu/iaics/files/M.-LAKHWANI-R.-CLAIR.pdf>

²² Algumas outras regiões do Brasil também utilizam essas expressões.

humanos, portanto, deveriam ser culturais em essência, pois não é possível aceitar que a mente, o corpo e modelos culturais operem de forma independente (GIBBS, 1994).

Como vimos, as metáforas apresentam diferentes características que podem explicar ou indicar variados usos. Da mesma forma, a convencionalidade e a familiaridade podem influenciar esse processo. Para tanto, a próxima seção se destina a explorar esses outros aspectos.

2.3 CONVENCIONALIDADE DE METÁFORAS CONCEITUAIS E FAMILIARIDADE DE ATUALIZAÇÕES LINGUÍSTICAS

As metáforas podem ser classificadas de acordo com o seu grau de convencionalidade, ditas convencionais quando estabelecidas em nossa experiência diária e utilizadas automaticamente e sem esforço (KÖVECSES, 2010; LAKOFF; TURNER, 1989). Kövecses (ibid.) explica que o termo ‘convencional’ é usado para se referir às metáforas bem estabelecidas e arraigadas em uma comunidade linguística.

Tanto as metáforas primárias quanto as complexas apresentam graus de convencionalidade, podendo ser mais ou menos convencionais. No caso das primárias, por serem menos dependentes de fatores culturais e ocorrerem com regularidade no cotidiano, como visto anteriormente, elas são, em geral, mais convencionais do que as complexas. BOM É PARA CIMA e RUIM É PARA BAIXO são exemplos de metáforas conceituais primárias mais convencionais. Delas emergem atualizações linguísticas como “Ela está no *auge* da carreira” e “O projeto dele está *abaixo* do esperado”, que também tendem a ser usadas mais frequentemente e serem, portanto, mais familiares. Outro exemplo é a metáfora conceitual primária INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR, que é considerada mais convencional, visto que, frequentemente, falamos das nossas emoções e do quanto sentimos em termos de calor, como em “Ela me deu um *gelo*”, “João é muito *frio* com os filhos”, “O romance está *pegando fogo*”. Por isso, é muito difícil encontrarmos mapeamentos primários nada convencionais.

As metáforas complexas também podem ser classificadas em termos de convencionalidade. A VIDA É UMA VIAGEM, como apresentada na seção anterior, é um exemplo de metáfora complexa mais convencional, visto que falamos da nossa vida em termos de viagem, em que há diferentes caminhos para serem tomados, diferentes destinos, paradas, obstáculos, passageiros etc. Disso emergem atualizações linguísticas como “Tomamos *rumos* diferentes na vida”, “Escolhi o *caminho* da educação”, “Meu *destino* é o sucesso”, “Estou num *beco sem saída*”. TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES, mapeamento bastante

utilizado neste estudo, também é um exemplo dessa categoria. Como falamos frequentemente sobre teorias em termos de edificações, atualizações linguísticas como “A *base* do meu estudo é a teoria X”, “A *estrutura* deste trabalho é dada da seguinte forma”, “A *construção* do experimento” emergem desse mapeamento no dia a dia da academia. Considerando esse *continuum* de convencionalidade, há também metáforas complexas menos convencionais, como TEORIAS SÃO TECIDOS²³. Em comparação com o mapeamento TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES, percebemos que a recorrência do domínio TECIDOS não parece ser tão frequente quanto EDIFICAÇÕES. “Buscamos através deste estudo *tecer os fios* teóricos e práticos das Relações Públicas” é uma atualização linguística disso.

Segundo Kövecses (2010), e conforme os exemplos, é mais difícil encontrar metáforas conceituais criativas (ou menos convencionais) para um determinado domínio-alvo. Para explicitar isso, o autor toma como exemplo o conceito de amor, o qual é metaforicamente conceituado de várias maneiras: podemos falar de AMOR em termos de VIAGEM (Nosso relacionamento *chegou a uma rua sem saída*)²⁴, de UNIDADE FÍSICA (Somos *um*), de INSANIDADE (Estou *loucamente* apaixonado), de ECONOMIA (Ela *investiu* muito nesse relacionamento), de FORÇAS FÍSICAS (Ela me *atrai*), de FORÇAS NATURAIS (Ele me *devastou*), de DOENÇA (Ela me deixa *doente*), de MAGIA (Estou *encantada* por ele), de GUERRA (Ele finalmente se *rendeu*), de JOGO (Ela está *jogando* com ele) e de CALOR (“Pode vir *quente* que eu estou *fervendo*”)²⁵. Todas essas formas são altamente convencionais de se conceituar o amor, visto serem jeitos antigos e arraigados de pensar sobre o amor na cultura ocidental. Kövecses (ibid.) complementa que, em geral, as pessoas não pensam em amor em termos diferentes desses e que normalmente compreendem as suas experiências amorosas através de tais conceitos conceituais mais convencionais. No entanto, quando as experiências ficam fora do alcance desses mecanismos convencionais ou quando as pessoas não conseguem entendê-las dessa forma, geralmente empregam domínios-fonte mais criativos para falar de suas experiências (KÖVECSES, 2010).

Também podemos classificar as atualizações linguísticas (ou expressões metafóricas) por meio de uma escala de familiaridade, em que há atualizações mais e menos familiares (KÖVECSES, 2010). Essa classificação se dá a partir da frequência em que essas expressões metafóricas ocorrem, no sentido de que quanto mais conhecidas e utilizadas pelos indivíduos, mais familiares elas são, e, quanto menos recorrentes, menos familiares. Tal conceito pode ser

²³ Conforme classificação pelos juízes para o experimento deste estudo, que será apresentado na seção 4.

²⁴ Exemplos adaptados de Kövecses (2010).

²⁵ Música de Erasmo Carlos.

aplicado tanto nas atualizações linguísticas que emergem das metáforas primárias quanto das complexas.

Tomamos a metáfora primária INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR para analisarmos e diferenciarmos esse conceito: “Ela me deu um *gelo*” é uma atualização linguística familiar, visto ocorrer com alta frequência no nosso cotidiano. Por outro lado, “Ela me deu um *iceberg*”²⁶ é um exemplo de uma atualização linguística menos familiar, visto que não é recorrente no nosso discurso. Atentamos aqui para o fato de que a metáfora conceitual permanece sendo a mesma (INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR) para ambos os casos, mantendo a classificação como convencional. Como já mencionado, as metáforas primárias são, em geral, mais convencionais, posto a sua base experiencial, mas, ainda assim, é possível haver expressões metafóricas criativas (ou menos familiares) emergindo delas, como o exemplo apresentado (“Ela me deu um *iceberg*”).

Já com as metáforas complexas a possibilidade de ocorrer atualizações linguísticas mais criativas (ou menos familiares) é mais fácil, devido à extensão de mapeamentos metafóricos (LAKOFF; TURNER, 1989), diferentemente, portanto, das primárias. Para exemplificar isso, tomamos como exemplo a expressão metafórica ‘tapete’, em “São categorias e subcategorias que se entrelaçam e formam este enorme *tapete* do conhecimento [...]”²⁷. Essa ocorrência emerge da metáfora conceitual complexa menos convencional TEORIAS SÃO TECIDOS, sendo classificada como menos familiar²⁸. Desse mapeamento também podem emergir expressões metafóricas mais familiares, como “Buscamos através deste estudo *tecer os fios* teóricos e práticos das Relações Públicas”. Assim, o mapeamento é considerado menos convencional, porém pode haver a emergência de atualizações linguísticas menos familiares, como ‘tapete’, e mais familiares, como ‘tecer’ e ‘fios’.

Essas realizações linguísticas criativas, ou menos familiares, podem ser produzidas por falantes a partir de diferentes mapeamentos, e essa habilidade de criação dos indivíduos não está só restrita à linguagem poética, mas presente em diversos tipos de gêneros (KÖVECSES, 2010), como o acadêmico, de onde os exemplos recém-apresentados foram buscados.

Por fim, concluímos, então, que metáforas conceituais mais convencionais, como BOM É PARA CIMA, RUIM É PARA BAIXO, INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR e

²⁶ Exemplo dado nas aulas da Profa. Dra. Maity Siqueira, coorientadora deste estudo.

²⁷ Exemplo que faz parte do experimento, que será apresentado na seção 4, retirado do corpus que foi utilizado na análise da dissertação de mestrado da autora desta tese.

²⁸ Classificação também atribuída pelos juízes que participaram deste trabalho.

TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES, por exemplo, são formas altamente arraigadas de pensar ou compreender um domínio abstrato, enquanto as atualizações linguísticas mais familiares são formas altamente utilizadas para falar sobre esses domínios. Assim, acreditamos que, quanto menos convencionais forem os mapeamentos e menos familiares as expressões metafóricas, mais complexa pode ser a compreensão pelos falantes estrangeiros. Portanto, a próxima seção irá se debruçar sobre questões da compreensão de metáfora em língua adicional (LA).

3 METÁFORA EM LÍNGUA ADICIONAL: QUESTÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM E DE COMPREENSÃO

A partir do título da obra de Lakoff e Johnson (1980) *Metaphors we live by*, é possível perceber o quanto as metáforas estão relacionadas ao cotidiano do ser humano e à sua cultura, já que, por esse título, podemos entender que

[...] vivemos de acordo com as metáforas que existem na nossa cultura; praticamente não temos escolha: se quisermos fazer parte da sociedade, interagir, ser entendidos, entender o mundo, etc., precisamos seguir as metáforas que a nossa cultura nos coloca à disposição. (BERBER SARDINHA, 2007, p. 170)

Lakoff e Johnson (1980) atribuem grande parte da sistematicidade que se expressa no sentido metafórico como um reflexo das experiências culturais pelas quais se representa a realidade. Uma metáfora utilizada em uma dada língua por uma comunidade específica de indivíduos seria uma manifestação da competência e representação de uma realidade que está invariavelmente impregnada de valores culturais. Por exemplo, em seu estudo, Yu (1998) compara metáforas de emoção nas línguas chinesa e inglesa. *RAIVA É CALOR* é um dos mapeamentos investigados pelo autor. Através da comparação entre essas duas culturas, Yu (ibid.) nota que ambas apresentam o mesmo mapeamento geral, porém essa metáfora central se subdivide em outras duas mais específicas. Enquanto no inglês se fala de emoções em termos de *FOGO* e *FLUIDO*, em chinês se usa os domínios *FOGO* e *GÁS* para o mesmo objetivo.

Uma vez que o modo como estruturamos nosso pensamento e conhecimento não se organiza de uma forma muito evidente, um meio de estudarmos isso, então, é através da linguagem, visto que uma das evidências de como nosso sistema conceitual se estrutura é dada pelo uso de metáforas na linguagem do cotidiano (SIQUEIRA et al., 2009). Isso sugere que a cultura está envolvida nesse processo, já que pensamos e conceituamos metaforicamente no nosso dia a dia. E a forma como as metáforas são elaboradas e formuladas relaciona-se com o sistema conceitual dos indivíduos, incluindo toda a sua herança cultural, baseada nas suas experiências vividas (ibid., 2009).

Considerando isso e aspectos que foram abordados na seção anterior, as metáforas tanto conceituais quanto linguísticas podem sofrer alterações considerando a cultura e a comunidade linguística em que estão inseridas. Então, quando pensamos na questão de ensino e aprendizagem de LA, devemos levar em conta esse fator, posto que, quando entramos em

contato com uma língua adicional, nos deparamos com formas diferentes de falar da nossa própria cultura.

Littlemore (2017) aponta que evidências sobre o papel da metáfora no ensino podem ser encontradas tanto no discurso oral quanto no escrito, bem como em outras formas de comunicação, como gestos e imagens, por exemplo. Evidências também podem ser encontradas no ensino de crianças e de adultos, no ensino de língua materna (LM) ou de LA, e em contextos formais e informais. Uma ampla gama de métodos de pesquisa é empregada para investigar o uso de metáfora em contextos de ensino e aprendizagem. De acordo com a autora (ibid.), essa gama inclui desde análise do discurso até estudos baseados em corpus, além de estudos experimentais focados em explorar a metáfora.

No caso de aprendizagem de LA, pesquisas sugerem que ajudar os alunos a identificar e compreender o seu próprio pensamento metafórico e exercer um grau de controle sobre ele facilitaria nesse processo e no uso da LA (LITTLEMORE; LOW, 2006). Então, a utilização de teorias cognitivas sobre metáforas deve ser considerada e estar relacionada com pesquisas sobre métodos alternativos de ensino e sobre habilidades metafóricas que precisam ser adquiridas pelos alunos, especialmente no nível do discurso (LOW, 2008).

A respeito do processo de ensino e aprendizagem de linguagem figurada de forma geral, Farias (2014, p.150) percebe que aspectos referentes à figuratividade “são temas sempre vistos como complexos e difíceis de serem ensinados e aprendidos”. De acordo com a autora, no ensino de LM, “somente o aspecto não figurado das expressões linguísticas recebe atenção especial desde os níveis ou séries elementares, enquanto que o aspecto figurado da linguagem é deixado para níveis mais avançados” (p.150). A autora ainda aponta que essa prática faz com que o aprendiz acredite que esse tipo de linguagem é dissociado do raciocínio, sendo utilizado somente na linguagem literária, basicamente por escritores e poetas, restrito a determinados discursos, e sendo uma escolha consciente do indivíduo que o usa. Essa assertiva da autora leva a crer que uma prática docente que não considera uma abordagem cognitiva da metáfora não irá proporcionar ao aprendiz uma reflexão sobre a sua linguagem, já que ele não terá condições de perceber que a metáfora permeia o seu discurso cotidiano, deixando esse aluno “engessado” na visão clássica de que metáfora é somente um ornamento da linguagem. Assim, a autora afirma que é necessário mostrar aos alunos que

a linguagem figurada permeia grande parte de nossas ações no mundo; que o pensamento metafórico serve para ordenar o conhecimento; que as maneiras que encontramos para falarmos de temas como a vida, a morte e as emoções, por exemplo, são manifestações do processamento metafórico; que muitas

dessas formas são encontradas em diferentes línguas e que, além de integrarem o dia a dia das pessoas, estão presentes nos diferentes discursos. (p.151)

Ferreira (2007a, 2007b, 2007c), ao se debruçar sobre metáforas e aprendizes de LA, observa que há uma facilitação da compreensão da metáfora por esses indivíduos quando existem metáforas conceituais semelhantes na LA e na LM, mesmo se a atualização linguística na LM não coincidir com a LA. Esse achado vai ao encontro das ideias postuladas pela TMC, no sentido de que uma metáfora utilizada em uma determinada língua representa uma realidade que está invariavelmente impregnada de valores culturais. Esse resultado encontrado também corrobora a noção da universalidade de mapeamentos (GRADY, 1997a; KÖVECSES, 2010).

Nesse sentido, Ferreira (2007a, 2007b, 2007c) buscou apresentar dados experimentais que sustentassem a hipótese de que “a compreensão da metáfora baseia-se na experiência corpórea do aprendiz de língua adicional, da mesma forma como ocorre quando um falante compreende a metáfora na língua materna” (2007b, p.18), sendo que esse indivíduo acessa o conhecimento conceitual com base nessa experiência quando procura entender o sentido de uma atualização linguística. Para tanto, Ferreira (2007a, 2007b, 2007c) analisou os dados coletados a partir da hipótese de que “existe um padrão universal na estruturação de conceitos abstratos que facilita a compreensão de metáforas em língua adicional, segundo o qual o leitor é capaz de compreender metáforas linguísticas independentemente do contexto” (2007b, p.18). A autora, então, acredita que existe um padrão universal na estruturação de conceitos abstratos que ajudaria na compreensão de metáforas em LA, não havendo necessidade, portanto, de contexto²⁹ para que o aprendiz entenda atualizações linguísticas.

Para tentar investigar de que tipo de conhecimento os aprendizes de inglês como LA (estudantes universitários brasileiros e falantes de português) se valem para compreender as metáforas no inglês, Ferreira (2007a) analisou como eles entendem as atualizações linguísticas com e sem contexto. A partir dos resultados do experimento psicolinguístico, foi possível concluir que o contexto não teve grande influência na compreensão das metáforas, visto que a diferença registrada entre o instrumento com contexto e sem contexto foi muito baixa (0,2 pontos). Isso mostra que os aprendizes participantes do estudo utilizaram outros recursos para compreender as metáforas, como a sua experiência corpórea, por exemplo. Como houve correlação positiva entre o número de acertos no instrumento com e sem

²⁹ A noção de contexto explorada aqui é o contexto discursivo.

contexto nos diferentes níveis, a autora acredita que o leitor acessa o conhecimento conceitual para interpretar a metáfora, haja vista que a variável léxico está correlacionada de forma positiva com os acertos no instrumento sem contexto. Através disso, Ferreira (2007a) pressupõe que o aprendiz domina o léxico das expressões e consegue acessar a metáfora conceitual por meio do seu conhecimento conceitual e da sua corporeidade para compreender o significado metafórico, já que se nota um alto número de acertos na opção do instrumento associada à metáfora conceitual subjacente. Assim, Ferreira (2007a, 2007b, 2007c) concluiu que o conhecimento do léxico na língua adicional facilita a compreensão das metáforas.

Outro achado de Ferreira (2007a) envolvendo a variável léxico e os instrumentos com e sem contexto é a existência de uma diferença significativa entre os níveis de proficiência pré-intermediário e os demais grupos: a compreensão das expressões metafóricas mais bem-sucedida se deu a partir do nível intermediário. Ferreira (ibid.) aponta que o aprendiz de nível pré-intermediário pode observar incongruências de sentido ao se deparar com expressões metafóricas, mas que há um aumento significativo na compreensão da metáfora a partir do nível intermediário, já que o aprendiz desse nível de proficiência recorre ao conhecimento conceitual para interpretar as expressões metafóricas.

Como visto, a questão da universalidade da metáfora pode ser um facilitador no processo de ensino e aprendizagem de LA. Cameron (2003), apoiando-se em Grady (1999), mostra que as metáforas conceituais primárias, como BOM É PARA CIMA e RUIM É PARA BAIXO podem ocorrer em várias línguas, o que facilitaria para a estratégia de interpretação de aprendizes de LA, já que possivelmente todos estão expostos a esses conceitos na sua LM. Para estimular a motivação e a atenção dos aprendizes, uma estratégia é apresentar metáforas que já foram amplamente investigadas em diferentes línguas, como, por exemplo, FELICIDADE É UM FLUIDO EM UM RECIPIENTE (FARIAS, 2014, p.152). A partir das expressões metafóricas emergentes desse mapeamento (como “Estou *transbordando* de alegria”, no português brasileiro), é possível discutir a origem da aproximação conceitual, que mostra a motivação universal na emergência da metáfora, já que há relação com aspectos do corpo que são intrínsecos ao ser humano, independentemente da cultura.

No entanto, há casos em que modelos culturais apresentam conceitualizações diferentes, sendo consequência de experiências particulares das pessoas. Um exemplo disso é a conceitualização DOCE É BOM³⁰ em português e inglês – ‘Você é um *doce*’ e ‘You are *sweet*’, respectivamente –, a qual tem uma valência positiva, e DOCE É RUIM em japonês –

³⁰ Exemplos de FARIAS (2014, p.149).

‘Aitsu-wa *amai*’, que significa ‘O garoto é imaturo, mimado’ – que apresenta uma valência negativa. Diferentes línguas também podem ter um conjunto distinto de metáforas complexas, convencionais ou criativas, fazendo emergir, provavelmente, atualizações linguísticas diferentes. A esse respeito, Cameron (2003) menciona que esse tipo de metáfora pode ser mais facilmente aprendida através do vocabulário, indo ao encontro do que Littlemore e Low (2006) afirmam, de que a abordagem linguística para metáfora é importante.

Como as metáforas mais convencionais, como já abordado, estão presentes no cotidiano de uma dada comunidade, podem passar despercebidas por esses indivíduos nativos. No entanto, para um falante de LA, elas podem ser relativamente novas, já que a atualização linguística na sua LM pode ser diferente da língua-alvo (MacARTHUR, 2017). Para fins de ilustração, temos uma ocorrência em inglês e em espanhol: o verbo ‘*strike*’, em inglês, é praticamente equivalente ao verbo ‘*golpear*’, no espanhol, visto que, no seu sentido básico, como na frase ‘*He struck the edge of the table with his knee*’³¹, pode ser usado em espanhol da mesma forma: ‘*golpeó el borde de la mesa con la rodilla*’³². Entretanto, outros usos comuns da mesma expressão aos falantes de inglês como LM, como ‘*Louise was struck down with leukaemia*’³³ ou ‘*another possibility that strikes me*’³⁴, não são possíveis em espanhol através do verbo ‘*golpear*’ (MacARTHUR, 2017, p.413), e nem em português por meio do verbo ‘*bater*’ (como pode ser confirmado através das traduções apresentadas em nota de rodapé). Dessa forma, pensando na polissemia das palavras, acredita-se que a metáfora deve ser levada em consideração no ensino de LA, já que a polissemia é um fenômeno em que uma forma linguística é associada a uma gama de significados e sentidos relacionados, mas distintos (MacARTHUR, *ibid.*). Esse aspecto ressalta a importância de se trabalhar a metáfora no ensino de LA, no sentido de que o domínio da língua-alvo vai ser refletido na amplitude de vocabulário adquirido e na profundidade de conhecimento semântico do aluno. Através desse exemplo, é possível, também, perceber a importância de os alunos se envolverem com os sentidos metafóricos de palavras e de frases com que eles se deparam e com a habilidade de relacionar isso com os sentidos centrais que motivam esses usos. Assim, a habilidade de estabelecer relações significativas entre o uso metafórico de uma palavra e o seu sentido básico na língua-alvo promove a compreensão e a evocação dessa linguagem (MacARTHUR, *ibid.*).

³¹ “Ele bateu na borda da mesa com o joelho” – tradução nossa.

³² “Bateu na borda da mesa com o joelho” – tradução nossa.

³³ “Louise foi atingida por leucemia” – tradução nossa.

³⁴ “outra possibilidade que me ocorre” – tradução nossa.

Considerando essa diferença existente de metáforas em culturas distintas, Boers (2000), em seu estudo, demonstrou que se o professor chamar a atenção do aprendiz de LA para o domínio-fonte que está por trás da expressão metafórica e para o vocabulário envolvido nessa metáfora, o conhecimento desse aluno e sua habilidade de evocá-lo podem melhorar significativamente. No entanto, Littlemore e Low (2006) se questionam se os aprendizes podem se envolver no pensamento metafórico sem antes receber instruções explícitas sobre isso. A respeito desse envolvimento, os autores afirmam que alunos estrangeiros estão propensos a se envolver no pensamento metafórico com mais frequência do que os falantes nativos e que este envolvimento mental e social pode ser aproveitado para facilitar a compreensão e a aprendizagem. De acordo com Littlemore e Low (ibid.), de alguma forma, os alunos deveriam adquirir duas habilidades aparentemente opostas: eles precisam de acesso rápido a um sentido padrão para manter a fluência ao lerem ou ouvirem, e, ao mesmo tempo, ser capazes de recuperar – ou criar hipóteses sobre – detalhes metafóricos, a fim de obter uma interpretação adequada e bem-sucedida.

Um aspecto que também está envolvido nesse processo de aprendizagem de metáforas é a consciência do aprendiz a respeito da linguagem figurada e as implicações que tem o uso dessa linguagem. Low (2008) ressalta que os falantes precisam ter consciência das implicações que a escolha das estratégias que eles utilizam pode acarretar. Tal aspecto tem relação com a competência metafórica, que é uma série de habilidades que os aprendizes precisam dominar para serem bem-sucedidos em LA (LITTLEMORE; LOW, 2006; LOW, 1988), fator considerado relevante nos estudos de ensino e aprendizagem de metáfora e LA. A habilidade para usar e entender a metáfora tem um papel importante em qualquer área da competência comunicativa. A competência metafórica, então, pode contribuir para diferentes tipos de competência, como a gramatical, a textual, a ilocucionária, a sociolinguística, e a estratégica (LITTLEMORE; LOW, 2006).

De acordo com Littlemore e Low (2006), essa competência pode ser trabalhada de diferentes formas. Uma delas seria a abordagem com interação e textos e uma lista de competências-chave de que os aprendizes precisam para “sobreviver” em um ambiente de LA. Saber quando um falante altera o grau de metaforicidade de uma expressão ou quando ele vai além da expressão convencional, empregando um uso mais criativo de uma expressão metafórica é um exemplo dessa abordagem. Outra possibilidade seria formular habilidades metafóricas para se relacionarem com modelos já existentes de competência comunicativa. De acordo com Low (2008), o modelo mais comum entre os professores trata a competência comunicativa de modo a englobar quatro componentes ortogonais: linguística,

sociolinguística, discurso e estratégia. No entanto, por mais que Low (2008) apresente esses quatro pontos, ele afirma que o modo como a competência metafórica será construída depende do objetivo de quem irá formulá-la, não existindo, portanto, um só caminho para isso. Para o autor, ainda não há certeza sobre como exatamente os aprendizes de LA se diferenciam em relação à competência metafórica; ele afirma que as questões de cultura e a LM influenciam esse processo.

Alguns aprendizes desenvolvem, às vezes com bastante proficiência, a habilidade de usar metáfora na LA. Entretanto, não se sabe ao certo se essa competência é resultado da atenção dada para a metáfora em aulas que foram ministradas para esses alunos ou devido a algum outro fator, bem como não se pode afirmar se essa competência metafórica é replicada pelo grupo como um todo ou se depende de variáveis, como a quantidade de *input* a que esses aprendizes foram expostos fora da sala de aula ou variáveis cognitivas, por exemplo (LITTLEMORE et al., 2014). O ponto a ser destacado aqui é que mesmo o ensino explícito de expressões metafóricas pode não oferecer resultados satisfatórios sem uma atenção considerável às necessidades e habilidades dos alunos, já que aprender uma LA é um fenômeno complexo e a competência metafórica é apenas um aspecto dele (MACARTHUR, 2010). Além disso, parece ser necessário investigar o vocabulário já conhecido pelos sujeitos de pesquisa antes de se realizar tarefas ou testes com eles, bem como de ter conhecimento do nível de leitura e de familiaridade com a língua adicional que esses aprendizes apresentam, o que justifica a utilização de alguns dos nossos instrumentos no método desta pesquisa, que serão apresentados detalhadamente no capítulo 4.

Além disso, como já comentado, estudos mostram que a abordagem linguística para metáfora é importante, principalmente em relação aos aprendizes de LA, uma vez que há o foco nas palavras que são utilizadas (LITTLEMORE; LOW, 2006). Ferreira (2007a, 2007c) aponta que a aquisição de metáforas é acionada pelo insumo linguístico, ocorrendo através da interação e da experiência com o ambiente ao redor do aprendiz. Mesmo se as metáforas conceituais e as atualizações linguísticas se voltarem para aspectos diferenciados, às vezes elas podem estar relacionadas, já que o ouvinte pode precisar identificar os conceitos a fim de resolver alguma incongruência de uma atualização linguística. Segundo Littlemore e Low (ibid.), os aprendizes de LA devem utilizar ambas as abordagens linguística e conceitual para serem bem-sucedidos na compreensão desse fenômeno. Entretanto, muitas vezes, esses aprendizes se deparam com certas expressões que variam de língua para língua, não sendo possível fazer conexões entre elas, como as conceitualizações DOCE É BOM e DOCE É RUIM, apresentadas anteriormente. Sobre esse aspecto, os autores ressaltam o fato de que os falantes

nativos processam essas informações de maneira automática e rápida, enquanto os aprendizes de LA têm a influência da sua língua materna e demoram mais tempo para processar e entender tais expressões. Cameron (2003) ainda destaca que a metáfora pode ser estudada a partir da observação do uso desse fenômeno em grupos específicos, o que se aplica particularmente à aprendizagem de línguas para fins específicos, como, por exemplo, o discurso acadêmico de português como língua adicional. Na próxima seção, portanto, abordaremos questões particulares sobre a metáfora no discurso acadêmico de língua adicional.

3.1 METÁFORA NO DISCURSO ACADÊMICO DE LÍNGUA ADICIONAL

A metáfora tem várias funções em contextos educacionais, e uma delas é desenvolver e construir teorias e ideias. A metáfora CÉREBRO É COMPUTADOR, que inspirou teorias sobre o funcionamento do cérebro (LITTLEMORE, 2017), é um exemplo desse emprego. Outra função da metáfora é a de ferramenta pedagógica, no sentido de que através dela é possível explicar ideias complexas de forma que os alunos compreendam mais facilmente o que está sendo apresentado (SEMINO, 2008). As metáforas também são vistas como importantes ferramentas de comunicação, tanto na escrita científica quanto no pensamento científico (HERRMANN, 2013). Temmerman (2000) afirma que parte do conhecimento científico e tecnológico é compreendido através da nossa percepção sensorial, como resultado da interação entre língua, mente, corpo humano e mundo. Segundo a autora, a linguagem não pode ser reduzida a um nível literal e consciente apenas.

Como o nosso pensamento é metafórico por natureza (LAKOFF; JOHNSON, 1980), a nossa linguagem também deve ser impregnada de metáforas e, inevitavelmente, as nossas produções discursivas, até as mais objetivas e científicas (FREITAS; BEZERRA, 2012). Sardinha (2007) entende que a metáfora se encontra na própria natureza do conhecimento científico. Para ele, mesmo a ciência sendo objetiva e concreta, necessita de metáforas, já que sem elas não seria possível “levantar hipóteses, interpretá-las, comunicá-las, debatê-las ou perfazer qualquer outra tarefa-chave do universo da pesquisa” (p.84).

Por meio da perspectiva da Teoria da Metáfora Conceitual, a metáfora pode ser relacionada ao discurso acadêmico pelo fato de que, quando explicamos teorias e experimentos em um trabalho acadêmico, por exemplo, muitas vezes com teor abstrato, precisamos nos valer de conceitos mais concretos para facilitar tal explicação. Esse aspecto vai ao encontro do objetivo primário da escrita acadêmica, que é facilitar a veiculação de

informações detalhadas e precisas, bem como de argumentos e explicações (BIBER et al., 1999). Um exemplo disso são as metáforas ontológicas – as quais se referem à possibilidade de compreensão de experiências em termos de objetos e substâncias, selecionando partes delas e tratando-as como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme (LAKOFF; JOHNSON, 1980) –, mais especificamente, a personificação. Esse tipo de metáfora pode ser encontrado no discurso acadêmico, em construções impessoais do agente nos verbos de ação, com uma entidade inanimada na posição de sujeito de um verbo que normalmente pede por um sujeito animado (cf. exemplos apresentados no capítulo 2 – Cidades que não *pensam* nos cidadãos e no seu bem-estar também não são lembradas por eles; É possível reparar que a reportagem *se preocupou* em abordar os desdobramentos do anúncio; É um tipo de jornalismo que *fala* em nome de grupos sem espaço na mídia tradicional; A imprensa *viveu* um momento de glória no país da Revolução Francesa). Para Biber (1988), isso pode ser uma característica do discurso acadêmico.

Segundo Gibbs (1994), as metáforas convencionais (em oposição às criativas ou menos convencionais) são as mais utilizadas no discurso acadêmico, já que seu uso está relacionado ao fato de elas serem parte do conhecimento humano, o que vai ao encontro do que postulam Lakoff e Turner (1989) e Kövecses (2010), de que as metáforas são convencionais quando estão estabelecidas em nossa experiência diária. Low (2008), ao estudar metáfora e posicionamento do autor em resenhas de livros, percebe que a contribuição para muitas das reivindicações de autoridade por parte do autor é puramente através de metáforas mais convencionais. Também sobre esse aspecto, Low (2008) e Semino (2008) mencionam que esse tipo de fenômeno é considerado mais técnico em contextos acadêmicos em comparação à linguagem usual. Para Cameron (2003), ‘metáfora técnica’, termo proposto pela autora, diz respeito a metáforas familiares a um grupo através de um discurso compartilhado previamente.

Considerando o discurso acadêmico em LA, pesquisas têm demonstrado que o uso de metáforas nesse contexto parece ser problemático para aprendizes de inglês como LA: o uso de metáforas por professores pode dificultar a compreensão e a interpretação para alunos estrangeiros que assistem às aulas (LITTLEMORE, 2001; LITTLEMORE et al., 2011). No estudo de Littlemore (2001) com funcionários públicos de Bangladesh que estavam tendo cursos de curta duração em liderança e desenvolvimento internacional em uma universidade britânica, foi constatado que 70% do vocabulário que os alunos mostraram ter dificuldade envolviam metáforas, e que, quando eles interpretavam uma metáfora de forma incorreta, tentavam adivinhar o conteúdo da aula, mas interpretavam mal a intenção do professor. Da

mesma forma, Littlemore e colegas (2011) investigaram a compreensão desse fenômeno por estrangeiros de oito países diferentes que participaram como ouvintes de aulas (uma hora de duração) de diferentes disciplinas. A partir dos relatos dos alunos, obteve-se o resultado de que as metáforas foram responsáveis por 41% dos itens que os alunos acharam problemáticos. Eles só conseguiram explicar 50,6% das metáforas usadas nas aulas e só estavam cientes disso em 4,2% dos casos. Esse achado sugere que o significado de metáforas usadas nas aulas é normalmente mal interpretado, e os alunos, geralmente, não percebem que eles as interpretam de forma inadequada.

Littlemore (2004) notou que o foco nas metáforas no contexto de inglês pra fins acadêmicos ajudou alunos a desenvolverem o pensamento crítico. A autora promoveu um estudo com 30 alunos de MBA de Administração Pública em um departamento de desenvolvimento internacional de uma universidade britânica, que foram divididos em grupo experimental e grupo controle. Ambos os grupos participaram de uma sessão de reflexão crítica. Somente para o experimental foi realizada uma intervenção em que foram tratadas questões sobre metáfora. O objetivo do estudo era investigar se a intervenção teria algum efeito duradouro nas habilidades de pensamento crítico dos estudantes. Durante a sessão, os alunos foram apresentados a metáforas conceituais e a como elas podem ajudar a configurar o pensamento. Depois de um intervalo de tempo de cinco meses, ambos os grupos fizeram um teste de reflexão crítica que envolveu análise de diversos textos relacionados à área dos alunos, tendo metáforas em todos eles com o intuito de persuadir o leitor sobre certas ideias. Depois do teste, verificou-se que os alunos que participaram da intervenção deixaram significativamente mais explícitas as referências das metáforas na análise crítica em comparação ao grupo controle. Enquanto nenhum aluno do grupo controle fez referência explícita à metáfora que subjazia as expressões, sete dos 15 alunos do grupo experimental usaram essas referências para embasar as avaliações. Esses apontaram como os autores se valeram desse fenômeno para fazer generalizações abrangentes e para evitar discutir fatores específicos, identificando as metáforas que podiam ser entendidas em diferentes níveis, levando a distintas interpretações do texto, bem como as limitações das metáforas envolvidas.

O uso da metáfora no contexto da academia também foi explorado para promover o pensamento crítico entre professores de línguas em um programa de mestrado em Educação em uma universidade britânica (WAN, 2014). Esse estudo investigou conceitualizações da escrita acadêmica de alunos chineses através de uma série de tarefas de descrição de metáforas. Também foram analisados os benefícios de sensibilização e de discussões em grupo sobre as metáforas. Wan (2014) verificou que as discussões em grupo tiveram um

efeito benéfico nos alunos e percebeu como metáforas novas emergiram da discussão. Ao longo do tempo, os participantes do estudo trocaram as suas conceitualizações sobre o processo de escrita e desenvolveram um grau de consciência sobre o fenômeno ao longo do ano. A partir das discussões em grupo, os alunos puderam usar as metáforas produzidas pelos seus colegas, como *ESCREVER É UM PASSEIO*, mapeamento que passou a ser utilizado depois da troca de ideias no grupo. As metáforas empregadas nas discussões auxiliaram os alunos a identificar problemas com o seu processo de escrita e a refinar o seu próprio uso desse fenômeno. Os participantes adaptaram as metáforas utilizadas pelos seus tutores e fizeram delas as suas próprias, questionando e melhorando o seu processo de escrita, resultado da exposição a outras metáforas. As discussões em grupo foram mais benéficas do que as individuais, o que reflete a natureza sociocognitiva da metáfora.

Boers (1997) investigou se alunos de graduação em Economia reagiriam de formas diferentes a textos sobre competição econômica se as ideias presentes no texto fossem estruturadas a partir de diferentes metáforas. Os 100 participantes leram um pequeno texto sobre uma empresa europeia que estava sendo confrontada por um concorrente tailandês mais barato. Os alunos tiveram que escrever sugestões de soluções para a companhia europeia, sendo que o texto produzido também serviria para um debate sobre o assunto. Do total de alunos, metade recebeu a versão do texto em que o problema era descrito em termos de metáforas de *SAÚDE*, *PREPARO FÍSICO* e *CORRIDA*, enquanto os outros leram o texto em termos de *LUTA* e *GUERRA*. Os alunos do grupo da “saúde” sugeriram mais que os outros uma redução no tamanho da empresa europeia (‘downsizing’ the organisation), a demissão de funcionários (‘slimming down’ the organisation), e a exclusão de departamentos menos lucrativos (utilizando linguagem relativa a cirurgia e amputação). Em relação à metáfora da *CORRIDA*, eles recomendaram que a empresa europeia devia ter mais inovação e pesquisa de desenvolvimento para ficar à frente do concorrente tailandês. Já os participantes expostos às outras metáforas – *LUTA* e *GUERRA* – sugeriram mais uma guerra de preços para forçar a saída da empresa tailandesa do mercado europeu. A partir desses resultados, Boers (ibid.) mostra como os seus achados estão de acordo com a lógica das metáforas.

Assim, através desse panorama de estudos, podemos perceber como as metáforas permeiam o discurso acadêmico, aqui mais especificamente em inglês, e como representam, muitas vezes, um desafio, tanto para os aprendizes quanto para os professores de LA. Dessa forma, para contextualizarmos o nosso estudo, apresentaremos, na seção a seguir, pesquisas desenvolvidas sobre metáfora no discurso acadêmico da língua portuguesa.

3.1.1 Metáfora no discurso acadêmico de português como língua adicional

De acordo com o exposto na seção anterior, grande parte dos estudos sobre metáforas no discurso acadêmico hoje se concentram na investigação desse fenômeno no inglês como LA. Littlemore (2017) e MacArthur (2017) julgam necessárias pesquisas sobre metáfora em outras LAs para verificar se os achados encontrados até hoje em inglês também ocorrem em outras esferas. Essas novas investigações podem contribuir para a área de metáfora e de LA, bem como para a área de discurso acadêmico em geral.

O estudo da metáfora no discurso acadêmico é bastante incipiente, tanto no português como LM quanto em PLA. Durante o mestrado da autora desta tese, nos deparamos com uma escassez em trabalhos que investigassem esse fenômeno no discurso acadêmico de português como LM. E isso parece se manter até hoje, visto que, desde a pesquisa realizada para o mestrado, publicações sobre esse tema não foram mais realizadas. Para contribuir para essa área, com base na TMC, na dissertação, analisamos um corpus constituído por artigos acadêmicos de alunos de graduação (falantes nativos do português brasileiro) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O corpus pesquisado era composto por trabalhos de conclusão de curso das áreas da Comunicação Social e das Ciências da Computação. A partir da análise realizada, observamos que as metáforas estão presentes nos textos de ambas as áreas com uma porcentagem de ocorrência praticamente igual. Entretanto, o uso de metáforas parece ser diferente em alguns aspectos em comparação às duas áreas. Por exemplo, a Comunicação Social se mostrou mais criativa e diferenciada no uso de expressões metafóricas, já as Ciências da Computação se valeram de expressões metafóricas técnicas e mais convencionais em seus textos.

Na dissertação, apresentamos, também, outros estudos que se dedicam a investigar a presença de metáforas em artigos acadêmicos. Cavalcante (2011) pesquisou a ocorrência e o uso de metáforas na produção de artigos científicos produzidos por alunos do curso de Licenciatura em Letras da Universidade de Pernambuco. Foi realizada a análise de um corpus de 15 artigos produzidos por estudantes participantes de projetos de iniciação científica no período de 2007 a 2011. Através disso, notou-se que os trabalhos analisados fazem uso de metáforas e expressões metafóricas, o que mostra a estruturação e a organização do pensamento dos alunos de acordo com o mecanismo cognitivo e conceitual.

Marques (2007) investigou as estratégias comunicativas utilizadas em discursos científicos, com base nas noções funcionalistas de metáforas estruturais (LAKOFF; JOHNSON, 1980) para observar construções argumentativas expressas metaforicamente.

Tomando a afirmação de Lakoff e Johnson (1980) de que há metáforas estruturais que abrangem determinadas comunidades científicas, a autora analisou metáforas construídas e cristalizadas dentro do campo semântico da biologia humana, como, por exemplo, “comunidades celulares são famílias” (célula mãe; células irmãs; cromossomos-filhos), “comunidades biológicas se organizam como seres humanos” (células companheira; gânglios associados), “comunidades biológicas possuem características de seres humanos” (célula madura; cadeia simpática; sistema nervoso simpático), “comunidades biológicas são plantas” (células tronco). A partir da análise realizada, Marques (2007) entende que a metáfora no discurso científico é uma forma de simplificar a explicação de algo em vista da compreensão de processos técnicos específicos mais complexos.

Goldbach e El-Hani (2008) discutiram o uso de metáforas em revistas de divulgação científica que se referem ao DNA, aos genes e ao genoma, abordando, também, o uso dessas metáforas por pesquisadores e por estudantes e professores de escolas de ensino médio do Rio de Janeiro. Os autores analisaram e verificaram o sucesso dessas metáforas específicas dessa área e concluíram que algumas delas suscitam dificuldades para a compreensão dos genes e da sua relação com sistemas vivos.

Em sua dissertação *A metáfora no texto científico de medicina: um estudo terminológico da linguagem sobre AIDS*, Huang (2005) examinou a incidência de expressões potencialmente metafóricas em textos da Revista da Associação Médica Brasileira, cobrindo o período de 1984 a 2002. A autora verificou que a personificação é o tipo de expressões potencialmente metafóricas que mais ocorre nos dados analisados. Além disso, discutiu sobre as consequências do uso de metáforas nos textos sobre AIDS, como o efeito de estigma em alguns contextos.

Freitas e Bezerra (2012), no artigo *O papel da metáfora em textos acadêmicos: o artigo científico em cena*, investigam a metaforicidade de textos científicos numa perspectiva baseada no processo de letramento acadêmico, com objetivo de analisar como se dá a ocorrência de expressões metafóricas subjacentes a conceitos metafóricos situados nesse tipo de texto, classificando-as de acordo com a tipologia proposta por Lakoff e Johnson (1980) – metáfora estrutural, ontológica e orientacional. Para tanto, as autoras analisaram um corpus constituído por artigos científicos retirados de dez revistas da área de Linguística. Por meio da análise do corpus, Freitas e Bezerra (ibid.) identificaram metáforas conceituais dos três tipos através de várias expressões metafóricas. Dentre as identificadas, o tipo que mais se destacou, manifestando-se em todos os artigos, foi o estrutural. Além disso, a pesquisa demonstrou algumas percepções específicas relacionadas à produção do gênero artigo, como o fato de

algumas metáforas estruturais se manifestarem de forma sistemática, como ENTENDER É VER, TEORIA É CONSTRUÇÃO e PESQUISAR É VIAJAR, encontradas na maioria dos artigos. Dessa forma, as autoras constataram a existência de metáforas essencialmente como características na produção do gênero acadêmico e, assim, ressaltam a importância do uso da metáfora nesse tipo de texto, tendo em vista uma interação compreensível entre autor e leitor, devido às informações abstratas serem facilitadas por meio de expressões que compartilham experiências e conhecimentos comuns no âmbito social e cultural.

Através do exposto, percebemos que há poucos estudos sobre metáfora no discurso acadêmico de português, ressaltando que todos os estudos apresentados se concentram no português como LM. Em relação a esse fenômeno nesse tipo de discurso considerando o PLA, até agora não se tem conhecimento de pesquisas que se dediquem a essa investigação. Por essa razão e por existir cada vez mais alunos estrangeiros nas universidades brasileiras, além do fato de pesquisas demonstrarem que alunos de inglês como LA apresentam dificuldades de compreensão quando se deparam com esse fenômeno no contexto da academia (LITTLEMORE et al., 2013; LITTLEMORE et al., 2011; LITTLEMORE, 2001), tanto na variedade oral quanto escrita, acreditamos serem necessários estudos que investiguem a metáfora no PLA nesse contexto. E, como visto também neste capítulo, uma das formas de se estudar a compreensão da metáfora é através de experimentos que sensibilizem os aprendizes a respeito desse fenômeno (WAN, 2014; LITTLEMORE, 2004). Nesse sentido, a próxima seção se dedica a explorar esse tipo de abordagem.

3.2 SENSIBILIZAÇÃO PARA A METÁFORA

Vimos, de forma breve, que é possível investigar o uso de metáforas no discurso acadêmico e a compreensão desse fenômeno por aprendizes de LA através da sensibilização para a metáfora (WAN, 2014; LITTLEMORE, 2004). Como esses, outros estudos experimentais, seguindo a perspectiva da linguística cognitiva, fizeram uso de atividades de sensibilização para metáforas conceituais no ensino de expressões metafóricas em LA (cf. BERÉNDI; CSÁBI; KÖVECSES, 2008; BOERS, 2000, 2001, 2004; BOERS; LINDSTROMBERG, 2008; BOERS; LINDSTROMBERG, 2006; DEIGNAN; GABRYS; SOLSKA, 1997; KÖVECSES; SZABÓ, 1996). Dessa forma, abordagens cognitivas para o ensino de línguas reconhecem essas atividades de sensibilização como técnicas que auxiliam na compreensão de metáforas, expressões idiomáticas e provérbios em inglês como LA. Os benefícios dessas técnicas não se estendem somente à retenção, produção ou interpretação de

metáforas, mas a habilidades importantes que podem ajudar os alunos de LA no uso da linguagem figurada no mundo real (SAATY, 2016).

Kövecses e Szabo (1996) desenvolveram um estudo de intervenção para mostrar a motivação que está por trás das expressões idiomáticas. De acordo com os autores, essa motivação, ou transparência semântica, emerge do conhecimento de mecanismos cognitivos, como a metáfora, a metonímia e o conhecimento convencional. Eles perceberam que trabalhar a consciência dos alunos de inglês como LA, no sentido de ajudá-los a identificar as metáforas conceituais que estão por trás dos *phrasal verbs* e das expressões idiomáticas, por exemplo, pode facilitar a compreensão desses fenômenos. Kövecses e Szabo (1996) acreditam que esse fator de motivação das figuras de linguagem pode trazer benefícios para o ensino de línguas.

Boers (2000), com base no estudo de Kövecses e Szabo (1996), realizou três experimentos com alunos de inglês como LA, com nível intermediário, que indicaram que uma organização lexical junto com temas metafóricos ou domínios-fonte pode facilitar a retenção de expressões figuradas desconhecidas. Os três experimentos foram construídos para medir os benefícios potenciais da organização de expressões figuradas de acordo com os temas metafóricos que as subjazem. O primeiro experimento foi feito com 118 alunos do Ensino Médio, entre 16 e 17 anos, os quais foram separados em dois grupos. Ambos os grupos leram um texto sobre raiva e outras emoções. Após a leitura, o grupo experimental recebeu uma lista de expressões metafóricas organizadas a partir de metáforas temáticas, como CORPO É UM CONTÊINER PARA EMOÇÕES e RAIVA É UM FLUIDO QUENTE NUM CONTÊINER. O grupo controle, por sua vez, recebeu a mesma lista, mas não organizada a partir de metáforas conceituais. Após atividades que trabalhavam o vocabulário, mais especificamente, as expressões metafóricas apresentadas aos alunos, conclui-se que os aprendizes que receberam o vocabulário organizado por temas metafóricos conseguiram reproduzir melhor o léxico trabalhado em comparação ao grupo controle. Uma questão levantada pelo autor é a existência dos temas metafóricos na LM dos alunos, o que pode ter ajudado a compreensão das expressões trabalhadas.

O segundo experimento foi aplicado em 73 alunos universitários de Administração e de Economia, com 19 e 20 anos, que também foram separados em dois grupos. Todos receberam uma lista de vocabulário para descrever tendências econômicas. Na explicação da atividade para o grupo experimental, foi mencionado que as expressões metafóricas da lista instigavam algumas imagens, como aviões, foguetes, mergulho, escalada. O objetivo de organizar essa lista dessa forma era chamar a atenção dos alunos para os domínios-fonte

dessas expressões. O grupo controle recebeu a mesma lista, porém organizada conforme o processo envolvido nessas expressões, como mudança gradual, velocidade, limite, por exemplo, e não através dos domínios. Depois das atividades realizadas, os aprendizes do grupo experimental mostraram ter mais habilidade em reproduzir o vocabulário trabalhado, bem como mais retenção desse vocabulário.

O terceiro experimento foi realizado com 74 alunos universitários, também com idade entre 19 e 20 anos, sendo separados, da mesma forma, em dois grupos. O grupo controle recebeu uma lista de *phrasal verbs* em ordem alfabética e com explicação fundamentada no livro *A Practical English Grammar*. O grupo experimental recebeu a mesma lista de *phrasal verbs* com as mesmas explicações, porém a lista não estava ordenada alfabeticamente, e sim agrupada de acordo com as metáforas orientacionais que subjazem esses *phrasal verbs*. Depois das atividades realizadas com os dois grupos para trabalhar o vocabulário, percebeu-se que o grupo experimental obteve mais acertos do que o controle. Assim, o trabalho de Boers (2000) mostra que sensibilizar os alunos a respeito das metáforas conceituais que motivam atualizações linguísticas, *phrasal verbs* e expressões idiomáticas, por exemplo, contribui para eles reterem vocabulário novo, mais especificamente a linguagem figurada. Esse estudo, portanto, corrobora o experimento de Kövecses e Szabo (1996).

A partir disso, Boers (2000, p.566)³⁵ apresenta os objetivos de sensibilizar os alunos de língua adicional a respeito da metáfora: reconhecer a metáfora como um aspecto da linguagem diária; reconhecer temas metafóricos por trás de expressões figuradas; reconhecer a natureza não arbitrária de muitas expressões figuradas; reconhecer possíveis diferenças entre culturas em certos temas metafóricos; e reconhecer a variedade translinguística nas expressões figuradas. Para pôr em prática esses objetivos, o autor propõe algumas atividades para serem trabalhadas em sala de aula. A primeira delas consiste em fazer os alunos refletirem sobre algum fenômeno abstrato na língua materna deles, como definir as diferenças entre amor e amizade, por exemplo. O intuito de eles falarem sobre essa temática é o fato de eles necessitarem de domínios concretos para falar sobre isso, já que sentimentos são bastante abstratos. O autor afirma que os temas metafóricos que surgem dessa reflexão incluem metáforas espaciais (ex: o amor é profundo, enquanto a amizade é rasa), relativas a negócios (ex: o amor é um acordo exclusivo, enquanto a amizade pode ser compartilhada, já que é possível ter mais de um amigo e ser amigo de mais de uma pessoa), baseadas na arquitetura

³⁵ [(i) recognition of metaphor as a common ingredient of everyday language; (ii) recognition of metaphoric themes behind many figurative expressions; (iii) recognition of the non-arbitrary nature of many figurative expressions; (iv) recognition of possible cross-cultural differences in metaphoric themes; and (v) recognition of cross-linguistic variety in figurative expressions.]

(ex: o amor é baseado na afeição, enquanto a amizade tem a confiança como pilar), relacionadas a partes do corpo (ex: o amor é questão do coração, enquanto a amizade é questão da mente). Com isso, os aprendizes percebem que a metáfora não é uma questão de ornamentar a linguagem, mas de ser um aspecto da linguagem cotidiana e do pensamento em geral.

Outra atividade que Boers (2000) sugere é trabalhar as expressões metafóricas evidenciando a sua base experiencial. Um exemplo é propor a leitura de um texto que fale sobre emoções e na atividade de pré-leitura pedir que eles listem os sintomas da raiva, como ficar com o rosto vermelho, ficar irracional, aumentar a temperatura do corpo, por exemplo. Tais expressões metafóricas podem ser relacionadas com as metáforas conceituais *RAIVA É CALOR* e *RAIVA É INSANIDADE*. A partir dessa atividade, os alunos podem entender a motivação que está por trás dessas atualizações linguísticas.

Em sequência a esses estudos, Boers (2001) e Boers et al. (2004) realizam experimentos sobre a aprendizagem de expressões idiomáticas em inglês como língua adicional. A hipótese que norteia esses estudos é que o envolvimento profundo com palavras e frases da língua-alvo, que é trazido pela elaboração semântica ou etimológica, provavelmente promoverá uma melhor compreensão e evocação de diferentes usos linguísticos opacos, como nas expressões idiomáticas *'to be par for the course'* (ser comum, típico) ou *'to show someone the ropes'* (mostrar como se faz um trabalho ou uma tarefa); em português, podemos pensar na expressão idiomática opaca *'cair a ficha'*, que significa entender algo ou se dar conta de algo. Os resultados dos estudos mostram que, quando os aprendizes são solicitados a pensar nos domínios-fonte ou nos cenários que estão por trás das expressões idiomáticas em inglês, o esforço extra exigido traz ganhos para a compreensão e evocação, tanto em curto quanto em longo prazo. Assim, novamente, percebeu-se que mostrar para os aprendizes de LA a motivação que está por trás do sentido figurado das expressões idiomáticas pode ser uma alavanca para a aprendizagem desse tipo de linguagem, já que ajuda a tornar esse significado mais fácil de ser evocado.

Um estudo mais recente (SAATY, 2016) investigou a eficácia de atividades de sensibilização para metáforas a partir de um experimento com 223 alunas universitárias sauditas que estavam aprendendo inglês como LA. O objetivo era entender melhor três formas de atividades de sensibilização para metáforas: consciência conceitual, consciência corporificada e consciência tátil corporificada. A primeira promovia o conhecimento dos domínios conceituais que motivam as expressões metafóricas. As outras eram duas atividades inspiradas na ideia da corporeidade que permeia certas metáforas. Em geral, os resultados

indicam que a sensibilização para a metáfora no contexto da sala de aula da universidade saudita foi bem-sucedida em promover o entendimento das expressões metafóricas ensinadas. No entanto, o autor afirma que uma única sessão de ensino de expressões metafóricas não garante retenção de vocabulário a longo prazo.

Com base nesses estudos, notamos que uma sensibilização para a metáfora a partir da perspectiva da linguística cognitiva pode ser um recurso produtivo para práticas de ensino e aprendizagem de LA (BOERS; LINDSTROMBERG, 2006). Esse recurso, dessa forma, traz diversos benefícios aos alunos, como a sensibilização a respeito da sistematicidade das metáforas, o reconhecimento de como esse fenômeno é comum na linguagem cotidiana em diferentes línguas, alertando-os, também, sobre a existência de metáforas potencialmente universais. Além disso, essa sensibilização pode contribuir para o envolvimento do pensamento metafórico dos aprendizes de LA, posto que Littlemore e Low (2006) acreditam ser interessante o envolvimento se dar a partir de instruções explícitas sobre o fenômeno. Assim, se as metáforas estão presentes no dia a dia nos mais variados contextos, os aprendizes de LA podem se deparar com o discurso figurado em várias etapas do processo de aprendizagem (BOERS, 2000), o que reforça a relevância da sensibilização desses alunos para a sua performance também na vida acadêmica.

Considerando todos os aspectos abordados até agora, a próxima seção se dirige à apresentação do nosso experimento. Primeiramente, apresentaremos o delineamento da pesquisa e na sequência os participantes, materiais utilizados e o procedimento realizado.

4 MÉTODO

Esta pesquisa³⁶ constitui-se de um estudo de intervenção que pretende investigar a compreensão de metáforas por aprendizes de PLA em contexto acadêmico, verificando se a sensibilização para a metáfora tem efeito facilitador na compreensão desse fenômeno. Para tanto, os participantes foram testados por meio de uma tarefa de compreensão de metáfora, uma antes e outra depois de uma sensibilização para a metáfora na perspectiva da linguística cognitiva. Este capítulo visa, portanto, apresentar os participantes, o delineamento da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos que foram utilizados para essa análise.

4.1 DELINEAMENTO

Este estudo envolveu as seguintes variáveis:

1) Variáveis independentes:

- a. Intervenção: grupo (experimental) com aulas para promover a sensibilização para a metáfora e outro grupo (controle) sem a intervenção;
- b. Tempo: pré e pós-teste;
- c. Tipo de metáfora conceitual: metáfora primária e metáfora complexa;
- d. Grau de convencionalidade da metáfora complexa: metáfora complexa mais convencional e menos convencional;
- e. Grau de familiaridade das expressões metafóricas: mais familiar e menos familiar;
- f. Conhecimento das expressões metafóricas.

2) Variável dependente:

- g. Respostas dos participantes no teste de compreensão de metáfora no contexto acadêmico;
- h. Apresentação de sinônimos na língua materna de cada participante.

A primeira variável independente (a) foi manipulada entre grupos e se refere à intervenção realizada. Os participantes foram divididos em dois grupos – controle e experimental – e somente um deles (experimental) recebeu a sensibilização para a metáfora. O objetivo dessa intervenção foi verificar se a sensibilização traria benefícios para a

³⁶ Esta pesquisa é parte do projeto guarda-chuva “O uso e processamento de línguas adicionais para fins acadêmicos”, protocolado pelo Comitê de Ética da PUCRS (CAEE 48376615.5.0000.5336).

compreensão de metáforas pelos aprendizes, em comparação com o grupo que não recebeu intervenção (controle). As variáveis independentes (b), (c) (d), (e) e (f) foram manipuladas intragrupos. A variável independente (b) se refere ao tempo, que é composto pelo pré-teste e pós-teste. A variável (c) diz respeito ao tipo de metáfora conceitual a ser investigado: primárias (p.ex.: SABER É VER³⁷, como visto na seção 2.1) e complexas (p.ex.: TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES, conforme apresentado na seção 2.2). A variável (d) investiga o nível de convencionalidade de metáforas conceituais complexas (como visto na seção 2.3): mais convencionais (p.ex.: A VIDA ACADÊMICA É UMA VIAGEM) ou menos convencionais (p.ex.: LITERATURA É FENÔMENO DA NATUREZA). A variável (e) se refere ao grau de familiaridade das expressões metafóricas (conforme seção 2.3): mais familiares (p.ex.: sustentada e visão) e menos familiares (emaranhados e ventos). A última variável independente analisa o conhecimento dos participantes sobre o vocabulário, ou seja, se eles conhecem as palavras que estão sendo investigadas na tarefa ou não. E as variáveis dependentes dizem respeito às (g) respostas dos participantes referentes a duas perguntas sobre cada expressão metafórica destacada na tarefa de compreensão de metáfora e também à (h) apresentação de sinônimos dessas palavras na LM dos participantes.

4.2 ESTUDO PILOTO

Nesta seção, apresentaremos os participantes do estudo piloto, bem como os materiais e os procedimentos utilizados nessa etapa.

4.2.1 Participantes

Os participantes do estudo piloto foram dois alunos norte-americanos bolsistas da Fulbright como English Teaching Assistants (ETAs), que estavam na PUCRS, em 2019, como assistentes de ensino. Não foram convidados mais participantes para o estudo piloto devido ao número pequeno de estudantes estrangeiros do nível de proficiência necessário para esta pesquisa³⁸, os quais foram mantidos como possíveis participantes do experimento. Esse programa da Fulbright prevê apoio a professores de inglês nas licenciaturas através do auxílio

³⁷ Todos os exemplos apresentados nesta seção foram retirados da tarefa de compreensão de metáforas aplicada nos participantes.

³⁸ Conforme estudos indicam (p.ex. KÖVECSÉS; SZABO, 1996; FERREIRA, 2007a, 2007b, 2007c) é a partir do nível intermediário que os aprendizes passam a conceitualizar domínios na LA.

desses assistentes de ensino norte-americanos, buscando melhoria de formação³⁹. A partir da aplicação do questionário de autoavaliação de contexto de uso e histórico da linguagem, apresentado na seção a seguir, colhemos informações sobre os participantes: ambos eram do sexo masculino, tinham 26 e 32 anos, ensino superior concluído e inglês como língua materna. O participante 1 falava italiano como segunda língua e espanhol como terceira língua, tendo começado a aprender ambas as línguas com 18 anos de idade na escola. Este participante já estava morando no Brasil há um ano e três meses, apresentando vínculo, nesse período, com o programa da Fulbright. Além disso, apresentou resultado avançado-superior no exame de proficiência de língua portuguesa CELPE-Bras. O participante 2 falava espanhol como segunda língua e havia começado a aprender esse idioma com um ano de idade em casa. Esse participante já havia estado no Brasil por um período de um mês em 2014, um mês em 2015 e 9 meses em 2018. Indicou que começou a aprender português em função do trabalho desde 2016.

4.2.2 Materiais

O estudo piloto foi composto por três instrumentos: questionário de autoavaliação de contexto de uso e histórico da linguagem, tarefa de vocabulário e tarefa de compreensão de metáforas no contexto acadêmico. A seguir, explicitaremos cada um deles.

4.2.2.1 Questionário de autoavaliação de contexto de uso e histórico da linguagem

O questionário de autoavaliação de contexto de uso e histórico da linguagem (Apêndice A) utilizado neste estudo foi adaptado do Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (QuExPli), de Scholl e Finger (2013). As autoras elaboraram um questionário de histórico da linguagem em português para ser aplicado com indivíduos bilíngues adultos com diferentes experiências linguísticas e níveis de proficiência. Como o grupo-alvo do questionário de Scholl e Finger (ibid.) são bilíngues brasileiros adolescentes ou adultos com diferentes experiências bilíngues, tivemos que adaptar esse instrumento para o grupo-alvo deste trabalho, que são aprendizes de PLA em contexto de imersão em universidades brasileiras.

³⁹ Maiores informações podem ser acessadas através do site <https://fulbright.org.br/edital/institucional-etas/>

O questionário de autoavaliação de contexto de uso e histórico da linguagem manteve os cinco grupos de questões de Scholl e Finger (2013), quais sejam: informações pessoais, histórico das línguas, funções e uso das línguas, proficiência e outras informações. No entanto, como o foco do estudo é o PLA, alteramos algumas perguntas, questionando somente a respeito de suas experiências e contato com essa língua. Esse instrumento manteve também a formatação do original, podendo ser preenchido de forma independente pelos participantes e levando em torno de 10 minutos para ser respondido. A utilização desse questionário nesta pesquisa se fundamenta na necessidade de se ter conhecimento do nível de conhecimento e de familiaridade com as línguas adicionais dos participantes (LITTLEMORE et al., 2014), mais especificamente sobre o português. Ressaltamos que optamos por manter perguntas que talvez não seriam necessárias para este estudo, em virtude de outros pesquisadores do grupo de pesquisa UPLA⁴⁰ poderem ter acesso a esses dados para futuras pesquisas.

4.2.2.2 Tarefa de vocabulário

A tarefa de vocabulário foi adaptada de Ferreira (2007a) e tem como objetivo verificar o conhecimento prévio dos participantes em relação às palavras ou expressões relacionadas às metáforas a serem analisadas na tarefa de compreensão de metáforas no contexto acadêmico. Esta tarefa se justifica pela importância de se investigar o vocabulário dos sujeitos antes de se realizar testes ou tarefas (LITTLEMORE et al., 2014), para se ter mais clareza do conhecimento prévio dos participantes.

Assim, a lista do vocabulário a ser investigado foi construída a partir das expressões metafóricas dos trechos que compõem a tarefa de compreensão de metáforas no contexto acadêmico, apresentada a seguir. A tarefa de vocabulário compreende duas etapas: a etapa pré-teste (Apêndice B) e a etapa pós-teste (Apêndice C); ou seja, uma antes da intervenção e a outra depois da intervenção. Ambas as etapas da tarefa de vocabulário têm relação direta com a tarefa de compreensão de metáforas, apresentada na sequência.

4.2.2.3 Tarefa de compreensão de metáforas no contexto acadêmico

⁴⁰ Uso e processamento de línguas adicionais, da PUCRS, coordenado pela orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna.

A tarefa de compreensão de metáforas no contexto acadêmico foi desenvolvida nesta tese para verificar a compreensão de metáforas pelos aprendizes de PLA em textos acadêmicos. A tarefa se constitui de dois trechos de textos acadêmicos e de perguntas sobre algumas atualizações linguísticas ressaltadas neles. Os dois trechos utilizados na tarefa foram retirados do Corpus da Graduação⁴¹, constituído por 30 trabalhos de conclusão de curso da Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Os trabalhos foram publicados em uma revista da universidade⁴² como trabalhos destaque e tinham como autores falantes nativos do português brasileiro. A escolha desse material se justifica pelo fato de a autora desta pesquisa ter analisado em sua dissertação esse mesmo corpus⁴³, verificando e classificando a ocorrência de metáforas (Cf. PRESOTTO, 2016), bem como por ele apresentar metáforas variadas e de diferentes tipos.

A partir desses trechos, foram feitas perguntas sobre algumas atualizações linguísticas presentes neles, mais especificamente uma sobre o significado da expressão em destaque, considerando o contexto, outra sobre como o participante expressaria a mesma ideia em outras palavras, e a última sobre como o participante apresentaria essa palavra na sua LM. Todas as perguntas, nos quatro excertos, seguiram o mesmo padrão. Assim como na tarefa de compreensão de vocabulário, esta tarefa também se constituiu de dois momentos: pré (Apêndice D) e pós-teste (Apêndice E). No pré-teste, foram selecionadas 13 expressões linguísticas metafóricas para serem analisadas e, no pós-teste, 10. Para não influenciar os participantes, o nome desta atividade foi apresentada na aplicação como “Tarefa de compreensão de leitura 1” e “Tarefa de compreensão de leitura 2”.

A seguir, apresentamos um quadro com as 23 expressões metafóricas que foram investigadas (as 13 primeiras são encontradas no pré-teste, e as seguintes, no pós-teste, conforme aparecem nos trechos):

Quadro 1: Apresentação das 23 expressões metafóricas investigadas

1. trajetória
2. trilhada
3. olhar

⁴¹ O Corpus da Graduação foi construído pelo Grupo de Estudos UPLA, da PUCRS, e se constituiu de trabalhos de conclusão de curso de diferentes áreas da academia, os quais foram publicados em uma revista da universidade por serem considerados trabalhos destaque.

⁴² Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao>

⁴³ Pensando os diferentes “níveis” de linguagem existentes na academia – alunos da graduação, mestrando, doutorando, professores, etc. –, acredita-se que os trabalhos selecionados possam ser representativos da linguagem acadêmica da graduação das áreas da Comunicação dessa região.

4. visão
5. ingresso
6. delimitou
7. trama
8. emaranhados
9. fio
10. entrelaçam
11. tecido
12. tapete
13. espiral
14. esmagadora
15. ligar
16. afastar
17. vinculada
18. blindagem
19. desmoronar
20. pano de fundo
21. revelação
22. sustentada
23. ventos

Fonte: elaboração própria

As expressões linguísticas metafóricas foram escolhidas após discussões no grupo de orientação promovido pela coorientadora deste trabalho e foram avaliadas por sete juízes especialistas da área⁴⁴, os quais fizeram a avaliação desta tarefa por meio de um questionário (Apêndice F), dividido em duas partes. Na primeira, eles analisaram as expressões metafóricas presentes nos excertos retirados de trabalhos de conclusão de curso, como mencionado anteriormente, bem como a familiaridade dessas palavras. Além disso, nessa primeira etapa, os juízes avaliaram os domínios conceituais que se relacionavam a cada expressão metafórica, focando questões como tipo de metáfora (primária ou complexa) e convencionalidade da metáfora complexa (mais convencional ou menos convencional). Já a segunda parte se referia à análise da tarefa de compreensão de metáforas como um todo, se

⁴⁴ Os juízes convidados compreendiam alunos de graduação e pós-graduação, altamente treinados em linguagem figurada, todos membros do grupo Metafolia, bem como professores e doutores especialistas nessa área.

preocupando com questões de objetividade da tarefa, clareza das perguntas, relevância da investigação proposta, paralelismo entre os excertos que compunham as duas tarefas de compreensão de metáforas (pré e pós-teste) e paralelismo semântico entre os trechos.

A partir das respostas da avaliação dos juízes (Apêndice G) fizemos alguns ajustes na tarefa, como, por exemplo, acrescentar distratores (palavras não metafóricas) para não haver o efeito de treino ou de percepção de que o objeto de investigação se tratava de metáforas. A seguir, apresentamos o quadro com os distratores (os cinco primeiros são encontrados no pré-teste, e os cinco restantes, no pós):

Quadro 2: Apresentação dos dez distratores

1. organizações
2. cotidiano
3. estudo
4. análise
5. conhecimento
6. reeleito
7. escândalo
8. sociedade
9. época
10. denúncia

Fonte: elaboração própria

Além disso, alteramos algumas metáforas e, também, modificamos alguns domínios indicados nos mapeamentos após a avaliação dos juízes. De um modo geral, eles não apontaram problemas nem com a tarefa em si nem com os textos e expressões escolhidas.

Uma palavra que foi incluída nesta tarefa, mas que acabou não sendo investigada, foi ‘mazelas’. Depois de incansáveis discussões a respeito da sua metafóricidade e da sua possível classificação, decidimos não analisá-la, visto não chegarmos a um julgamento unânime. Concluimos que, se nós, especialistas no assunto, não conseguimos chegar a uma concordância sobre essa ocorrência, não seria possível aferir o que era esperado ou não nas respostas dos participantes. Sendo assim, decidimos excluir essa expressão das nossas análises.

Além dos juízes, fizemos uma tarefa psicolinguística com falantes nativos de língua portuguesa (Apêndice H), através do Google Forms⁴⁵, para avaliar a familiaridade e a literalidade das expressões metafóricas presentes na tarefa de compreensão de metáfora. O formulário continha duas perguntas (uma sobre familiaridade e a outra sobre literalidade) para cada expressão metafórica. Foi respondido por 138 pessoas, todas falantes de português como língua materna, com idades entre 15 e 73 anos, e escolaridade do nível médio até o doutorado, sendo que a maioria indicou ter ensino superior incompleto e completo.

Com as respostas dos juízes e dos falantes nativos, foi possível traçar o perfil das expressões trabalhadas nesta tarefa, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Perfil das expressões

Variáveis	n=23
Tipo de metáfora (juízes) – n (%)	
Primária	7 (30,4)
Complexa	16 (69,6)
Convencionalidade da metáfora complexa (juízes) – n (%)	
Mais convencional	7 (43,8)
Menos convencional	9 (56,3)
Familiaridade (juízes) – n (%)	
Mais familiar	16 (69,6)
Menos familiar	7 (30,4)
Familiaridade (nativos) – n (%)	
Mais familiar	14 (60,9)
Menos familiar	9 (39,1)
Literalidade (nativos) – n (%)	
Mais literal	11 (47,8)
Menos literal	12 (52,2)

Fonte: elaborado pela autora

A Tabela 1 mostra que, nessa tarefa, há mais metáforas complexas do que primárias, o que pode ser um agravante para a compreensão dos participantes, visto que esse tipo de metáfora tem como característica a presença de aspectos culturais diversos. No entanto, os juízes e os falantes nativos apontaram que a maioria das expressões linguísticas metafóricas eram mais familiares, pensando em um *continuum* de familiaridade, com expressões mais e menos familiares. Podemos observar que houve boa concordância, estatisticamente significativa, entre a familiaridade indicada pelos juízes e pelos falantes nativos ($Kappa=0,62$; $p=0,002$) (ALTMAN, 1991). Para maior ilustração, apresentamos uma tabela com a classificação de todas as expressões metafóricas pelos juízes e falantes nativos no Apêndice I.

⁴⁵ Serviço gratuito para criar formulários online.

Outro aspecto abordado na análise pelos falantes nativos foi a literalidade das expressões selecionadas. Também considerando um *continuum* de literalidade, em uma extremidade temos expressões mais literais, ou seja, que não parecem ser metáforas, e outras menos literais, isto é, aquelas que percebemos mais facilmente que são metafóricas. Por essa análise, percebemos que, na tarefa, há um equilíbrio entre metáforas mais e menos literais, visto que não houve diferença estatisticamente significativa.

Na Tabela 2, a seguir, podemos ver o perfil das expressões metafóricas divididas conforme as tarefas do pré-teste e do pós-teste. Ou seja, o que está sendo chamado de tarefa pré-teste é a tarefa anterior à intervenção e o que está sendo chamado de pós-teste é posterior à intervenção. O que está sendo chamado de ‘tempo’ na tabela é o status da tarefa em relação à intervenção (a sensibilização feita com os participantes), antes ou depois.

Tabela 2 – Perfil das expressões conforme o tempo

Variáveis	Pré	Pós	p
	n (%)	n (%)	
Tipo de metáfora			0,650
Primária	3 (23,1)	4 (40,0)	
Complexa	10 (76,9)	6 (60,0)	
Convencionalidade da metáfora complexa			0,302
Mais convencional	3 (30,0)	4 (66,7)	
Menos convencional	7 (70,0)	2 (33,3)	
Familiaridade das expressões (juízes)			0,405
Mais familiar	8 (61,5)	8 (80,0)	
Menos familiar	5 (38,5)	2 (20,0)	
Familiaridade das expressões (nativos)			0,197
Mais familiar	6 (46,2)	8 (80,0)	
Menos familiar	7 (53,8)	2 (20,0)	
Literalidade das expressões (nativos)			1,000
Mais literal	6 (46,2)	5 (50,0)	
Menos literal	7 (53,8)	5 (50,0)	

Fonte: elaborado pela autora

Conforme vemos na Tabela 2, não houve diferença estatisticamente significativa⁴⁶ no perfil das expressões conforme tempo de intervenção⁴⁷. No entanto, percebemos que há mais metáforas complexas no pré-teste em relação à quantidade de primárias (76,9% – 23,1%) do que no pós-teste (60% – 40%), o que pode trazer mais dificuldades para os participantes responderem o pré-teste. Além disso, conforme avaliação dos juízes sobre a

⁴⁶ O nível de significância adotado foi de 5% ($p < 0,05$).

⁴⁷ Não foi possível avaliar o Kappa conforme o tempo devido à redução do n.

convencionalidade das metáforas complexas, no pré-teste há mais metáforas menos convencionais (70%), ou seja, mapeamentos menos convencionais, do que no pós-teste, em que há metáforas mais convencionais (66,7%). Também percebemos que há uma pequena elevação na presença de expressões linguísticas metafóricas menos familiares no pré-teste do que no pós-teste.

4.2.3 Procedimentos

A partir do aceite de participação no estudo piloto e do agendamento de horários com a pesquisadora, os dois participantes foram submetidos, primeiramente, aos procedimentos éticos e depois à coleta de dados. A sequência da coleta de dados compreendeu dois encontros: aplicação do primeiro teste de vocabulário e da primeira tarefa de compreensão de metáforas (pré-teste), e a aplicação do segundo teste de vocabulário e da segunda tarefa de compreensão de metáforas (pós-teste). Neste estudo, no entanto, não houve a sensibilização para a metáfora, ou seja, a intervenção. O motivo dessa não realização se deu pelo fato de um dos participantes ter sido realocado para outra universidade, no meio da coleta, fazendo parte somente da primeira etapa do estudo, que compreende a primeira tarefa de compreensão de metáforas.

Os encontros com os dois participantes foram realizados em horários distintos, pela disponibilidade de ambos ser diferente, em salas de aula da PUCRS. Na primeira sessão de coleta, os dois participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Apêndice J) e preencheram o questionário de autoavaliação de contexto de uso e histórico da linguagem. Através desse questionário, foi possível ter acesso a informações pessoais dos participantes, como sexo, idade, país de origem, data de chegada ao Brasil e disciplinas cursadas na universidade. Além disso, conseguimos ter uma noção do histórico das línguas com as quais eles se relacionam e a proficiência de cada uma. Também pudemos verificar funções, contato e uso da língua portuguesa de cada sujeito, bem como o seu nível de proficiência. Esta parte inicial demorou em torno de 15 minutos.

Logo após esse primeiro momento, os participantes foram convidados a realizar o primeiro teste de vocabulário, o qual teve a duração, em média, de cinco a dez minutos. Na sequência, realizaram a tarefa de compreensão de metáfora no contexto acadêmico, que durou, em média, 45 minutos. Após duas semanas de intervalo, foi realizada as atividades do pós-teste com o participante remanescente. Essa etapa foi bastante semelhante à do pré-teste, visto que foram aplicados o teste de vocabulário referente à segunda tarefa de

compreensão de metáfora no contexto acadêmico e a própria tarefa de compreensão na sequência. O tempo utilizado pelo participante também foi o mesmo do que no pré-teste.

4.2.4 Observações gerais

Como tínhamos somente dois participantes neste estudo – e um deles realizou somente uma etapa do processo – não temos resultados para apresentar, mas apenas algumas observações a respeito da aplicação das tarefas.

Ambos os participantes não tiveram problemas para responder aos questionamentos feitos nas tarefas. O participante 1, que concluiu todo o processo, comentou, ao final, que achou interessante os trechos escolhidos, ressaltando a relação dos temas entre eles (cada tarefa, separadamente). Também, mostrou preocupação com as respostas, no sentido de não ficarem muito repetitivas, pois sentiu um pouco de dificuldade em dizer o mesmo em outras palavras. Já vemos, aqui, a complexidade das tarefas, visto que, mesmo o participante tendo bastante domínio da língua portuguesa, mostrou-se reflexivo a respeito da apresentação do sentido em outra forma.

Assim, não havendo problemas com a resolução das tarefas, partimos para a aplicação do experimento, o qual será descrito na próxima seção.

4.3 EXPERIMENTO

A partir da aplicação e análise dos resultados do estudo piloto, não identificamos problemas quanto ao estudo. Desta feita, o método utilizado no experimento foi bastante similar, sendo realizado sem grandes ajustes, exceto o considerado nas subseções a seguir.

4.3.1 Participantes

Os participantes do experimento foram escolhidos a partir da divisão das turmas da disciplina de Português para Estrangeiros de uma universidade do Sul do país. Havia duas turmas dessa disciplina, sendo uma relativa ao nível 1, com o ensino básico de PLA, e a outra ao nível II, com o nível intermediário. Escolhemos, então, os alunos matriculados na disciplina de Português para Estrangeiros II para participar deste experimento, devido aos resultados de estudos que mostram que é a partir desse nível que os aprendizes passam a

conceitualizar domínios na LA (FERREIRA, 2007a, 2007b, 2007c; KÖVECSES; SZABO, 1996).

Essa turma continha dez alunos estrangeiros, com idades entre 20 e 25 anos, originários de diversos países, como Inglaterra, México, Chile, França e Coreia do Sul. A pesquisadora teve contato durante um semestre com essa turma devido à necessidade de realizar seu estágio obrigatório da CAPES. Assim, pôde perceber que o grupo se mostrou homogêneo, tendo destaque os alunos falantes de inglês, advindos de universidades da Inglaterra. Os cinco alunos faziam graduação em espanhol e português no seu país de origem e mostraram vasto conhecimento sobre ambas as línguas, principalmente em espanhol, a segunda língua de quase todos eles. A maioria deles falava ao menos três línguas (inglês, espanhol e português) e outros sabiam, ainda, francês e italiano. Ou seja, a consciência linguística, bem como o conhecimento sobre língua e cultura desses alunos, era bastante vasta. Dois alunos falantes de espanhol como LM tinham inglês como LA e estavam aprendendo português há pouco tempo; mesmo assim apresentavam grande desenvoltura na língua portuguesa. O falante de francês era filho de pais portugueses, tendo contato com a variedade portuguesa desde pequeno, o que o ajudava em diversos momentos das aulas. Os dois últimos participantes dessa turma apresentavam um pouco mais de dificuldade do que os outros. Um era falante de espanhol e não tinha conhecimento de outra língua. Estava aprendendo português desde a sua chegada ao Brasil (2 semanas, aproximadamente). O outro aluno era coreano e estava estudando português há 2 anos, aproximadamente. Mesmo se dedicando ao português durante esse tempo, no entanto, como as línguas são bastante distantes, apresentava mais dificuldades na compreensão e na produção oral e escrita. Mesmo assim, conseguia acompanhar a turma nas atividades.

Para compor a amostra, outra turma foi escolhida para participar do experimento. Dessa vez, foi a disciplina de Português para Estrangeiros da pós-graduação, ministrada pela orientadora deste estudo. Como o nível de proficiência também era o intermediário, e a professora percebeu um desempenho em língua portuguesa parecido entre os alunos, julgamos possível aplicar o experimento, mantendo o mesmo nível de proficiência dos alunos da graduação. Essa turma continha seis alunos de mestrado, com idades entre 23 e 33 anos, advindos de países da América Latina, como Argentina, Peru e Colômbia. A maioria também tinha conhecimento de língua inglesa e alguns já tinham contato com a língua portuguesa. O contato com essa turma foi somente durante a aplicação das tarefas e da sensibilização. Mas a orientadora deste trabalho era a professora dessa turma e sempre comentava a respeito do bom desempenho desses alunos em aula.

Assim, a partir dessas duas turmas, formamos a nossa amostra⁴⁸ do experimento, a qual é caracterizada na Tabela 3:

Tabela 3 – Caracterização da amostra⁴⁹

Variáveis	n=16
Sexo - n (%)	
Masculino	7 (43,8)
Feminino	9 (56,3)
Grupo - n (%)	
Experimental	7 (43,8)
Controle	9 (56,3)
Escolaridade – n (%)	
Graduação	10 (62,5)
Pós-Graduação	6 (37,5)
Tempo que aprendeu português (anos) – mediana (P25-P75)	1,5 (0,3-3)
Tempo que usa português (anos) – mediana (P25-P75)	0 (0-1)
Língua materna – n (%)	
Espanhol	9 (56,3)
Inglês	5 (31,3)
Francês	1 (6,3)
Coreano	1 (6,3)

Fonte: elaborado pela autora

A Tabela 3 mostra um equilíbrio entre os participantes conforme sexo e distribuição entre grupos. Além disso, vemos que a metade dos participantes aprendeu português há menos de um ano e meio, e a outra metade aprendeu há mais de um ano e meio. Também é possível observar que a grande maioria usa a língua portuguesa há menos de um ano.

Diferentemente do estudo piloto, no experimento houve a divisão dos participantes em dois grupos: controle e experimental. Este é aquele que recebeu a sensibilização para metáforas, ou seja, passou pela intervenção, e o controle não recebeu a sensibilização. Dessa forma, tivemos um grupo controle e um experimental na turma dos participantes de graduação e a mesma divisão na de pós-graduação. No entanto, para análise dos dados, unimos os grupos da graduação e da pós devido ao n reduzido. Portanto, teremos um grupo experimental com participantes dos dois níveis de escolaridade, e um controle composto da mesma forma. A comparação do perfil da amostra entre os grupos pode ser analisada na Tabela 4:

⁴⁸ Houve uma tentativa de trabalhar com alunos de outras universidades, mas a burocracia do Comitê de Ética dessas instituições prejudicaria o andamento da coleta de dados devido ao tempo necessário para o processo e ao curto tempo para a coleta.

⁴⁹ Os dados foram coletados por meio do questionário de autoavaliação de contexto de uso e histórico da linguagem.

Tabela 4 – Comparação do perfil da amostra entre os grupos

Variáveis	Grupo Experimental	Grupo Controle	p
Sexo - n (%)			1,000
Masculino	3 (42,9)	4 (44,4)	
Feminino	4 (57,1)	5 (55,6)	
Escolaridade – n (%)			1,000
Graduação	4 (57,1)	6 (66,7)	
Pós-Graduação	3 (42,9)	3 (33,3)	
Tempo que aprendeu português (anos) – mediana (P25-P75)	3 (0-10)	1 (0,5-3)	0,681
Tempo que usa português (anos) – mediana (P25-P75)	0 (0-2)	0 (0-1)	1,000
Língua materna – n (%)			0,553
Espanhol	4 (57,1)	5 (55,6)	
Inglês	2 (28,6)	3 (33,3)	
Francês	1 (14,3)	0 (0,0)	
Coreano	0 (0,0)	1 (11,1)	

Fonte: elaborado pela autora

Conforme apresentado na Tabela 4, não houve diferença estatisticamente significativa⁵⁰ entre os grupos quanto ao perfil da amostra. Mesmo assim, nota-se que a maioria dos participantes em ambos os grupos tem o espanhol como língua materna. Ressaltamos que a distribuição dos participantes nos dois grupos foi feita levando em consideração a LM, no sentido de que houvesse diferentes línguas em cada grupo, e não a concentração de uma (p.ex. o grupo experimental continha dois falantes de língua inglesa, e o controle, três), bem como o nível de escolaridade (p. ex. o grupo experimental compreendia quatro alunos de graduação, e o controle, seis; e os alunos de pós-graduação foram distribuídos igualmente nos dois grupos, ou seja, três em cada). Reforçamos que o nível de escolaridade não será avaliado nas tarefas, ele somente foi utilizado para apenas caracterizar os participantes e indicar as turmas das quais eram provenientes.

4.3.2 Materiais

Diante do desempenho dos excertos selecionados e utilizados no estudo piloto apresentado na seção anterior, estabelecemos que não seriam necessários ajustes nos materiais utilizados. No entanto, acrescentamos um glossário das palavras apresentadas no teste de vocabulário, tanto no pré-teste quanto no pós-teste (Apêndice K e L). Sentimos a necessidade de oferecer um apoio aos participantes, caso eles não conhecessem as palavras dos excertos da

⁵⁰ Em todos os casos, as diferenças foram consideradas significativas quando $p < 0,05$.

tarefa de compreensão de metáforas, já que o objetivo era analisar a compreensão das metáforas e não puramente o conhecimento do vocabulário.

Os significados das palavras disponibilizadas no glossário foram retirados do Novo Dicionário Eletrônico Aurélio (FERREIRA, 2009), e não foram apresentados os sentidos metafóricos das palavras, somente o sentido literal indicado pelo dicionário. Por exemplo, a palavra ‘fio’, utilizada nos excertos como uma expressão metafórica, foi indicada no glossário a partir do seu sentido literal apresentado no dicionário: fibra que se extraiu de plantas têxteis. Dessa forma, poderíamos diminuir a possibilidade de os participantes deixarem de responder às perguntas da tarefa de compreensão de metáforas por desconhecerem o vocabulário.

4.3.3 Procedimentos

Os procedimentos feitos no experimento se deram de forma semelhante aos do estudo piloto, exceto pela aplicação da sensibilização para a metáfora, que foi realizada com o grupo experimental, tanto da turma da graduação quanto da pós-graduação. As duas turmas não foram unidas em nenhuma etapa do experimento, sendo todos os procedimentos aplicados nelas separadamente, mas seguindo o mesmo padrão de aplicação, devido a questões de disponibilidade de horário.

Após o aceite da participação no experimento, como no estudo piloto, na primeira sessão de coleta, os participantes de ambos os grupos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice J) e preencheram o questionário de autoavaliação de contexto de uso e histórico da linguagem (Apêndice A). Nessa sessão, ainda, realizaram a tarefa de vocabulário (Apêndice B). Na sequência, diferentemente do estudo piloto, os participantes, juntamente à tarefa de compreensão de metáfora do pré-teste (Apêndice D), receberam o glossário relativo a esse material (Apêndice K). Além disso, antes de os participantes resolverem a tarefa de compreensão de metáfora, a pesquisadora explicou o que a palavra ‘literal’ significava, visto haver perguntas na tarefa que questionavam o quão literal as expressões em destaque eram na opinião dos participantes. Para explicar isso, a pesquisadora se valeu da expressão ‘pra cima’, mostrando a diferença de significado através de uma garrafa, a qual a colocava para cima, e a frase “Hoje eu estou pra cima”, com sentido de estar feliz. Depois dos exemplos apresentados, a pesquisadora dizia que o primeiro exemplo era literal, e o segundo não.

Após uma semana de intervalo, tivemos a segunda sessão, referente à sensibilização da metáfora, a qual foi aplicada somente no grupo experimental, com duração de

aproximadamente duas horas⁵¹. Fizemos duas rodadas de intervenção, sendo uma para o grupo experimental com os alunos da graduação e outra para o da pós-graduação. Essa sensibilização ocorreu em formato de aula expositivo-dialogada, em que foram trabalhadas diferentes metáforas conceituais e expressões linguísticas metafóricas em diversos gêneros, não só acadêmicos, mas também em textos que circulam no dia a dia dos brasileiros, como artigos de jornais e revistas, textos publicitários, textos literários, etc. O material utilizado em aula foi adaptado de materiais da coorientadora deste estudo, a qual ministra disciplinas na UFRGS sobre linguagem figurada em geral, Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), linguística cognitiva e outros assuntos que têm relação com esse tema.

Para tanto, fundamentou-se na TMC para apresentar exemplos e explicações a respeito das motivações de algumas metáforas, como, por exemplo, as metáforas primárias BOM É PARA CIMA, RUIM É PARA BAIXO, BOM É CLARO, RUIM É ESCURO, DIFICULDADE É PESO, IMPORTÂNCIA É TAMANHO. A partir desses exemplos e com o auxílio de imagens, foram mostradas as atualizações linguísticas provenientes desses mapeamentos, como “Estou pra cima hoje”, “Estou no chão”, “Isso me ajudou a clarear as ideias”, “A situação tá preta”, “Nosso encontro foi pesado”, “A prova estava bem leve”, “O Pedro tá grandão na empresa”, “Esse probleminha não vai me incomodar”, respectivamente. Por meio desses exemplos, foram discutidos alguns princípios da LC, como o experiencialismo (cf. Seção 2), e a questão do potencial de universalidade das metáforas primárias. Os participantes (ingleses, falantes de espanhol e francês) comentaram que se expressam de forma semelhante em sua língua materna, o que vai ao encontro do que postulam Grady (1997a), Lakoff e Johnson (1999) a respeito desse potencial de universalidade (cf. Seção 2.1).

Também foram abordados exemplos de metáforas complexas, as quais são marcadas por questões culturais (cf. Seção 2.2). Foram trabalhados exemplos de mapeamentos como EMOÇÕES SÃO UM FLUIDO QUENTE EM UM CONTÊINER e algumas de suas atualizações linguísticas, como “Os ânimos esquentaram com o resultado do jogo”, “O romance já estava pegando fogo antes do fim da festa”, “Ele estava soltando fogo pelas ventas”; analisamos, também, o mapeamento AMOR É GUERRA e os elementos constitutivos da fonte e do alvo (p.ex. as batalhas na guerra são os eventos do relacionamento amoroso, os ferimentos dos

⁵¹ Tempo de duração de aula disponibilizado pelas professoras responsáveis pelas duas turmas. A nossa intenção inicial era oferecer mais uma sessão, pelo menos, de sensibilização. No entanto, para não prejudicar o planejamento de ambas as turmas e atrasar o conteúdo, preferimos optar por esse formato. Tentamos, também, marcar mais uma sessão com os alunos em outro horário, fora da disciplina, porém, não conseguimos agendar um horário extra em que todos pudessem comparecer em função das outras disciplinas em que estavam matriculados.

combatentes são as mágoas dos amantes, etc.); e relacionamos os mapeamentos DISCUSSÃO É GUERRA, TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES, MENTE É COMPUTADOR e ORGANIZAÇÕES SÃO PLANTAS com algumas possíveis atualizações linguísticas, como “Ela me detonou com a sua fala”, “A base do meu trabalho é a teoria X”, “Eu travei fazendo as questões de matemática”, “Estou processando a informação”, “Os frutos da empresa”, “A raiz da sociedade”, respectivamente.

Além disso, mostramos mapeamentos e atualizações linguísticas que carregam diferenças interlinguísticas e interculturais, como é o caso de A VIDA É UM JOGO DE FUTEBOL (cf. Seção 2.2) e as diferenças de sentido entre esse uso com a metáfora A VIDA É UM JOGO DE BASEBALL, usada no inglês americano. A maioria dos participantes comentou que não relaciona os domínios VIDA com FUTEBOL, apenas com JOGO em geral, para falar de aspectos da vida. Somente alguns falantes de espanhol deram alguns exemplos de atualizações linguísticas semelhantes ao português brasileiro. Essas diferenças culturais foram ressaltadas, também, por meio dos exemplos DOCE É BOM, que, como apresentado na seção 3, em português e inglês tem valência positiva, e DOCE É RUIM, que acarreta valência negativa. Além disso, foram trabalhadas manchetes, capas de revista, letras de música, textos publicitários e literários contendo metáforas linguísticas, gestuais e imagéticas.

Após essa intervenção, na terceira sessão, foram aplicadas as tarefas pós-teste de vocabulário (Apêndice C) e de compreensão de metáforas no contexto acadêmico (Apêndice E) para o grupo experimental e para o grupo controle. Nessa fase, como no pré-teste, os participantes receberam, primeiramente, a tarefa de vocabulário, e, na sequência, o glossário (Apêndice L), juntamente à tarefa de compreensão de metáfora no contexto acadêmico.

5 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Descrevemos, nesta seção, as análises quantitativa e qualitativa e os resultados obtidos por meio das tarefas de vocabulário e de compreensão de metáfora no contexto acadêmico. Após as análises, apresentamos, por fim, uma discussão geral sobre os resultados.

5.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

As variáveis quantitativas foram descritas por média e desvio padrão ou mediana e amplitude interquartílica. As variáveis categóricas foram descritas por frequências absolutas e relativas. Para comparar médias entre os grupos, o teste t-student foi aplicado. Em caso de assimetria, o teste de Mann-Whitney foi utilizado. Na comparação de proporções, os testes qui-quadrado ou exata de Fisher foram aplicados. Para as comparações intra e intergrupos simultaneamente, o modelo de equações de estimativas generalizadas (GEE) foi aplicado através da distribuição binomial para a proporção de respostas corretas e linear para o percentual de compreensão de expressões metafóricas. O nível de significância adotado foi de 5% ($p < 0,05$) e as análises foram realizadas no programa SPSS versão 21.0.

Para tornar os dados quantificáveis, as respostas das perguntas referentes às 23 expressões metafóricas e aos 10 distratores da tarefa de compreensão de metáfora no contexto acadêmico, pré-teste e pós-teste, foram analisadas e classificadas primeiramente pela pesquisadora e, num segundo momento, através de discussões com o grupo de pesquisa em Semântica Cognitiva (Metafolia) do PPG Letras UFRGS. Na tarefa de compreensão de metáfora no contexto acadêmico (Apêndices D e E), como as duas primeiras perguntas sobre cada expressão metafórica eram complementares (questões a e b), optamos por unificá-las para pontuá-las. Ou seja, se o participante respondia adequadamente a uma delas, ele obtinha um ponto. Se ele não acertava a resposta ou não respondia, ele não pontuava. A mesma forma de avaliação ocorreu para a questão do sinônimo em LM (questão c).

Primeiramente, é importante apresentar o conhecimento dos participantes a respeito das expressões metafóricas presentes na tarefa de compreensão. Essa análise foi realizada a partir da tarefa de vocabulário (Apêndices B e C), aplicada no pré-teste e no pós-teste, em que os participantes indicavam se conheciam a palavra e o seu significado, se já tinham visto a palavra, mas não sabiam o significado, e se nunca tinham visto a palavra. Ressaltamos aqui que os participantes não tinham noção de que esses vocábulos se tratavam de expressões metafóricas, visto terem realizado essa análise antes da tarefa de compreensão de metáforas,

na qual eles teriam acesso aos textos, e, conseqüentemente, ao contexto. A Tabela 5, a seguir, compara o conhecimento das expressões metafóricas pelos participantes do grupo controle e experimental:

Tabela 5 – Comparação do conhecimento das expressões entre os grupos (participantes)

Expressões	Grupo Experimental	Grupo Controle	p
“trajetória” - n (%)			0,362
Nunca viu a palavra	0 (0,0)	0 (0,0)	
Já viu, mas não sabe o significado	0 (0,0)	1 (11,9)	
Conhece a palavra e o significado	7 (100)	8 (88,9)	
“trilhada”- n (%)			0,223
Nunca viu a palavra	2 (28,6)	3 (33,3)	
Já viu, mas não sabe o significado	2 (28,6)	0 (0,0)	
Conhece a palavra e o significado	3 (42,9)	6 (66,7)	
“olhar”- n (%)			0,362
Nunca viu a palavra	0 (0,0)	1 (11,1)	
Já viu, mas não sabe o significado	0 (0,0)	0 (0,0)	
Conhece a palavra e o significado	7 (100)	8 (88,9)	
“ingresso”- n (%)			1,000
Nunca viu a palavra	0 (0,0)	0 (0,0)	
Já viu, mas não sabe o significado	0 (0,0)	0 (0,0)	
Conhece a palavra e o significado	7 (100)	9 (100)	
“delimitou”- n (%)			0,351
Nunca viu a palavra	0 (0,0)	2 (22,2)	
Já viu, mas não sabe o significado	2 (28,6)	3 (33,3)	
Conhece a palavra e o significado	5 (71,4)	4 (44,4)	
“visão”- n (%)			0,238
Nunca viu a palavra	0 (0,0)	1 (11,1)	
Já viu, mas não sabe o significado	0 (0,0)	2 (22,2)	
Conhece a palavra e o significado	7 (100)	6 (66,7)	
“trama”- n (%)			0,227
Nunca viu a palavra	0 (0,0)	2 (22,2)	
Já viu, mas não sabe o significado	2 (28,6)	4 (44,4)	
Conhece a palavra e o significado	5 (71,4)	3 (33,3)	
“emaranhados”- n (%)			0,617
Nunca viu a palavra	3 (42,9)	6 (66,7)	
Já viu, mas não sabe o significado	1 (14,3)	1 (11,1)	
Conhece a palavra e o significado	3 (42,9)	2 (22,2)	
“fio” - n (%)			0,954
Nunca viu a palavra	2 (28,6)	3 (33,3)	
Já viu, mas não sabe o significado	2 (28,6)	2 (22,2)	
Conhece a palavra e o significado	3 (42,9)	4 (44,4)	
“tecido”- n (%)			0,347
Nunca viu a palavra	2 (28,6)	4 (44,4)	
Já viu, mas não sabe o significado	1 (14,3)	3 (33,3)	
Conhece a palavra e o significado	4 (57,1)	2 (22,2)	
“espiral”- n (%)			0,223

Nunca viu a palavra	2 (28,6)	3 (33,3)	
Já viu, mas não sabe o significado	2 (28,6)	0 (0,0)	
Conhece a palavra e o significado	3 (42,9)	6 (66,7)	
“entrelaçam”- n (%)			0,515
Nunca viu a palavra	2 (28,6)	4 (44,4)	
Já viu, mas não sabe o significado	0 (0,0)	0 (0,0)	
Conhece a palavra e o significado	5 (71,4)	5 (55,6)	
“tapete”- n (%)			0,411
Nunca viu a palavra	1 (14,3)	0 (0,0)	
Já viu, mas não sabe o significado	3 (42,9)	3 (33,3)	
Conhece a palavra e o significado	3 (42,9)	6 (66,7)	
“esmagadora”- n (%)			0,229
Nunca viu a palavra	4 (57,1)	7 (77,8)	
Já viu, mas não sabe o significado	1 (14,3)	2 (22,2)	
Conhece a palavra e o significado	2 (28,6)	0 (0,0)	
“ligar”- n (%)			1,000
Nunca viu a palavra	0 (0,0)	0 (0,0)	
Já viu, mas não sabe o significado	0 (0,0)	0 (0,0)	
Conhece a palavra e o significado	7 (100)	9 (100)	
“afastar”- n (%)			0,347
Nunca viu a palavra	2 (28,6)	4 (44,4)	
Já viu, mas não sabe o significado	1 (14,3)	3 (33,3)	
Conhece a palavra e o significado	4 (57,1)	2 (22,2)	
“blindagem”- n (%)			0,356
Nunca viu a palavra	3 (42,9)	4 (44,4)	
Já viu, mas não sabe o significado	0 (0,0)	2 (22,2)	
Conhece a palavra e o significado	4 (57,1)	3 (33,3)	
“desmoronar”- n (%)			0,982
Nunca viu a palavra	3 (42,9)	4 (44,4)	
Já viu, mas não sabe o significado	1 (14,3)	1 (11,1)	
Conhece a palavra e o significado	3 (42,9)	4 (44,4)	
“pano de fundo” - n (%)			0,182
Nunca viu a palavra	3 (42,9)	7 (77,8)	
Já viu, mas não sabe o significado	2 (28,6)	0 (0,0)	
Conhece a palavra e o significado	2 (28,6)	2 (22,2)	
“revelação”- n (%)			0,362
Nunca viu a palavra	0 (0,0)	1 (11,1)	
Já viu, mas não sabe o significado	0 (0,0)	0 (0,0)	
Conhece a palavra e o significado	7 (100)	8 (88,9)	
“sustentada”- n (%)			0,430
Nunca viu a palavra	1 (14,3)	1 (11,1)	
Já viu, mas não sabe o significado	1 (14,3)	4 (44,4)	
Conhece a palavra e o significado	5 (71,4)	4 (44,4)	
“vinculada”- n (%)			0,149
Nunca viu a palavra	1 (14,3)	0 (0,0)	
Já viu, mas não sabe o significado	0 (0,0)	3 (33,3)	
Conhece a palavra e o significado	6 (85,7)	6 (66,7)	
“ventos”- n (%)			0,236
Nunca viu a palavra	1 (14,3)	1 (11,1)	
Já viu, mas não sabe o significado	0 (0,0)	3 (33,3)	

Conhece a palavra e o significado	6 (85,7)	5 (55,6)
-----------------------------------	----------	----------

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme a Tabela 5, não houve diferença estatisticamente significativa entre o conhecimento das expressões metafóricas do grupo controle e experimental. Através dessa tabela, notamos que algumas expressões eram mais conhecidas que outras por ambos os grupos, como ‘trajetória’, ‘olhar’, ‘ingresso’, ‘visão’ e ‘revelação’, todas indicadas como mais familiares pela avaliação dos juízes e falantes nativos (Apêndice I)⁵². No caso das expressões menos conhecidas, o grupo experimental apontou as palavras ‘emaranhados’, ‘esmagadora’, ‘blindagem’, ‘desmoronar’ e ‘pano de fundo’, sendo que em todas as ocorrências praticamente metade dos participantes conhecia ou já tinha visto essas expressões. Já o grupo controle mostrou conhecimento um pouco menor, visto que indicou mais palavras como menos conhecidas: ‘emaranhados’, ‘tecido’, ‘entrelaçam’, ‘esmagadora’, ‘afastar’, ‘blindagem’, ‘desmoronar’ e ‘pano de fundo’. É interessante ressaltar aqui que algumas dessas palavras também foram indicadas como menos familiares pelos juízes ou pelos falantes nativos (Apêndice I): ‘emaranhados’, ‘tecido’, ‘blindagem’ e ‘pano de fundo’. Assim, de um modo geral, percebemos que o conhecimento do grupo experimental era um pouco elevado em relação ao do controle. Por isso, foi realizada, também a avaliação do conhecimento das expressões conforme grupo e tempo (pré e pós-teste), apresentada na Tabela 6, a seguir:

Tabela 6 – Avaliação do conhecimento das expressões conforme grupo

Variáveis	Grupo	Grupo	p
	Experimental	Controle	
	n (%)	n (%)	
Conhecimento das expressões Pré-Teste			0,238
Nunca viu a palavra	14 (15,4)	29 (24,8)	
Já viu, mas não sabe o significado	15 (16,5)	19 (16,2)	
Conhece a palavra e o significado	62 (68,1)	69 (59,0)	
Conhecimento das expressões Pós-Teste			0,043
Nunca viu a palavra	18 (25,7)	29 (32,2)	
Já viu, mas não sabe o significado	6 (8,6)	18 (20,0)	
Conhece a palavra e o significado	46 (65,7)	43 (47,8)	

Fonte: elaborado pela autora.

Através dessa análise, vemos que, no pós-teste, o conhecimento do grupo experimental foi significativamente superior ao conhecimento do grupo controle ($p=0,043$). Como há diferença significativa entre o conhecimento dos grupos, para analisar as variáveis

⁵² Lembramos que tanto os juízes quanto os falantes nativos avaliaram essas expressões considerando o contexto de uso, diferentemente do que os participantes, os quais avaliaram as palavras antes de ter contato com os textos.

sem influência desse fator, ajustamos para o conhecimento do vocabulário, ou seja, excluimos essa diferença. No entanto, salientamos que ambos os grupos apresentam maior conhecimento das palavras no pré-teste em comparação com o pós-teste. Vale lembrar que, conforme Tabela 2, apresentada na seção anterior, mesmo não havendo diferença estatisticamente significativa, notamos a maior presença de metáforas complexas no pré-teste do que no pós-teste em relação à quantidade de primárias. Além disso, no pré-teste há mais metáforas menos convencionais do que no pós-teste, onde há mais metáforas mais convencionais. O pré-teste também apresenta maior quantidade de expressões linguísticas metafóricas menos familiares do que o pós-teste, que contém 80% de expressões mais familiares. Ou seja, esses dados nos sugerem, por mínima que seja, maior complexidade no pré-teste do que no pós-teste.

Em relação à compreensão das expressões linguísticas metafóricas considerando o grupo – experimental e controle – e a interação com o tempo – antes da sensibilização (pré-teste) e depois da sensibilização (pós-teste) –, não houve mudança estatisticamente significativa do pré para o pós-teste tanto no grupo experimental ($p=0,410$) quanto no grupo controle ($p=0,590$). O valor p da interação para essa variável, conforme Tabela 7, demonstra que as mudanças foram similares entre os grupos ($p=0,326$). Essa análise também mostrou que não houve mudança estatisticamente significativa do pré para o pós-teste quanto à apresentação de sinônimo na língua materna tanto no grupo experimental ($p=0,985$) quanto no controle ($p=0,233$). O valor p da interação para essa variável, de acordo com a Tabela 7, demonstra que as mudanças foram similares entre os grupos ($p=0,590$).

Tabela 7 – Compreensão das expressões metafóricas conforme grupo e tempo

Variáveis	Grupo	Grupo	p* interação Grupo x tempo
	Experimental	Controle	
	n (%)	n (%)	
Compreensão da expressão Pré-Teste			0,326
Não compreendeu	18 (19,8)	36 (30,8)	
Compreendeu	73 (80,2)	81 (69,2)	
Compreensão da expressão Pós-Teste			
Não compreendeu	10 (14,3)	32 (35,6)	
Compreendeu	60 (85,7)	58 (64,4)	
Sinônimo na língua materna Pré-Teste			0,590
Não apresentou sinônimo	9 (9,9)	18 (17,3)	
Apresentou sinônimo	82 (90,1)	86 (82,7)	
Sinônimo na língua materna Pós-Teste			
Não apresentou sinônimo	7 (10,0)	19 (23,8)	
Apresentou sinônimo	63 (90,0)	61 (76,3)	

*Ajustado para conhecimento da palavra.

Fonte: elaborado pela autora.

Mesmo não havendo mudança estatisticamente significativa, percebemos um pequeno aumento na compreensão das expressões metafóricas pelo grupo experimental, considerando a interação com o tempo, e uma pequena diminuição no grupo controle. Por meio da Tabela 5, vemos que, no pré-teste, o grupo experimental compreendeu 80,2% das expressões metafóricas, enquanto no pós-teste atingiu 85,7%. Como comentamos anteriormente, o pré-teste se mostrava mais complexo do que o pós. Isso é confirmado através do desempenho do grupo controle, o qual teve um declínio de em torno de 5%. Já que essa análise foi ajustada para conhecimento da palavra, ou seja, excluimos a diferença de conhecimento de vocabulário entre os grupos – como visto na Tabela 6 –, essa mínima elevação na compreensão do grupo experimental (e a diminuição no controle) pode ser um indício de que a sensibilização ajudou os participantes desse grupo a responderem às questões do pós-teste. Outros aspectos que podem estar relacionados a isso, como o contexto e influência da LM ou de outras línguas, serão abordados mais detalhadamente na próxima seção, a qual se destina à análise qualitativa.

Já na apresentação dos sinônimos, o grupo experimental manteve praticamente os mesmos escores no pré e no pós-teste, e o grupo controle apresentou queda em torno de 7% nos escores. Além disso, nota-se, a partir da Tabela 7, que os escores do pré-teste do grupo experimental já são altos: 80,2% na compreensão de expressões metafóricas e 90,1% na apresentação de sinônimos para essas expressões na língua materna deles. Uma vez que o nível de partida é elevado, como nesse caso, é mais difícil obtermos uma grande melhora no pós-teste, visto que eles já apresentam um alto nível de compreensão. E, mesmo os escores do grupo controle terem apresentado uma pequena diminuição do pré-teste para o pós-teste, percebe-se, também, que eles já são altos de partida. Assim, nota-se que o nível de compreensão desses participantes é elevado.

Ainda sobre as respostas da tarefa de compreensão de metáfora de modo geral, analisamos os acertos dos participantes entre as variáveis grupo e tempo, considerando, também, os acertos dos distratores, já que seria interessante verificar não somente se os participantes compreendiam as expressões metafóricas, mas também se eles conseguiam identificar o que não era metáfora. Dessa forma, considerando o percentual de acertos conforme grupo e tempo, não houve mudança estatisticamente significativa do pré para o pós-teste quanto à compreensão da expressão metafórica tanto no grupo experimental ($p=0,273$) quanto no controle ($p=0,539$). Apesar de o grupo experimental ter aumentado levemente os escores e o controle os reduziu, o valor p da interação para essa variável demonstra que as mudanças foram similares entre os grupos ($p=0,238$), conforme Tabela 8, a seguir. Assim

como comentado anteriormente, é possível que o resultado do grupo experimental tenha sido influenciado pela sensibilização, ou por outros aspectos que serão investigados através da análise qualitativa, como contexto e influência da LM ou de outras línguas, por exemplo.

Também, percebemos que houve redução estatisticamente significativa da compreensão do distrator do pré para o pós-teste tanto no grupo experimental ($p=0,002$) quanto no grupo controle ($p=0,007$). Ambos os grupos tiveram efeito de teto, compreendendo 100% das ocorrências no pré-teste, o que não ocorreu no pós-teste. Ao olhar mais atentamente aos dados do pós-teste, notamos que alguns participantes dos dois grupos não compreenderam o distrator ‘escândalo’, o que fez com que eles tivessem um desempenho um pouco menor nessa etapa. Dessa forma, o valor p da interação para esta variável demonstra que as mudanças foram similares entre os grupos ($p=0,611$), de acordo com a Tabela 8.

A respeito da apresentação de sinônimos em língua materna para as expressões metafóricas, não houve mudança estatisticamente significativa do pré para o pós-teste tanto no grupo experimental ($p=0,806$) quanto no grupo controle ($p=0,137$). Apesar de a redução ter sido maior no grupo controle, o valor p da interação para essa variável demonstra que as mudanças foram similares entre os grupos ($p=0,327$), como apresentado na Tabela 7. Além disso, em relação à apresentação de sinônimos em língua materna para os distratores, não houve mudança estatisticamente significativa do pré para o pós-teste tanto no grupo experimental ($p=0,280$) quanto no controle ($p=0,285$). Assim, o valor p da interação para essa variável demonstra que as mudanças foram similares entre os grupos ($p=0,919$), conforme Tabela 8, abaixo.

Tabela 8 – Percentual de acertos conforme grupo e tempo

Variáveis	Grupo	Grupo	p interação Grupo x tempo
	Experimental	Controle	
	Média ± DP	Média ± DP	
Compreensão da expressão			0,238
Pré-Teste	78,0 ± 6,7	68,3 ± 8,6	
Pós-teste	85,7 ± 4,0	63,3 ± 3,5	
Compreensão do distrator			0,611
Pré-Teste	100 ± 0,0	100 ± 0,0	
Pós-teste	88,6 ± 3,7	91,1 ± 3,3	
Sinônimo da expressão			0,327
Pré-Teste	91,2 ± 3,3	83,6 ± 2,9	
Pós-teste	90,0 ± 4,0	75,0 ± 4,7	
Sinônimo do distrator			0,919
Pré-Teste	100 ± 0,0	100 ± 0,0	
Pós-teste	97,1 ± 2,6	97,5 ± 2,3	

Fonte: elaborado pela autora

Portanto, a falta de interação significativa entre os grupos, apresentada na tabela 7 e 8, indica, de forma geral, que a sensibilização, da maneira como foi desenvolvida e aplicada, não obteve efeito estatisticamente significativo, diferentemente do que havíamos previsto com base na literatura apresentada. Além disso, é possível que as diferenças mínimas nos resultados tenham sido causadas por outros fatores, e não somente pela sensibilização, o que será discutido mais detalhadamente na próxima seção.

Para analisar as variáveis metáfora primária e complexa, separamos os grupos e verificamos a interação de cada um com o tempo (Tabelas 9 e 10). Lembramos que, conforme apresentado na Tabela 1, na seção anterior, as metáforas complexas eram em maior número do que as primárias, o que poderia acarretar maior dificuldade de compreensão tendo em vista a complexidade desse tipo de metáfora. Dessa forma, pudemos observar que houve melhora estatisticamente significativa de compreensão da metáfora primária no grupo experimental ($p < 0,001$), não observada na metáfora complexa ($p = 0,911$). Portanto, houve interação significativa entre tipo e tempo ($p = 0,031$), como apresentado, abaixo, na Tabela 9. Além disso, não houve diferença significativa na apresentação do sinônimo na língua materna entre pré e pós-teste, tanto na metáfora primária ($p = 0,602$) quanto na complexa ($p = 0,839$).

Tabela 9 – Comparação entre metáfora primária e complexa no grupo experimental

Variáveis	Metáfora primária	Metáfora complexa	p* interação Tipo x tempo
	n (%)	n (%)	
Compreensão da expressão Pré-Teste			0,031
Não compreendeu	5 (23,8)	13 (18,6)	
Compreendeu	16 (76,2)	57 (81,4)	
Compreensão da expressão Pós-Teste			
Não compreendeu	1 (3,6)	9 (21,4)	
Compreendeu	27 (96,4)	33 (78,6)	
Sinônimo na língua materna Pré-Teste			0,786
Não apresentou sinônimo	1 (4,8)	8 (11,4)	
Apresentou sinônimo	20 (95,2)	62 (88,6)	
Sinônimo na língua materna Pós-Teste			
Não apresentou sinônimo	1 (3,6)	6 (14,3)	
Apresentou sinônimo	27 (96,4)	36 (85,7)	

* Ajustado para conhecimento

Considerando o grupo controle, ainda sobre a comparação entre as metáforas primária e complexa, também houve melhora estatisticamente significativa de compreensão da metáfora primária no grupo controle ($p = 0,019$), não observada na metáfora complexa

($p=0,246$). No entanto, diferentemente do grupo experimental, não houve interação significativa entre tipo e tempo ($p=0,058$), sendo limítrofe a diferença entre os tipos de metáfora, conforme Tabela 10. Além disso, não houve diferença significativa na apresentação do sinônimo na língua materna entre pré e pós-teste, tanto na metáfora primária ($p=0,725$) quanto na complexa ($p=0,275$).

Tabela 10 – Comparação entre metáfora primária e complexa no grupo controle

Variáveis	Metáfora primária	Metáfora complexa	p* interação Tipo x tempo
	n (%)	n (%)	
Compreensão da expressão Pré-Teste			0,058
Não compreendeu	12 (44,4)	24 (26,7)	
Compreendeu	15 (55,6)	66 (73,3)	
Compreensão da expressão Pós-Teste			
Não compreendeu	7 (19,4)	25 (46,3)	
Compreendeu	29 (80,6)	29 (53,7)	
			0,707
Sinônimo na língua materna Pré-Teste			
Não apresentou sinônimo	4 (16,7)	14 (17,5)	
Apresentou sinônimo	20 (83,3)	66 (82,5)	
Sinônimo na língua materna Pós-Teste			
Não apresentou sinônimo	4 (12,5)	15 (31,3)	
Apresentou sinônimo	28 (87,5)	33 (68,8)	

* Ajustado para conhecimento

A partir das tabelas 9 e 10, então, percebemos, de modo geral, que o desempenho na metáfora primária foi superior ao na metáfora complexa. Com base na literatura apresentada, esses resultados corroboram a nossa hipótese de que metáforas primárias, por serem arraigadas nas experiências humanas frequentes e regulares e por, normalmente, independem da cultura para serem entendidas, são mais facilmente compreendidas do que metáforas complexas, que são marcadas por questões culturais. No entanto, dado que ambos os grupos apresentaram melhora somente na metáfora primária, parece que, novamente, a sensibilização não obteve efeito. E o pequeno declínio em ambos os grupos na compreensão de metáforas complexas pode ter relação com variáveis intervenientes, tais como a complexidade das palavras e dos excertos, por exemplo, ou com o menor conhecimento das palavras dessa tarefa, conforme visto na Tabela 2.

Também para comparar as metáforas complexas mais e menos convencionais foi realizada uma análise das variáveis separadamente entre cada grupo, com interação do tempo (tabelas 11 e 12). No grupo experimental, houve piora estatisticamente significativa de

compreensão da metáfora complexa menos convencional ($p=0,008$), não observada na metáfora complexa mais convencional ($p=0,987$). Dessa forma, houve interação significativa entre tipo de metáfora complexa e tempo ($p=0,031$), como apresentado na Tabela 11 abaixo. A respeito da apresentação de sinônimos na língua materna, não houve diferença significativa entre pré e pós-teste, tanto na metáfora complexa mais convencional ($p=0,971$) quanto na metáfora complexa menos convencional ($p=0,671$).

Tabela 11 – Comparação entre metáfora complexa mais convencional e menos convencional no grupo experimental

Variáveis	MC mais convencional	MC menos convencional	p* interação Tipo x tempo
	n (%)	n (%)	
Compreensão da expressão Pré-Teste			0,031
Não compreendeu	1 (4,8)	12 (24,5)	
Compreendeu	20 (95,2)	37 (75,5)	
Compreensão da expressão Pós-Teste			
Não compreendeu	2 (7,1)	7 (50,0)	
Compreendeu	26 (92,9)	7 (50,0)	
Sinônimo na língua materna Pré-Teste			0,131
Não apresentou sinônimo	1 (4,8)	7 (14,3)	
Apresentou sinônimo	20 (95,2)	42 (85,7)	
Sinônimo na língua materna Pós-Teste			
Não apresentou sinônimo	3 (10,7)	3 (21,4)	
Apresentou sinônimo	25 (89,3)	11 (78,6)	

* Ajustado para conhecimento

Ao analisar os dados da Tabela 11, notamos que há diminuição das porcentagens de acertos em todos os casos no pós-teste, mesmo algumas dessas diferenças não sendo estatisticamente significativas. Como mencionado anteriormente, vê-se que os participantes já partem, no pré-teste, de um patamar de acertos bastante elevado, apresentando uma margem baixa para melhorar esses escores. Esses números mostram, novamente, a alta compreensão dos participantes desse grupo.

A mesma comparação entre as variáveis metáfora complexa mais convencional e menos convencional foi feita no grupo controle (Tabela 12, a seguir). Aqui novamente houve piora estatisticamente significativa de compreensão da metáfora complexa menos convencional ($p=0,038$), não observada na metáfora complexa mais convencional ($p=0,389$). No entanto, não houve interação significativa entre tipo de metáfora complexa e tempo ($p=0,104$), conforme Tabela 12, abaixo. Também percebemos piora estatisticamente

significativa na apresentação do sinônimo na língua materna da metáfora complexa mais convencional ($p=0,007$), não observada na metáfora complexa menos convencional ($p=0,334$). Entretanto, não houve interação significativa entre tipo de metáfora complexa e tempo ($p=0,593$), como apresentado na Tabela 12. Dado que no pré-teste houve um efeito de teto, com os participantes acertando 100% das ocorrências de sinônimos na língua materna, qualquer erro, no pós-teste, implica piora de apresentação. Ou seja, este resultado está diretamente ligado à complexidade das expressões.

Tabela 12 – Comparação entre metáfora complexa mais convencional e menos convencional no grupo controle

Variáveis	MC mais convencional	MC menos convencional	p* interação Tipo x tempo
	n (%)	n (%)	
Compreensão da expressão Pré-Teste			0,104
Não compreendeu	3 (11,1)	21 (33,3)	
Compreendeu	24 (88,9)	42 (66,7)	
Compreensão da expressão Pós-Teste			
Não compreendeu	13 (36,1)	12 (66,7)	
Compreendeu	23 (63,9)	6 (33,3)	
Sinônimo na língua materna Pré-Teste			0,593
Não apresentou sinônimo	0 (0,0)	14 (25,0)	
Apresentou sinônimo	24 (100)	42 (75,0)	
Sinônimo na língua materna Pós-Teste			
Não apresentou sinônimo	9 (28,1)	6 (37,5)	
Apresentou sinônimo	23 (71,9)	10 (62,5)	

* Ajustado para conhecimento

A partir dos resultados das tabelas 11 e 12, nota-se que, tanto no grupo experimental quanto no controle, houve piora estatisticamente significativa de compreensão da metáfora complexa menos convencional, o que vai ao encontro do que postulam os teóricos a respeito da complexidade da metáfora (KÖVECSES, 2010; LAKOFF; TURNER, 1989). Isto é, quanto menos convencional a metáfora, há uma tendência de que menos recorrente ela seja e, portanto, menos acessível ela se torne, ainda mais para os falantes de LA.

Diferentemente do que indicavam os resultados da Tabela 2, a respeito do perfil das expressões conforme tempo, o pós-teste se mostrou mais complexo do que o pré-teste, visto que notamos uma queda, ainda que mínima, em todos os itens investigados; somente no grupo experimental houve interação significativa entre tipo de metáfora complexa e tempo, o que pode reforçar, talvez, uma maior complexidade nas expressões da tarefa do pós-teste do que

do pré-teste. Assim, acreditamos que esses dados corroboram a nossa terceira hipótese: as metáforas complexas mais convencionais são entendidas mais facilmente do que as menos convencionais, devido à recorrência da coocorrência de domínios. Outra conclusão a que podemos chegar é que a sensibilização, mais uma vez, não obteve muito efeito.

Por fim, a comparação entre expressões metafóricas mais familiares e menos familiares também foi realizada de forma separada nos dois grupos, considerando a interação com o tempo (tabelas 13 e 14). Lembramos que, conforme Tabela 1, os juízes e os falantes nativos indicaram como mais familiares a maioria das expressões linguísticas metafóricas. Assim, no grupo experimental, houve piora estatisticamente significativa de compreensão de expressões menos familiares ($p=0,029$), não observada nas expressões mais familiares ($p=0,129$). Dessa forma, houve interação significativa entre familiaridade e tempo ($p<0,001$), como apresentado na Tabela 13, a seguir, visto que os participantes apresentaram melhora na compreensão de expressões mais familiares do pré para o pós-teste e piora a respeito das menos familiares. Também houve efeito de interação significativo entre a familiaridade e tempo nesse grupo ($p<0,001$), pois as expressões menos familiares tiveram pior apresentação de sinônimos após a intervenção. No entanto, as diferenças intragrupo não foram estatisticamente significativas tanto para as mais familiares ($p=0,918$) quanto para as menos familiares ($p=0,758$) nesse quesito.

Tabela 13 – Comparação entre expressões mais familiares e menos familiares no grupo experimental

Variáveis	Expressão mais familiar	Expressão menos familiar	p* interação Tipo x tempo
	n (%)	n (%)	
Compreensão da expressão Pré-Teste			<0,001
Não compreendeu	6 (14,3)	12 (24,5)	
Compreendeu	36 (85,7)	37 (75,5)	
Compreensão da expressão Pós-Teste			<0,001
Não compreendeu	3 (5,4)	7 (50,0)	
Compreendeu	53 (94,6)	7 (50,0)	
Sinônimo na língua materna Pré-Teste			<0,001
Não apresentou sinônimo	2 (4,8)	7 (14,3)	
Apresentou sinônimo	40 (95,2)	42 (85,7)	
Sinônimo na língua materna Pós-Teste			<0,001
Não apresentou sinônimo	4 (7,1)	3 (21,4)	
Apresentou sinônimo	52 (92,9)	11 (78,6)	

* Ajustado para conhecimento

Já no grupo controle, a verificação da familiaridade apresentou tendência de piora de compreensão de expressões menos familiares ($p=0,060$), não observada nas expressões mais familiares ($p=0,612$). Por isso, houve interação significativa entre familiaridade e tempo ($p=0,034$), de acordo com a Tabela 14. Ainda, considerando a apresentação de sinônimos na língua materna, nota-se que, apesar da redução, tanto nas expressões mais familiares quanto nas menos familiares, as diferenças não foram estatisticamente significativas ($p=0,166$ e $p=0,411$, respectivamente).

Tabela 14 – Comparação entre expressões mais familiares e menos familiares no grupo controle

Variáveis	Expressão mais familiar	Expressão menos familiar	p* interação Tipo x tempo
	n (%)	n (%)	
Compreensão da expressão Pré-Teste			0,034
Não compreendeu	14 (25,9)	22 (34,9)	
Compreendeu	40 (74,1)	41 (65,1)	
Compreensão da expressão Pós-Teste			
Não compreendeu	20 (27,8)	12 (66,7)	
Compreendeu	52 (72,2)	6 (33,3)	
Sinônimo na língua materna Pré-Teste			0,287
Não apresentou sinônimo	4 (8,3)	14 (25,0)	
Apresentou sinônimo	44 (91,7)	42 (75,0)	
Sinônimo na língua materna Pós-Teste			
Não apresentou sinônimo	13 (20,3)	6 (37,5)	
Apresentou sinônimo	51 (79,7)	10 (62,5)	

* Ajustado para conhecimento

A partir dos resultados apresentados nas Tabelas 13 e 14, percebemos que a compreensão de expressões menos familiares apresentou escores piores em ambos os grupos considerando a interação com o tempo. Esse resultado, com base na fundamentação teórica, corrobora a nossa quarta hipótese, a qual indica que metáforas mais familiares são compreendidas de forma mais fácil do que as menos familiares. Também, notamos que a sensibilização provavelmente não surtiu muito efeito aqui, mesmo que o grupo experimental tenha apresentado uma pequena melhora na compreensão de expressões mais familiares no pós-teste em comparação ao pré-teste. Mais uma vez, percebemos maior dificuldade de compreensão no pós-teste, o que deve indicar para uma maior complexidade dessa tarefa, diferentemente do que indicava a Tabela 2, a qual apresentava o pré-teste como mais complexo.

Dessa forma, de modo geral, podemos concluir que a sensibilização aplicada não apresentou efeito suficiente para aumentar a compreensão de metáforas. Talvez, o tempo de atividades ou até a forma como a sensibilização foi realizada e o tipo de tarefa não contribuiu para um desempenho significativamente melhor dos participantes. Além disso, percebemos que outros efeitos podem ter impactado os dados, como o número pequeno da nossa amostra, a complexidade das palavras e/ou excertos, as diferenças entre os participantes, como a língua materna e o conhecimento de línguas de cada um, e o contexto. Assim, para elucidar os resultados obtidos através da análise quantitativa, na próxima seção, apresentaremos a análise qualitativa.

5.2 ANÁLISE QUALITATIVA

A partir dos resultados apresentados na análise quantitativa, na seção anterior, aqui abordaremos detalhadamente as respostas dos participantes com vistas a elucidar o que foi encontrado. Discutiremos, assim, algumas das respostas dos participantes relativas à tarefa de compreensão de metáfora no contexto acadêmico, tanto do pré quanto do pós-teste (Apêndices D e E), levando em consideração a sensibilização aplicada e o aporte teórico deste trabalho. Selecionamos as respostas mais significativas e que mais podem contribuir para esta discussão. Dado que três das quatro perguntas sobre cada expressão destacada – questões (a), (b) e (c) –, nessa tarefa, eram abertas, obtivemos grande riqueza nesses dados e pudemos ter um olhar mais aprofundado sobre eles. Além disso, também destacaremos algumas características pontuais dos participantes e outros fatores que podem ter influenciado os resultados. Como já ressaltamos brevemente, o número da nossa amostra é bastante pequeno, portanto generalizações não podem ser feitas, e sim apenas conclusões a partir desse grupo específico.

Conforme apresentado na análise quantitativa, nosso primeiro e mais geral resultado é em relação à sensibilização. Nosso objetivo com essa proposta era verificar se explicações e atividades sobre metáfora – intervenção –, com base na linguística cognitiva, fomentariam uma visão mais consciente sobre esse fenômeno e, conseqüentemente, facilitariam a compreensão dos participantes que foram expostos a essa sensibilização em comparação com aqueles que não foram. Como visto, diferentemente do que postula a literatura e do que havíamos previsto, a sensibilização da forma como foi realizada não obteve efeito estatístico significativo. Por mais que não tenhamos observado um resultado positivo na tarefa de compreensão, durante a sessão de intervenção, percebemos que os alunos (quatro falantes de

espanhol, dois falantes de inglês e um de francês) se deram conta das semelhanças de metáforas primárias em português e na língua materna deles. BOM É PRA CIMA e RUIM É PRA BAIXO (p.ex. “Estou no *topo* da empresa” e “Estou me sentindo pra *baixo*”), por exemplo, foram exemplos trabalhados nesse momento, os quais são vistos por Cameron (2003) como facilitadores para a estratégia de interpretação de metáforas por aprendizes de LA. Também trabalhamos esses mapeamentos através dos gestos, mostrando como eles estão presentes no nosso cotidiano: por exemplo, quando comemoramos um gol, levantamos as mãos e os braços para cima; e quando algo não está bom, indicamos isso com o nosso polegar virado para baixo. Além disso, os participantes perceberam bastantes semelhanças com sua LM em metáforas complexas, como atualizações emergentes do mapeamento AMOR É GUERRA e INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR. Mesmo quando as expressões metafóricas não eram totalmente idênticas, afirmaram falar sobre as mesmas questões da mesma forma que no português.

Um mapeamento que causou bastante curiosidade e que surpreendeu os participantes, na sensibilização, foi A VIDA É UM JOGO DE FUTEBOL. Conforme MacArthur (2017), as metáforas mais convencionais, como essa, podem passar despercebidas por falantes nativos, visto estarem presentes no nosso cotidiano, mas para os aprendizes de LA, elas podem ser um obstáculo, já que a atualização linguística na LM desses falantes pode ser diferente. As atualizações apresentadas aos alunos (“Meu chefe me *colocou pra escanteio*”; “Aos 45 min. do segundo tempo o cara me diz que não quer casar”; “Sofri um *pênalti*”; “Dei logo um *cartão vermelho* pra ela”; “Eu não vou *entrar no jogo* dele”; “Você insiste em *zero a zero e eu quero um a um*” (Djavan)) causaram estranhamento e dificuldade de compreensão, visto que nenhum deles entendeu que as frases apresentavam questões sobre relacionamentos amorosos e profissionais expressos através de termos do futebol. Após a indicação do mapeamento que estava por trás dessas atualizações linguísticas, começaram a pensar sobre o jogo de futebol e suas regras e componentes para conseguirem interpretar as frases. Os dois ingleses⁵³ e o francês disseram desconhecer expressões parecidas com essas na sua LM e alegaram utilizar somente expressões em termos de jogo em geral. A pesquisadora, a qual realizou a intervenção com os alunos, mencionou o uso em inglês do mapeamento A VIDA É UM JOGO DE BASEBALL, mas os falantes de inglês relataram não usar as expressões metafóricas emergentes disso, visto que esse uso ocorre mais na variedade americana do que britânica. Já os falantes de espanhol pareceram estar mais conscientes dessas expressões, visto

⁵³ Lembramos que todos os falantes de inglês do experimento eram da Inglaterra e não dos Estados Unidos.

que afirmaram utilizar algumas parecidas na sua LM. De um modo geral, nesse momento de sensibilização, notamos que a proximidade das línguas, como espanhol, é um fator facilitador para os aprendizes, já que muitas das expressões em português são bastante semelhantes em espanhol.

Assim, a partir desse momento de sensibilização, percebemos que por meio dessa intervenção é possível, conforme Boers (2000, p.566) sugere (como apresentado na seção 3.2), auxiliar os alunos a reconhecer a metáfora como um aspecto da linguagem diária, identificar temas metafóricos por trás de expressões figuradas, entender que a natureza de muitas expressões figuradas é não arbitrária, reconhecer possíveis diferenças entre culturas, bem como a variedade translíngüística nas expressões figuradas.

Outro aspecto que julgamos ser importante a respeito da sensibilização é a questão da quantidade de horas destinadas a esse momento. Sabemos que ter consciência da presença de metáforas no discurso é bastante complexo e requer prática (p.ex. identificar expressões metafóricas no discurso, relacionar mapeamentos com atualizações linguísticas e vice-versa), o que vemos por experiência própria e através dos encontros do grupo de orientação na UFRGS. Nesse sentido, os resultados confirmam essa experiência, mostrando que somente uma sessão de sensibilização para a metáfora não parece ser suficiente para termos um resultado que se evidencie em uma única atividade. Diferentemente da literatura, a qual indica que mesmo uma simples atividade de sensibilização pode acarretar melhora na compreensão desse fenômeno (KÖVECSES; SZABÓ, 1996), percebemos que os participantes não tiveram evolução nas tarefas aplicadas. O que talvez possa estar ligado a esse resultado, também, é o tipo de tarefa proposta, uma vez que alguns estudos trabalham com exercícios mais dirigidos para a identificação de metáfora (BOERS, 2000, 2001, 2004; BOERS; LINDSTROMBERG, 2008; KÖVECSES; SZABÓ, 1996) do que propomos aqui, onde trabalhamos com perguntas abertas. Assim como este estudo, a pesquisa de Baiocco (2019), sobre tradução de metáforas e expressões idiomáticas, mostra que a sensibilização não teve efeito estatisticamente significativo, de modo geral, sobre a performance dos participantes nas traduções desse fenômeno do inglês para o português. Duas razões mencionadas pela autora são a quantidade de tempo dedicado para a intervenção (ela realizou uma sessão de três horas com os participantes) e o tipo de atividade aplicado nas tarefas, fatores que também podem ter influenciado os nossos resultados, como recém-comentado.

Um aspecto que chamou bastante a nossa atenção foi o conhecimento, de modo geral, elevado dos participantes, o que já foi comentado na análise quantitativa, em que percebemos que os escores de partida (na tarefa pré-teste) foram altos em praticamente todas

as variáveis analisadas. Como vimos que não houve diferença estatisticamente significativa entre o conhecimento das expressões metafóricas do grupo controle e experimental (Tabela 5) e que somente no pós-teste o conhecimento do grupo experimental foi significativamente superior ao do grupo controle (Tabela 6), verificamos se o contexto poderia ter influenciado o desempenho dos participantes para responder à tarefa de compreensão de metáforas. Diferentemente do que aponta Ferreira (2007a), notamos que, mesmo alguns participantes indicando que não sabiam o significado ou nunca tinham visto a palavra, conseguiram responder de forma correta aos questionamentos feitos na tarefa de compreensão de metáfora. Ou seja, mesmo sem saber, a priori, o que a palavra significava, conseguiram interpretar a metáfora após lerem os excertos. Exemplos comuns, tanto no grupo controle quanto no experimental, desse aspecto foram as atualizações ‘esmagadora’, ‘emaranhado’, ‘trilhar’, ‘fio’ e ‘delimitar’. A respeito dessas expressões, somente ‘esmagadora’ foi considerada mais familiar pelos juízes e falantes nativos, as demais foram classificadas como menos familiares ou não apresentaram consenso sobre essa classificação. Acreditamos, assim, que o contexto possa ter auxiliado os participantes a atingir a interpretação adequada das frases. O que também parece ter influenciado os seus acertos é a questão da proximidade das línguas, visto que os falantes de espanhol, na maior parte, responderam adequadamente às questões, mesmo não conhecendo essas palavras. Os participantes P1, P5, P6, P10 e P15, todos falantes desse idioma, obtiveram mais de 90% de acertos em relação a palavras que não conheciam. Dessa forma, novamente notamos que a proximidade das línguas, além do contexto, é um fator que pode ter influenciado os nossos resultados.

Mesmo com essas poucas ocorrências em que o contexto foi decisivo para a compreensão das metáforas, acreditamos que o conhecimento do vocabulário tem grande papel nesse processo, uma vez que a maior parte das palavras indicadas como conhecidas pelos participantes apresentou resultado positivo na compreensão dos relativos questionamentos. Palavras como ‘trajetória’, ‘visão’, ‘ingresso’, ‘revelação’, ‘sustentada’, ‘ligar’ e ‘afastar’ eram conhecidas pela maioria dos participantes e apresentaram altos escores de compreensão. É interessante destacar, também, que todos esses vocábulos, considerando o contexto empregado, foram indicados pelos juízes e falantes nativos como familiares, ou seja, bastante recorrentes em nosso discurso. Desse modo, é possível entender que quanto mais conhecidas e utilizadas pelos indivíduos forem as atualizações, ou seja, quanto mais familiares, mais facilmente elas parecem ser compreendidas.

Em contrapartida, às vezes, os participantes indicavam que conheciam ou já tinham visto a palavra antes e não acertavam a resposta da tarefa de compreensão de metáfora. O caso

mais sobressalente, tanto no grupo experimental quanto no controle, foi a atualização linguística ‘olhar’, na frase “A trajetória acadêmica escolhida para ser trilhada não poderia deixar de contemplar este contexto sob o *olhar* complexo do viver organizacional”, emergente da metáfora primária ENTENDER É VER⁵⁴. Esse mapeamento está ligado à noção experiencial de que quando visualizamos algo passamos a entender ou a conhecer aquilo. Quatro participantes do grupo experimental (P1, P2, P3 e P7) e seis do controle (P9, P10, P11, P12, P14 e P15) não conseguiram explicar o significado dessa palavra nesse contexto (pergunta (a) “O que você acha que essa palavra significa neste contexto?”), nem expressar a mesma ideia em outras palavras (pergunta (b) “Como você expressaria essa ideia em outras palavras?”). Muitos indicaram sinônimos como ‘ver’, ‘olhada’, ‘contemplar’ e ‘mirar’, os quais, levando em conta o contexto, não foram considerados, pois não contemplavam o sentido metafórico. Aceitamos os sinônimos ‘opinião’, ‘visão complexa’ e ‘ideia’, por exemplo. Percebemos, também, que alguns dos participantes que não apresentaram respostas esperadas indicaram um verbo para sinônimo de ‘olhar’, porém, nesse excerto, esse uso é classificado como substantivo. Esse fato pode ter influenciado as respostas dos alunos. Além disso, devemos levar em conta, aqui, a competência metalinguística dos participantes. Conforme a expressão e o contexto, se torna mais difícil dizer o mesmo em outras palavras, ainda mais quando se trata de uma LA.

Houve outros casos em que os participantes conheciam as expressões, mas não compreenderam o contexto na tarefa de compreensão de metáfora. Dois participantes do grupo experimental (P6 e P7) e dois do controle (P10 e P14) – todos falantes de espanhol – conheciam a palavra ‘espiral’, mas não entenderam o sentido dela na frase “O pensamento complexo nos envolve em uma grande *espiral* que nos remete às maiores e menores circularidades (...)”. Os quatro participantes apresentaram sinônimos e apresentaram a mesma ideia somente a partir do significado literal dessa palavra (p.ex. curva aberta circular), que foi ofertado através do glossário entregue a eles junto dessa tarefa (Apêndice K). O mesmo ocorreu com a palavra ‘ventos’. Dois participantes do grupo experimental (P1 e P3) e três do controle (P10, P15 e P16) também indicaram conhecer esse vocábulo na tarefa de vocabulário, mas não compreenderam o seu uso na frase “à literatura ligada ao jornalismo, que sempre trouxera *ventos* de denúncia social”. A partir disso, parece-nos que os participantes não conseguiram acessar o sentido metafórico desses usos. No entanto, como conheciam as palavras e tinham LM próximas ao português – um falava francês e os outros,

⁵⁴ Utilizamos o Apêndice G como fio condutor dessa análise, separando, aqui, as metáforas conforme tipo e convencionalidade, de acordo com a classificação dos juízes.

espanhol –, apresentaram sinônimos adequados na LM (*les vents*, em francês, e *viento*, em espanhol).

Percebemos que, muitas vezes, as palavras semelhantes na LA e na LM facilitavam a apresentação dos sinônimos na LM, mesmo sem a compreensão real do significado figurado. Alguns participantes falantes de espanhol também indicavam, às vezes, as respostas das perguntas (a) e (b) na sua LM, o que prejudicou o desempenho na tarefa, visto que tinha sido determinado que todos respondessem às questões em português, exceto a pergunta (c), a qual se destinava à apresentação de um sinônimo na LM deles (“Como você falaria essa palavra na sua língua materna?”). Houve casos, também, em que os participantes não apresentavam respostas esperadas para as questões (a) e (b), mas indicavam sinônimos adequados na LM. Esse tipo de ocorrência foi bastante discutido pela pesquisadora e pelos integrantes do grupo Metafolia quando da avaliação das respostas dos candidatos. Reparamos que, na maior parte das vezes, as palavras em português eram semelhantes a línguas que eles conheciam, ou seja, a semelhança pareceu auxiliá-los nessa questão. No entanto, não é possível afirmar plenamente se eles realmente compreendiam ou não as expressões. Por isso, classificamos e avaliamos essas questões separadamente: as perguntas (a) e (b) relacionadas com a compreensão das metáforas e a (c) como uma indicação de possível uso da mesma metáfora na LM. Essa exigência pode ter sido um fator de complexidade para a resolução da tarefa, visto que os alunos deviam ter um leque de sinônimos ou habilidade de transmitir o mesmo sentido através de palavras para conseguirem responder às questões.

Ainda sobre a apresentação de sinônimos na LM, ressaltamos, novamente, para o fato de que pode ter havido uma vantagem para os falantes de espanhol, tendo em vista a semelhança de vocabulário entre as línguas. Além disso, não podemos nos esquecer de que os ingleses tinham vasto conhecimento desse idioma, o que também pode ter ajudado nesse quesito. Outro aspecto importante a ser relatado aqui é a questão do falante de coreano, o qual apresentou sinônimos na sua língua através de ideogramas. Tendo em vista a nossa falta de conhecimento nessa língua e de não haver outros falantes de coreano disponíveis para fazer a tradução para o português no momento em que precisávamos, os dados desse participante relacionados a essa pergunta não foram considerados.

Para fins de um melhor acompanhamento da análise qualitativa sobre cada tipo de metáfora investigado, apresentaremos, a seguir, os quatro excertos da tarefa de compreensão de metáforas (Apêndices D e E), sendo classificados conforme tempo: trechos 1 e 2 fazem parte da tarefa pré-teste, e 3 e 4, da pós-teste. Na sequência, abordaremos as expressões

metafóricas destacadas conforme tipo, ou seja, metáfora primária e complexa e suas ramificações (mais e menos convencional e mais e menos familiar).

Trecho 1 (pré-teste)

Desde que nascemos estamos envolvidos em uma vida organizacional, seja em forma de família, de ensino, ou qual for, mas estamos sempre inseridos em organizações que parecem influenciar nosso conhecimento, nosso cotidiano, nosso ser ao todo, carregando as marcas que parecem nos invadir pelos mais diferentes meios. A trajetória acadêmica escolhida para ser trilhada não poderia deixar de contemplar este contexto sob o olhar complexo do viver organizacional. Para isso, o ingresso no Ensino Superior, na Faculdade de Comunicação Social, delimitou esta escolha e, sobretudo, a habilitação em Relações Públicas, a qual nos permite não somente uma visão, mas o contato direto com esta trama complexa na qual estamos emaranhados.

Trecho 2 (pré-teste)

O estudo das Relações Públicas pode ser considerado, como já foi dito, o grande fió deste tecido complexo, mas para isso devemos observar também outros determinantes para a análise da Discursividade Organizacional (...). O pensamento complexo nos envolve em uma grande espiral que nos remete às maiores e menores circularidades, são categorias e subcategorias que se entrelaçam e formam este enorme tapete do conhecimento, neste caso do conhecimento Discursivo Mítico das organizações.

Trecho 3 (pós-teste)

Em novembro de 1972, apesar das denúncias, Nixon foi reeleito presidente do país, com 61% dos votos, uma esmagadora vantagem sobre o candidato democrata, George McGovern. Ninguém havia conseguido ligá-lo diretamente ao escândalo. Além de Nixon frequentemente negar qualquer envolvimento, seus homens também faziam questão de afastar essa possibilidade, criando uma forte blindagem em torno de sua figura. A proteção, no entanto, acabaria por, gradualmente, desmoronar aos olhos do governo, dos jornalistas e da sociedade.

Trecho 4 (pós-teste)

O manifesto “Corpo-a-corpo com a vida” (1975), de João Antônio, objeto principal deste estudo, traz como pano de fundo a defesa de um jornalismo e de uma literatura que

expusessem as mazelas sociais de sua época. A *revelação sustentada* pelo autor estava *vinculada* a um contexto de ditadura militar no país e, mais ainda, à literatura ligada ao jornalismo, que sempre trouxera *ventos* de denúncia social.

Conforme visto na análise quantitativa, a compreensão dos participantes em relação à metáfora primária foi superior à complexa em ambos os grupos, sendo que somente o grupo experimental apresentou interação estatisticamente significativa entre tipo e tempo ($p=0,031$, segundo Tabela 9), e o controle, diferença limítrofe ($p=0,058$, conforme Tabela 10). Como previmos, com base na literatura, esse tipo de fenômeno, por emergir de nossas experiências frequentes e por, geralmente, não estar vinculado a questões culturais, tendo potencial de universalidade, parece ser mais facilmente compreendido do que metáforas complexas, as quais apresentam mais variações e ligação com aspectos culturais.

A respeito das metáforas primárias, no Trecho 1, há dois mapeamentos desse tipo: ENTENDER É VER e IDEIAS SÃO LUGARES. Do primeiro mapeamento emergem atualizações como ‘olhar’ e ‘visão’. Como já comentado anteriormente, ambos os grupos apresentaram dificuldade com a expressão metafórica ‘olhar’, sendo que o grupo controle teve mais problemas do que o experimental. Na apresentação de sinônimos na LM, os participantes mostraram menos dificuldade, indicando palavras como ‘*analizar*’, ‘*visión*’ e ‘*observar*’, em espanhol, ‘*le regard*’, em francês, e ‘*point of view*’, ‘*look*’ e ‘*gaze*’, no inglês. Outra atualização linguística advinda desse mapeamento é ‘visão’, a qual somente dois participantes do grupo experimental (P2 e P3, inglês e francês, respectivamente) não compreenderam, e quatro (P9, P10, P11 e P13, dois falantes de inglês e dois falantes de espanhol) do controle, indicando ideias como “um sono ou uma vista”, “ato de ver”, “conseguir ver”, “uma olhada”, “uma meta”. Parece, assim, que esses alunos não acessaram o sentido metafórico dessas palavras; no entanto, todos apresentaram sinônimos possíveis na LM, como ‘*visión*’ e ‘*perspectiva*’, em espanhol, ‘*vision*’, em inglês, e ‘*vision*’, em francês. Acreditamos que a semelhança de vocabulário e o uso bastante recorrente dessa metáfora possa ter auxiliado os participantes na apresentação de sinônimos na LM.

Em relação a IDEIAS SÃO LUGARES, temos a atualização ‘delimitou’, a qual não foi compreendida por somente um participante do grupo experimental (P7, falante de espanhol) e por dois do controle (P8 e P12, inglês e coreano, respectivamente). A maioria dos participantes apresentou a mesma ideia em outras palavras, como “diminuir o número de escolhas”, “colocar limites”, “restringir”, “gerar limites”. A respeito dos sinônimos na LM,

indicaram palavras como *'delimitó'*, *'limitar'* e *'poner un limite'*, em espanhol, *'restricted'* e *'limited'*, em inglês, e *'délimiter'*, em francês. Assim como nas atualizações anteriores, nessa ocorrência, também notamos a proximidade do vocabulário e a permanência do mesmo mapeamento na LM dos participantes.

No Trecho 3, *'ligar'* e *'afastar'* emergem do mesmo mapeamento: RELACIONAR É CONECTAR. A respeito da primeira, somente o P3 (francês), do grupo experimental, não compreendeu essa expressão, e três participantes do controle também não (P12, P13 e P16, falante de coreano e dois falantes de espanhol, respectivamente). Os que compreenderam indicaram sinônimos como *'vincular'*, *'achar uma conexão'*, *'relacionar'*, *'conectar'*, e na LM, mantiveram o mapeamento, apresentando palavras como *'link'* e *'connect'*, no inglês, e *'ligar'*, *'vincular'*, *'conectar'* e *'relacionar'*, em espanhol. Sobre *'afastar'*, todos os participantes do grupo experimental compreenderam essa expressão, e somente três do controle não (P14, P15 e P16, falantes de espanhol), sendo que dois desses participantes responderam aos questionamentos (a) e (b) em língua espanhola e não em português, o que não pôde ser considerado. Aqueles que entenderam a atualização indicaram sinônimos como *'distanciar'*, *'colocar longe'*, *'evitar'* e mantiveram o mapeamento na LM, o que foi confirmado através de sinônimos como *'distance'*, em inglês, e *'alejarse'* e *'distanciar'*, em espanhol.

Ainda em relação à metáfora primária RELACIONAR É CONECTAR, no Trecho 4, temos a atualização *'vinculada'*, a qual foi compreendida por todos os participantes do grupo experimental e, no grupo controle, somente um não compreendeu essa expressão (P12, coreano). As respostas sobre essa atualização foram bastante semelhantes à expressão *'ligar'*. É possível notar que essa metáfora conceitual foi acessada em três momentos diferentes do pós-teste, através das três atualizações, e todas parecem ter apresentado facilidade para os participantes.

No Trecho 3, há, também, a expressão metafórica *'revelação'*, atualizada do mapeamento SABER É VER. Todos os participantes do grupo experimental compreenderam essa atualização e somente um do controle não (P14, falante de espanhol). *'Revelation'*, *'revelación'* e *'révelation'*, em espanhol, inglês e francês, respectivamente, foram os sinônimos em LM indicados pelos participantes. Dessa forma, novamente vemos que a semelhança de vocabulário influenciou a performance dos alunos.

Ao olhar para esses dados, portanto, confirmamos os resultados da análise quantitativa (Tabelas 9 e 10), ressaltando o alto desempenho de ambos os grupos na compreensão de metáforas primárias no pós-teste. Como visto, os participantes apresentaram

maior dificuldade somente no mapeamento ENTENDER É VER e suas atualizações. Como já apresentado na análise quantitativa, também pudemos ver que o grupo experimental teve um desempenho um pouco maior que o controle, já que teve quase 100% de respostas esperadas no pós-teste.

Além disso, enfatizamos que todas as atualizações emergentes de mapeamentos primários foram classificadas como mais familiares tanto por falantes nativos quanto pelos juízes (Apêndice I). Isso mostra, novamente, a recorrência dessas metáforas no nosso cotidiano, já que se baseiam na nossa experiência e nos eventos e cenas básicas que acontecem diariamente em diferentes contextos (GRADY, 1997a), até mesmo o acadêmico, o qual está sendo investigado aqui. Assim, as respostas em relação às metáforas primárias desses participantes advindos de diferentes culturas podem indicar que esse fenômeno parece estar arraigado nas experiências humanas frequentes, conforme a literatura postula, bem como parece ter potencial para existir em diferentes línguas e de forma semelhante. Nesse sentido, esses resultados corroboram a nossa hipótese de que metáforas primárias, por apresentar tais características, são mais facilmente compreendidas do que complexas, marcadas, geralmente, por questões culturais. A sensibilização, entretanto, parece não ter sido tão influente nesse processo de compreensão, já que não notamos diferença de desempenho após a intervenção no grupo experimental. Pelo contrário, percebemos performances semelhantes entre os grupos.

Em relação às metáforas complexas, analisaremos de forma qualitativa, primeiramente, aquelas consideradas mais convencionais pelos juízes. No pré-teste, A VIDA ACADÊMICA É UMA VIAGEM atualiza as expressões metafóricas ‘trajetória’ e ‘trilhada’, presentes no Trecho 1. Ambas foram classificadas como mais familiares (em oposição àquelas menos familiares) pelos juízes e falantes nativos (Apêndice I), o que ressalta a facilidade de compreensão dos participantes: todos eles, de ambos os grupos, exceto o falante de coreano, compreenderam as duas atualizações e apresentaram sinônimos que mantiveram a metáfora na LM. Para ‘trajetória’, sinônimos como ‘*trayectoria*’ e ‘*camino*’ foram usados em espanhol, ‘*path*’ e ‘*trajectory*’ em inglês, e ‘*trajectorie*’ em francês, o que mostra que os participantes utilizam o mesmo mapeamento e expressões metafóricas semelhantes na LM. Para ‘trilhada’, o mesmo ocorreu, através da indicação de sinônimos na LM como ‘*recorrido*’, ‘*transitado*’ e ‘*trillado*’ em espanhol, ‘*followed*’ e ‘*walked*’ em inglês, e ‘*suivie*’ no francês.

A outra ocorrência de metáfora complexa mais convencional era ENSINO SUPERIOR É CONTÊINER, podendo ser identificada no Trecho 1 através da atualização linguística ‘ingresso’. Assim como as expressões anteriores, essa atualização era do tipo mais

familiar e foi compreendida por todos os participantes de ambos os grupos, exceto pelo falante de coreano. Os participantes também mantiveram a metáfora conceitual na sua LM, o que pode ser comprovado a partir das seguintes expressões: ‘*ingresso*’, ‘*entrada*’, ‘*entry*’, ‘*l’entrée*’, em espanhol, inglês e francês, respectivamente. Somente o P10 (falante de espanhol) utilizou uma metáfora diferente: ‘*empezar a estudiar*’.

As metáforas complexas mais convencionais no pós-teste eram em maior número e mais diversas, sendo que cada atualização emergia de metáforas conceituais distintas. A metáfora que apresentou menos problemas, nessa etapa, para os participantes foi TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES, da qual emerge a expressão ‘sustentada’ (Trecho 4). Como indicada pelos juízes como mais familiar, essa expressão foi compreendida por todos os participantes do grupo experimental, os quais apresentaram sinônimos que mantiveram esse mapeamento na LM: ‘*sustentada*’, ‘*con base*’, ‘*soutenue*’, ‘*sustained*’ e ‘*supported*’, em espanhol, francês e inglês, respectivamente. No grupo controle, um falante de inglês (P9) e um de espanhol (P15) não conseguiram explicar a expressão, mas indicaram sinônimos adequados na LM: ‘*supported*’ e ‘*sostenida*’.

Ainda em relação a metáforas complexas mais convencionais presentes no pós-teste, a partir da expressão metafórica ‘esmagadora’ (Trecho 3), identificamos uma junção de três metáforas conceituais: IMPORTÂNCIA É FORÇA, classificada como primária, e VENCER É DESTRUIR e POLÍTICA É GUERRA, ambas complexas mais convencionais. Esse exemplo mostra a complexidade e a variabilidade desse fenômeno (GRADY, 1997A; GIBBS, 2006; KÖVECSES, 2010). Além disso, ‘esmagadora’ foi indicada como uma das palavras menos conhecidas pelos participantes na tarefa de vocabulário. A compreensão dessa palavra foi diferente nos grupos: enquanto o grupo experimental apresentou entendimento total, no controle somente metade dos participantes compreendeu a expressão. Ao confrontar esses dados com a tarefa de vocabulário, percebemos que todos os que não entenderam marcaram como desconhecida. Assim, vemos que, nesse caso, o contexto não auxiliou a compreensão, e a falta de conhecimento do vocabulário prejudicou esse processo.

A expressão metafórica ‘desmoronar’ (Trecho 3) também foi identificada a partir da união de uma metáfora primária e de uma complexa mais convencional: EXISTIR É ESTAR DE PÉ e INTEGRIDADE É SOLIDEZ, respectivamente. No grupo experimental, somente um participante (P4, falante de inglês) não compreendeu a expressão nem apresentou sinônimo na LM, e outro (P2, falante de inglês) não apresentou sinônimo adequado na LM. Ambos indicaram na tarefa de vocabulário que não conheciam essa palavra. Os outros participantes desse grupo, todos com LM próxima ao português, compreenderam e apresentaram um

sinônimo adequado na LM, a maioria mantendo a metáfora (*'desmoronar'*, *'derrumbarse'* e *'baisser'*). No grupo controle, os falantes de inglês também apresentaram dificuldade de compreensão: dois deles (P8 e P9) não compreenderem nem apresentaram sinônimo, e o outro (P11) compreendeu, mas não apresentou sinônimo adequado (*'look away'*). Conforme a tarefa de vocabulário, nenhum deles conhecia *'desmoronar'*. Além deles, o falante de coreano (P12) não compreendeu e nem conhecia essa palavra. Tal fato reforça a influência do conhecimento do vocabulário na compreensão.

A última metáfora complexa mais convencional investigada foi POLÍTICA É GUERRA, da qual emergia a expressão metafórica *'blindagem'* (Trecho 3). Essa expressão foi indicada pelos juízes como menos familiar, considerando o contexto de uso no trecho. Porém, os falantes nativos classificaram-na como mais familiar. Novamente os participantes do grupo experimental apresentaram melhor desempenho do que o controle. Apenas um participante do grupo experimental (P4, falante de inglês) não compreendeu a expressão e não apresentou um sinônimo adequado na LM – ele havia indicado na tarefa de vocabulário que não conhecia essa palavra. Os três falantes de inglês e o de coreano (P8, P9, P11 e P12), do grupo controle, não compreenderam a expressão nem apresentaram sinônimo na LM. Todos indicaram não conhecer a palavra, através da tarefa de vocabulário. Mais uma vez, percebemos que a semelhança entre a LM e a LA auxilia na compreensão, tendo em vista o vocabulário, nesse caso, e, em outros, possivelmente, aspectos culturais. Tanto participantes do grupo experimental quanto do controle mantiveram a metáfora na LM ao apresentar um sinônimo para *'blindagem'*, como *'escudo'*, *'barrera'* e *'blindaje'*. Outros apresentaram possibilidades que conservavam o mesmo sentido, mas alteravam o mapeamento, como *'muralla'* e *'curtain'*.

Em relação às metáforas complexas menos convencionais, a análise quantitativa mostrou piora estatisticamente significativa na compreensão desse fenômeno em ambos os grupos, considerando a interação desse tipo de metáfora com o tempo (antes e depois da sensibilização). Para termos um olhar mais aprofundado desse resultado, abordaremos detalhadamente os mapeamentos e as respostas relativas às expressões metafóricas emergentes de cada um deles. Dessa forma, no pré-teste, encontramos três mapeamentos: A VIDA É UMA TECITURA, TEORIAS SÃO TECIDOS QUE FORMAM TAPETES e COMPLEXIDADE É ESPIRAL. Do primeiro, atualizam-se expressões como *'trama'* e *'emaranhados'* (Trecho 1). Ambas foram indicadas pelos juízes e falantes nativos como menos familiares. A partir disso, esperávamos, conforme a literatura, que os participantes tivessem mais dificuldades em compreender tais palavras. A nossa suspeita foi parcialmente

confirmada, vejamos: apenas um participante do grupo experimental (P3, francês) não compreendeu a expressão, não respondendo às questões (a) e (b). No entanto, P3 indicou corretamente um sinônimo na LM: *'trame'*. Como comentamos anteriormente, não sabemos se o aluno compreendeu ou não a metáfora, pois não conseguiu responder nem a questão (a) nem a (b). Como *'trama'* e *'trame'* são bastante semelhantes, cremos que ele somente indicou o sinônimo, sem, talvez, ter compreendido o contexto. Além disso, ressaltamos o fato de que, na tarefa de vocabulário, ele havia informado que conhecia a palavra. Já no grupo controle, três participantes (P11, P12 e P13, falantes de inglês, coreano e espanhol, respectivamente) não conheciam *'trama'* e não conseguiram entender o que isso significava a partir do contexto apresentado. O falante de espanhol, porém, apresentou um sinônimo adequado na LM: *'trama'*. Nossas considerações a respeito desse caso são as mesmas feitas para o participante P3, do grupo experimental. O P10, falante de espanhol, havia indicado na tarefa de vocabulário que conhecia essa expressão, entretanto não a compreendeu nem deu um sinônimo adequado na LM. O P9, falante de inglês, compreendeu a expressão, mas não apresentou nenhum sinônimo na LM. Assim, nota-se que o grupo controle apresentou maiores dificuldades do que o experimental.

Em relação à atualização linguística *'emaranhados'* (Trecho 1), também emergente do mapeamento A VIDA É UMA TECITURA, o grupo controle apresentou melhor desempenho do que o experimental: somente o P12 (coreano) não compreendeu a expressão. Os falantes de espanhol mantiveram a metáfora, indicando como sinônimo *'enredados'*. Já no grupo experimental, três participantes (P2, P3 e P6, falantes de inglês, francês e espanhol, respectivamente) não compreenderam a expressão, e somente o P6 indicou conhecer a palavra. Destes, somente o P6 apresentou sinônimo adequado na LM: *'enredados'*. Assim como esse participante, outros falantes de espanhol também apresentaram esse mesmo sinônimo e indicaram, além desse, *'emaranhados'*, mantendo, assim, a metáfora conceitual. Houve também um participante (P7) que apresentou como sinônimo *'envueltos'*, e os falantes de inglês de ambos os grupos indicaram *'surrounded'*. A partir desses dados, percebe-se como a metáfora complexa pode ser variada, em alguns casos sendo considerada pouco familiar e, mesmo assim, ocorrendo em diferentes culturas de forma semelhante.

O mapeamento TEORIAS SÃO TECIDOS QUE FORMAM TAPETES foi revelado a partir de quatro expressões metafóricas, quais sejam: a mais familiar *'entrelaçam'* e as menos familiares *'tecido'* e *'tapete'*, todas presentes no Trecho 2; *'fio'* é a quarta atualização desse mapeamento, mais foi classificada pelos juízes como mais familiar e pelos falantes nativos como menos familiar. A atualização *'entrelaçam'* não causou problemas de compreensão para

nenhum grupo. Apenas um participante do experimental (P1, falante de espanhol) e um do controle (P12, falante de coreano) não apresentaram respostas para as questões (a) e (b). No entanto, o P1, por ser falante de espanhol e por indicar que conhecia a palavra, na tarefa de vocabulário, conseguiu apresentar um sinônimo na LM (*entrelazan*), mantendo a metáfora. No caso da atualização ‘tapete’, apenas um participante do grupo experimental (P2, falante de inglês) não indicou uma resposta adequada para as questões (a) e (b), porém indicou ‘*blanket*’ como sinônimo na LM, o que é bastante semelhante à ideia que ‘tapete’ apresenta nesse trecho. No controle, três participantes (P9, P12 e P13, falantes de inglês, coreano e espanhol, respectivamente) não foram bem-sucedidos na explicação dessa atualização, todos indicando ideia de coleção ou conjunto. Somente o P9 indicou um sinônimo adequado na LM: ‘*tapestry*’. Além disso, apenas o falante de coreano conhecia essa atualização.

No trecho 2, COMPLEXIDADE É ESPIRAL atualiza ‘espiral’, a qual foi classificada pelos juízes e falantes nativos como menos familiar nesse contexto. Como já comentado anteriormente, alguns participantes indicaram essa palavra como conhecida, na tarefa de vocabulário, mas não apresentaram respostas adequadas aos questionamentos (a) e (b). Esses explicaram somente o sentido literal da palavra, não demonstrando o sentido metafórico. Conforme mostramos, é possível que o glossário tenha influenciado as suas respostas, visto que muitos deles abordaram somente as características físicas de uma espiral (p.ex. curva aberta circular), não englobando o sentido empregado nesse trecho. Entretanto, como a palavra se parece em outras línguas, apresentaram sinônimos que foram aceitos na LM, como ‘*spiral*’, em inglês, ‘*espiral*’, em espanhol, e ‘*spirale*’, em francês. Dessa forma, mais uma vez notamos que a proximidade de vocabulário auxiliou os alunos nas suas respostas.

No pós-teste, havia duas atualizações provenientes de metáforas menos convencionais, quais sejam: ‘pano de fundo’ e ‘ventos’. A respeito da primeira, encontramos o mapeamento A VIDA É UMA PEÇA DE TEATRO por trás dessa atualização linguística no Trecho 4. ‘Pano de fundo’ foi classificada como mais familiar pelos juízes e menos familiar pelos falantes nativos e foi uma das expressões menos compreendidas pelos participantes. Apenas dois participantes do grupo experimental (P1 e P7, falantes de espanhol) conseguiram explicá-la em outras palavras, e somente um do controle (P8, falantes de inglês) apresentou todas as respostas esperadas. É possível que a falta de conhecimento dessa expressão – no controle, 77,8% nunca tinham visto essa palavra, e no experimental, 42,9% nunca a tinham visto e 28,6% não conheciam o seu significado – tenha influenciado no desempenho da tarefa. Além disso, vale ressaltar a dificuldade pela qual os especialistas (a pesquisadora, juntamente com a coorientadora deste trabalho e demais participantes do grupo Metafolia) passaram para

analisar essa atualização, uma vez que o contexto empregado se mostrou bastante complexo. Assim, notamos que, além da falta de conhecimento dos participantes sobre essa palavra, a complexidade do contexto pode ter contribuído para os baixos escores nessa questão. Ainda, percebemos que a proximidade das línguas auxiliou novamente na apresentação de sinônimos em LM, já que termos como *'tema de fondo'* e *'plano de fondo'* surgiram em espanhol e *'thèm de fond'*, em francês, mantendo o mapeamento original. Um participante falante de inglês (P8) e um de espanhol (P16), ambos do grupo controle, apresentaram como sinônimo na LM *'background'* e *'tema de base'*, respectivamente, modificando o mapeamento original.

A última atualização linguística investigada foi *'ventos'* (Trecho 4), a qual emergia de duas metáforas complexas menos convencionais: LITERATURA É FENÔMENO DA NATUREZA e TENDÊNCIAS SÃO VENTOS. Como já comentamos a respeito dessa expressão, a grande maioria do grupo experimental a indicou como conhecida (85,7%): somente dois participantes que a conheciam (P1 e P3, falante de espanhol e de francês, respectivamente) não apresentaram respostas adequadas para as questões (a) e (b), mas indicaram sinônimos possíveis na LM. Já no grupo controle, 55,6% conheciam essa palavra e sabiam o seu significado. Deste, três participantes (P10, P15 e P16, todos falantes de espanhol) não compreenderam a expressão, e dois deles indicaram sinônimos adequados na LM. A respeito dos sinônimos na LM, essa atualização foi a que mais apresentou variações. Alguns participantes (falantes de espanhol e de francês) mantiveram os mesmos mapeamentos, o que foi possível constatar a partir das expressões *'vientos'*, *'aires'* e *'les vents'*. Outros (ingleses) conservaram apenas o mapeamento LITERATURA É FENÔMENO DA NATUREZA, utilizando a expressão *'waves'*. E outros indicaram atualizações provenientes de diferentes mapeamentos, como *'social movements'*, *'traces'*, *'whispers'* e *'voces'* (estes dois últimos emergentes do mesmo domínio).

Assim, tendo em vista essa análise, notamos que quanto menos convencional uma metáfora for e quanto menos familiares forem suas atualizações, mais complexa se torna a sua compreensão. Portanto, reforçamos aqui que metáforas complexas mais convencionais parecem ser mais facilmente compreendidas do que as menos convencionais, em função da recorrência de domínios, o que vai ao encontro da nossa hipótese. Além disso, também é possível reforçar o achado da análise quantitativa que indica a maior facilidade de compreensão de atualizações mais familiares em comparação às menos, uma vez que são mais conhecidas e utilizadas pelos indivíduos de uma determinada língua.

Além das questões (a), (b) e (c), que eram direcionadas para a compreensão das expressões metafóricas, os participantes avaliaram, também, a literalidade dessas expressões –

questionamento (d). Essa avaliação foi feita através de uma escala de literalidade, de 1 a 5, em que 1 era classificado como nada literal e 5 como totalmente literal. O objetivo dessa pergunta era verificar se os participantes conseguiam distinguir o que era metáfora do que não era metáfora (distratores) e o que era mais metafórico daquilo menos evidentemente metafórico. Ao analisar os dados, notamos que 90% dos participantes indicaram os distratores como totalmente literais (5) ou muito literais (4). Esse resultado, em comparação à avaliação das expressões metafóricas, mostra que os participantes conseguiram distinguir o que não era metáfora do que era metáfora. Já a avaliação das expressões não se deu de forma tão homogênea. Notamos que, em geral, as metáforas primárias foram percebidas como mais literais do que as complexas. Porém, algumas atualizações emergentes de metáforas complexas mais convencionais foram classificadas da mesma forma que as primárias. Atualizações como ‘trajetória’, ‘trilhada’, ‘ingresso’ e ‘ligar’ são exemplos dessa ocorrência. Já outras metáforas foram classificadas como menos literais pela maioria: ‘ventos’, ‘fio’, ‘tecido’, ‘tapete’, ‘emaranhados’, ‘trama’ e ‘pano de fundo’. Esses dados apontam para a existência de um *continuum*, em que em uma extremidade temos atualizações mais evidentemente metafóricas e, na outra, menos. Dessa forma, é possível ver que os participantes, de um modo geral, conseguem identificar a existência de metáfora e perceber níveis diferentes de metaforicidade. Além disso, notamos que ambos os grupos apresentaram comportamento semelhante no que diz respeito a essa classificação.

Depois de analisar mais profundamente todas as 23 expressões, considerando, além das variáveis investigadas, diversos aspectos, como conhecimento das expressões, língua materna dos participantes, influência do contexto, notamos que, no geral, houve comportamentos parecidos em ambos os grupos, mesmo o conhecimento do grupo experimental sendo significativamente superior ao do grupo controle ($p=0,043$) no pós-teste, conforme Tabela 6. Através da análise qualitativa, percebemos que os falantes de espanhol apresentaram maior facilidade em responder aos questionamentos da tarefa de compreensão de metáfora no contexto acadêmico do que os outros, principalmente na questão da indicação de sinônimos na LM. A maioria dos falantes de espanhol apresentou dificuldade de compreensão em aproximadamente cinco expressões das 23 investigadas. Apenas a participante P13, do grupo controle, não conseguiu compreender 11 expressões. Analisando o Questionário de autoavaliação de contexto de uso e histórico da linguagem (Apêndice A) dessa participante, vemos que ela indicou que nunca havia estudado língua portuguesa até o momento do intercâmbio para o Brasil, iniciado há um mês do preenchimento desse questionário. Também mencionou ter começado a estudar inglês há três anos apenas. Além

disso, nas aulas do estágio, essa aluna mostrou ter bastante dificuldade. Por outro lado, a participante P5, do grupo experimental, que também informou ter começado aprender português desde a chegada ao Brasil (2 meses), teve o maior desempenho dentre todos os participantes, não compreendendo apenas uma expressão. Através do Questionário de autoavaliação de contexto de uso e histórico da linguagem, vemos que, desde a chegada ao Brasil, ela passou a usar muito mais o português do que no seu país de origem, onde somente lia alguns textos nessa língua. Além disso, indicou ter aprendido inglês aos sete anos de idade, o que pode ter influenciado no desempenho das tarefas por já ter mais contato com uma LA e talvez, assim, apresentar uma consciência metalinguística mais desenvolvida do que a participante P13.

Os falantes de inglês apresentaram, de forma geral, desempenho semelhante aos de espanhol. Somente a participante P9 teve maiores dificuldades em compreender as expressões pesquisadas, não obtendo sucesso em nove delas. É interessante destacar que duas dessas participantes (P4 e P8, do grupo experimental e do controle, respectivamente) conheciam a maior variedade de línguas dentre todos. Enquanto os outros conheciam em torno de duas a três línguas (incluindo a LM), a P4 sabia quatro línguas, tendo aprendido francês há nove anos, espanhol há oito e português há dois. E a P8 conhecia cinco línguas, tendo aprendido italiano desde que nasceu (juntamente ao inglês), francês há 16 anos, espanhol há oito e português há três. Ao analisar o desempenho das tarefas dessas duas alunas, percebemos mais qualidade e diversidade nas respostas. Além disso, nas aulas do estágio, foi possível ver que ambas se destacavam na realização de atividades, debates e apresentações.

Em contraste a isso, o falante de coreano (P12) foi o participante que mais apresentou dificuldade em realizar as tarefas. No momento da aplicação, ele chegou a comentar pessoalmente com a pesquisadora deste estudo que tinha enfrentado grande dificuldade para responder às questões e que ele percebeu como precisava se dedicar mais à língua portuguesa. Essa diferença de desempenho sugere que a proximidade das línguas pode influenciar na compreensão, já que os participantes que tinham o espanhol como LM e aqueles que conheciam essa língua mostraram melhor desempenho que o falante de coreano, mesmo sem ter estudado português anteriormente.

Assim, considerando todos os aspectos aqui abordados, com o intuito de relacionar as nossas análises e achados com as nossas expectativas e hipóteses, a próxima seção se destina a compilar os resultados e sistematizá-los a partir do que era esperado a priori.

5.3 DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS

Para fins da organização da discussão geral dos resultados, retomaremos, primeiramente, as hipóteses desta pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho:

- a) Uma sensibilização para a metáfora, com base na linguística cognitiva, melhora a compreensão desse fenômeno por aprendizes de PLA;
- b) Metáforas primárias, por terem um potencial de universalidade, são mais facilmente compreendidas do que metáforas complexas, que são marcadas por questões culturais;
- c) Metáforas complexas mais convencionais são mais facilmente compreendidas do que menos convencionais, em função da recorrência da coocorrência de domínios;
- d) Metáforas mais familiares são mais facilmente compreendidas do que as menos familiares;
- e) O conhecimento prévio do vocabulário facilita a compreensão de metáforas.

A partir das análises apresentadas e dos resultados delas gerados, nossos dados indicam que a sensibilização para metáfora realizada, de maneira geral, não causou o efeito esperado. Acreditamos que esse resultado pode ter sido influenciado por fatores relacionados à quantidade de tempo da intervenção, ao tipo de tarefa proposta e à complexidade dos trechos e das tarefas aplicadas. Nosso estudo, dessa forma, não corrobora a nossa primeira hipótese, de que (a) sensibilizar os falantes sobre as relações entre os domínios ou a sistematicidade da metáfora conceitual poderia melhorar a compreensão desse fenômeno por aprendizes de PLA.

Esse resultado também vai de encontro com o que postulam os estudos com intervenções curtas a esse respeito. Como já comentado anteriormente, o tipo de tarefas aqui propostas se diferencia das aplicadas pelos autores abordados na fundamentação teórica, as quais se destinavam ao preenchimento de lacunas e de listas, por exemplo (BOERS; LINDSTROMBERG, 2008; BOERS; LINDSTROMBERG, 2006; BOERS, 2000, 2001, 2004; KÖVECSES; SZABÓ, 1996). Essas atividades se diferenciam das que propomos aqui pelo fato de serem mais simples e focadas na identificação e/ou caracterização de metáforas; as tarefas deste estudo, pelo contrário, exigiam do participante uma habilidade metalinguística para conseguir responder ao que era questionado. Essa característica aumentou o grau de complexidade das tarefas, sendo percebida também pelos participantes, os quais reforçaram ter dificuldade de, em alguns casos, expressar a mesma ideia com outras palavras.

Assim, de modo geral, os grupos se comportaram de forma semelhante. O grupo experimental, entretanto, teve um pequeno aumento na compreensão geral das metáforas no pós-teste em comparação com o pré. Além disso, mostrou melhor desempenho nas duas tarefas do que o grupo controle, mesmo que essa diferença não tenha sido estatisticamente significativa. A partir disso podemos especular que o pós-teste foi um pouco mais complexo do que o pré-teste para o grupo controle na compreensão geral das metáforas. Se esse for o caso, então, isso é um fator que apontaria para uma influência positiva da sensibilização no grupo experimental, uma vez que a performance desses participantes melhorou no pós-teste. Ou seja, como o pós-teste parece ser mais complexo do que o pré, essa dificuldade deveria ter sido percebida por ambos os grupos, influenciando da mesma forma nas suas performances. No entanto, o grupo experimental teve uma pequena elevação de escores na compreensão geral das metáforas, e o controle, uma diminuição, como já indicado. Por isso, parece que a sensibilização teve certa influência nesse aspecto.

Não é absurdo, portanto, relacionar essa mínima elevação de escores com a sensibilização aplicada. Também podemos pensar que isso está conectado com questões de contexto, complexidade de vocabulário, conhecimento, influência da LM ou de outras línguas conhecidas e características individuais dos participantes. Reforçamos que muitos aspectos parecem ter influenciado os resultados, como melhor vimos através da análise qualitativa. Ambos os grupos continham participantes com características semelhantes; no entanto, isso não foi suficiente para impedir diferenças de desempenho entre eles. A influência do contexto e o conhecimento da LM e de outras línguas parecem ter sido os aspectos mais impactantes em relação a isso.

É importante ressaltar que, em todas as análises, consideramos o efeito da sensibilização, ou seja, levamos em conta a variável tempo (pré e pós-teste), a qual permeia todo esse processo. Entretanto, para fins desta tese, separamos os itens para melhor investigá-los. Assim, deixamos claro que havia uma hipótese mais geral, a da sensibilização, que foi considerada e que permeou todas as nossas análises. Mas olhamos, também, para cada uma das hipóteses de forma independente.

A respeito da complexidade das tarefas (pré e pós-teste), vimos que os dados apontavam para uma melhor compreensão das metáforas presentes no pós-teste (conforme Tabela 2). Entretanto, notamos uma piora de desempenho na maioria dos itens investigados no pós-teste pelos dois grupos. Somente na análise geral da compreensão das metáforas o grupo experimental mostrou uma melhor performance, e o controle uma piora no desempenho (Tabelas 7 e 8). Acreditamos que alguns fatores possam ter influenciado esses resultados,

como a complexidade dos excertos. Além disso, lembramos novamente que ambos os grupos mostraram ter mais conhecimento das palavras presentes no pré-teste do que no pós-teste, o que está diretamente ligado à compreensão das metáforas. A partir disso e do que foi apresentado na análise qualitativa a respeito da relação da compreensão das metáforas e do conhecimento dos participantes sobre essas expressões, corroboramos a nossa hipótese de que (e) o conhecimento prévio do vocabulário facilita a compreensão de metáforas. As atualizações ‘trajetória’, ‘ingresso’, ‘revelação’ e ‘vinculada’ são exemplos de palavras que eram conhecidas por praticamente todos os participantes e também foram compreendidas pela maioria. Com esse achado, confirmamos os resultados encontrados por Ferreira (2007a, 2007b, 2007c), de que o conhecimento do léxico na língua adicional facilita a compreensão das metáforas.

Como vimos na análise qualitativa, o contexto contribuiu para a compreensão de algumas metáforas. ‘Esmagadora’ foi a palavra indicada pelos participantes como uma das menos conhecidas, porém todos aqueles do grupo experimental deram respostas esperadas para esse item e apenas três do controle não tiveram sucesso. A partir desse exemplo e de outros apresentados na análise qualitativa, é possível perceber a contribuição do contexto para a compreensão do significado metafórico de algumas expressões. Assim, se nota a importância do contexto para a compreensão das metáforas e não somente do vocabulário prévio, o qual é relevante, mas dependendo da complexidade do excerto, não é suficiente.

Em relação às metáforas primárias em oposição às complexas, é possível ver que, através da análise quantitativa e qualitativa, ambos os grupos mostraram melhor desempenho na compreensão desse primeiro fenômeno. Esse resultado corrobora a nossa segunda hipótese, de que (b) metáforas primárias, por terem um potencial de universalidade, são mais facilmente compreendidas do que as complexas, que são, geralmente, marcadas por questões culturais. Essa investigação vai ao encontro da noção experiencial desse fenômeno, isto é, as metáforas primárias são embasadas em cenas e eventos primários que se dão na nossa experiência diária, ocorrendo de forma recorrente e coocorrente (GRADY, 1997a). Conforme a literatura apresentada, como esse tipo de metáfora ocorre em praticamente todas as culturas, os indivíduos parecem demonstrar maior facilidade de compreendê-lo.

Mesmo com esse resultado positivo para as metáforas primárias, através das análises notamos um desempenho significativo na compreensão de metáforas complexas. Conforme a literatura, as complexas são, geralmente, marcadas por questões culturais, o que pode ser um agravante para a compreensão de aprendizes de LA. No entanto, a partir dos nossos dados, reforçamos a noção de que há um *continuum* nessa classificação. Algumas atualizações como

“Ele me colocou pra *escanteio*”, emergente da metáfora complexa A VIDA É UM JOGO DE FUTEBOL, parecem carregar mais aspectos específicos de uma dada cultura do que outras, como o exemplo “A *trajetória* acadêmica escolhida para ser *trilhada*”, emergente da metáfora complexa A VIDA ACADÊMICA É UMA VIAGEM. Percebemos que os participantes do grupo experimental tiveram dificuldade em entender o primeiro exemplo, trabalhado na sessão de sensibilização. Só após a explicação do mapeamento que estava por trás dessa atualização e através de outros exemplos que eles compreenderam o significado metafórico desse uso. O mesmo grupo – e também o controle – tiveram altos escores na compreensão das atualizações ‘*trajetória*’ e ‘*trilhada*’. Isso indica uma possível dificuldade de compreender metáforas mais marcadas culturalmente do que aquelas não tão influenciadas pela cultura, como as atualizações emergentes do mapeamento A VIDA ACADÊMICA É UMA VIAGEM, presentes no pré-teste. Ressaltamos que, considerando a esfera acadêmica, faz sentido pensar no processo de formação em termos de viagem, então essa metáfora parece ser bastante recorrente para os indivíduos que fazem parte desse contexto. Assim, as metáforas complexas não envolvem necessariamente questões culturais de um país específico, mas podem ter relação com a cultura marcada por uma comunidade ou um grupo.

Ainda pensando em um *continuum*, algumas metáforas parecem ser mais obviamente metafóricas do que outras, ou seja, são mais prontamente identificáveis como metáforas. Segundo Dienstbach (2016), metaforicidade é o termo usado para se referir à possibilidade de que “algumas metáforas seriam ‘mais metafóricas’” (p.1768) do que outras, ou seja, “a possibilidade de uma metáfora ser reconhecida como tal” (p.1769). Considerando os excertos das tarefas, exemplos como ‘visão’ e ‘ingresso’ (advindos de mapeamentos primários) foram indicados pelos participantes e pelos falantes nativos como menos metafóricos do que ‘tecido’, ‘tapete’ e ‘ventos’. A partir da classificação proposta pela escala de literalidade – presente na tarefa de compreensão da metáfora (Apêndices D e E) e na tarefa realizada com os falantes nativos (Apêndice H) – identificamos que os indivíduos enxergam essa classificação como um *continuum*.

Essa questão da metaforicidade parece ser mais sobressalente no segundo excerto da tarefa de compreensão de metáforas pré-teste. O autor desse trecho se vale das atualizações ‘fio’, ‘tecido’, ‘entrelaçam’ e ‘tapete’ de forma coordenada para construir o sentido metafórico que quer transmitir, de que o conhecimento seria um tapete construído a partir de fios teóricos do estudo das Relações Públicas. Essa construção de sentido, da forma como é apresentada, constitui, de acordo com Vereza (2007), um nicho metafórico, que é “um grupo de expressões metafóricas, inter-relacionadas, que podem ser vistas como desdobramentos

cognitivos e discursivos de uma proposição metafórica superordenada normalmente presente (ou inferida) no próprio co-texto” (p.496). Essa construção, juntamente ao que isso implica para a compreensão do contexto, pode ter indicado aos participantes a maior metaforicidade desse trecho, fazendo-os, talvez, identificar mais facilmente que se tratava de uma construção metafórica. Dessa forma, mesmo sem conhecer cada expressão, os participantes podem ter construído o sentido a partir desse nicho metafórico. Esse aspecto pode ser um dos motivos de o pré-teste ter sido compreendido mais facilmente do que o pós-teste, que não apresentava essa construção. Assim, os participantes não apresentaram grande dificuldade na compreensão dessa tarefa, diferentemente do que era esperado, já que, conforme a Tabela 2, ela se mostrava mais complexa do que o pós-teste, o qual pareceu ser mais difícil para os participantes.

As metáforas complexas mais convencionais se mostraram mais compreendidas do que as menos convencionais por ambos os grupos, o que corrobora a nossa terceira hipótese (c). Através das análises, percebemos que os participantes de ambos os grupos apresentaram maior dificuldade em compreender metáforas complexas menos convencionais. Segundo a literatura (KÖVECSES, 2010; LAKOFF; TURNER, 1989), a menor recorrência e coocorrência desse tipo de mapeamento acarreta na sua menor acessibilidade, o que para os falantes de LA parece ser um aspecto de maior complexidade. A atualização ‘pano de fundo’, advinda do mapeamento complexo menos convencional A VIDA É UMA PEÇA DE TEATRO, é o exemplo que ilustra claramente isso. Essa atualização apresentou divergência de classificação de familiaridade, não havendo consenso entre falantes nativos e juízes. Essa ocorrência também se mostrou bastante complexa na visão da pesquisadora e dos especialistas que julgavam as respostas dos participantes, para ser explicada em outras palavras. Ao todo, apenas três participantes apresentaram respostas esperadas para esse item. Vale ressaltar, ainda, que a maioria nunca tinha visto essa expressão ou não sabia o seu significado, o que pode ter influenciado, também, a não compreensão da mesma. Assim, vemos que não somente o mapeamento e a atualização indicam a complexidade de compreensão, mas também o contexto e a complexidade lexical que engloba a ocorrência.

Ambas as análises também mostraram que, quanto menos familiares forem as atualizações, mais dificilmente elas parecem ser compreendidas. Em comparação com as atualizações menos familiares, as mais familiares foram mais compreendidas por ambos os grupos, o que corrobora a nossa quarta hipótese (d). Conforme identificado na Tabela 1, a maioria das expressões presentes nas tarefas foi indicada como mais familiar pelos juízes e falantes nativos. Algumas vezes, não havia consenso entre a classificação dessas duas categorias. Nesse sentido, vemos o quanto a subjetividade está presente nesse julgamento, já

que para uma mesma palavra, houve classificações distintas. ‘Fio’, ‘entrelaçam’, ‘blindagem’ e ‘pano de fundo’ não apresentaram consenso na sua classificação, por exemplo. Além disso, como comentamos na apresentação das expressões investigadas neste estudo, ‘mazelas’ (presente no pós-teste) foi uma ocorrência que trouxe problemas e dúvidas quanto a sua figuratividade. Por não chegarmos a um consenso sobre o fato de o sentido empregado ser figurado ou não, decidimos excluí-la das nossas análises. Esse aspecto complexo de classificação das expressões mostra, novamente, como a linguagem figurada não é estanque, e sim entendida como um *continuum*, além de ser subjetiva em alguns critérios.

Por fim, com as análises realizadas e os resultados discutidos, temos mais claramente, então, o fato de diversos aspectos estarem presentes na questão da compreensão da metáfora por aprendizes de PLA. É nessa direção que este estudo se dirige ao seu último capítulo, onde abordaremos as implicações, limitações e futuras aplicações desta pesquisa.

6 CONCLUSÃO

O presente trabalho investigou a compreensão de metáforas por falantes de PLA em contexto acadêmico, assumindo a hipótese geral de que uma sensibilização para a metáfora, com base na linguística cognitiva, facilitaria a compreensão desse fenômeno por aprendizes de PLA. Para tanto, um estudo experimental foi conduzido com estudantes em contexto de imersão acadêmica em uma universidade do Sul do Brasil. Neste estudo, expusemos noções sobre metáfora e investigamos se esse contato com o que está por trás das metáforas auxilia os aprendizes na resolução de questões a respeito do emprego de metáforas no discurso acadêmico. De forma geral, a sensibilização para a metáfora não teve o efeito esperado. Ou seja, uma aula sobre o que está por trás da metáfora, somente, pode não é ser suficiente para fazer com que os aprendizes de LA percebam e compreendam as metáforas de forma mais eficaz.

Como comentado, entendemos que desenvolver uma consciência a respeito de metáforas, seja na língua que for, exige tempo de reflexão, muitas vezes, metalinguística. Entendemos que ser conscientes sobre a existência de metáforas no nosso dia a dia é algo complexo e parece ser necessário um trabalho mais aprofundado sobre essa questão. Pela nossa própria experiência, pensar sobre metáfora e o que está envolvido nesse processo, como domínios, mapeamentos, influências culturais, etc., é uma tarefa complexa que exige consciência metalinguística mais desenvolvida.

Assim, uma limitação do nosso estudo é a extensão da sensibilização aplicada. De forma oposta à literatura apresentada, nossos dados mostram que parecem ser necessárias mais atividades de sensibilização para fomentar o pensamento sobre a existência de metáforas no nosso dia a dia, nos mais variados contextos. Talvez, exercícios mais focados para a identificação da metáfora e mais tempo dedicado a essa reflexão sejam imprescindíveis para haver resultados mais eficazes no tipo de tarefa proposto. Acreditamos que a sensibilização para a metáfora seja importante não só para aprendizes, mas também para professores de LA. cremos que é importante sensibilizar o professor de LA para a complexidade da linguagem figurada e o quanto isso configura um desafio para o aprendiz de LA. Quando o aluno pergunta o significado de uma palavra, por exemplo, normalmente, indicamos prontamente o seu significado literal. Às vezes, mesmo pensando no sentido literal, não há somente um significado. E dentro da polissemia, muitas vezes, há sentidos figurados. Por exemplo, o aluno pergunta o significado da palavra ‘vento’, ocorrência encontrada na nossa tarefa. Como vimos, ela foge do sentido literal. Os professores de LA, já pensando na questão da

polissemia, deveriam perguntar qual o contexto de ocorrência, pois pode haver uma gama de sentidos. Esse questionamento sobre o contexto de uso é imprescindível para a indicação de um significado adequado. Além disso, vemos que o discurso acadêmico revela ter presente diversas metáforas, tanto aquelas mais convencionais e familiares quanto aquelas mais criativas. Por isso, a necessidade de sensibilizar o professor de LA também para a ocorrência desse tipo de fenômeno em diferentes discursos.

Outra limitação possível de ser levantada neste estudo é o número de participantes. Devido ao nível de proficiência necessário para participar do experimento e à presença reduzida de estrangeiros na universidade no momento da coleta de dados, tivemos um pequeno grupo de participantes. Além disso, a disponibilidade de horários em que todos estivessem presentes para aplicação das tarefas era restrita. Por tal motivo, o processo de aplicação das tarefas se deu no momento das aulas desses participantes. Portanto, para não alterar tanto o programa das disciplinas que eles estavam cursando, decidimos fazer apenas uma sessão de intervenção, já que, de acordo com a literatura, uma simples atividade para a sensibilização da metáfora já fomentaria a reflexão sobre esse processo, facilitando a compreensão desse fenômeno. Mesmo assim, os resultados obtidos revelam diversos aspectos a serem considerados a respeito do ensino e aprendizagem e compreensão de metáforas, por mais que sejam provenientes desse pequeno grupo de estudantes de uma universidade no Sul do Brasil.

Outras questões que podem ser consideradas como limitações foram decisões tomadas para preservar a validade ecológica do estudo, como manter a diversidade cultural e pessoal possível de uma sala de aula de LA. Do modo como nosso estudo foi realizado, foi possível perceber as diferenças e semelhanças não só culturalmente colocadas, mas também as características, facilidades e dificuldades de cada participante. Esses aspectos podem contribuir para a reflexão de professores e pesquisadores a respeito da diversidade encontrada nesse tipo de contexto. A sala de aula de LA, normalmente, é composta por indivíduos que apresentam formações e experiências diferentes, sendo que essas, por mais que sejam semelhantes de alguma forma, podem se tornar bem diferentes durante o processo de aprendizagem, marcadas por escolhas e vivências particulares de cada um desses alunos. Como vimos na discussão geral dos resultados, mesmo em um grupo com participantes que apresentam algumas características em comum, há muito da individualidade presente nesse processo. Em consonância a essa ideia, MacArthur (2010) afirma que os resultados da pesquisa experimental em sala de aula controlada podem ser “variáveis, e nenhum método ou técnica funcionará para todos os alunos; estados iniciais, estilos cognitivos, mudanças de

humor, a LM dos alunos, a dinâmica de grupo e várias outras variáveis trabalharão juntas para afetar o sistema de desenvolvimento”⁵⁵ (p. 158). Por isso, acreditamos que este estudo possa contribuir para uma reflexão nessa esfera.

Em relação à teoria, vemos que os nossos resultados confirmam características fundamentais das metáforas. A partir dos nossos achados, podemos perceber que metáforas primárias, consideradas pela teoria como mais facilmente compreensíveis (GRADY, 1997a), também apresentaram mais facilidade, de modo geral, para os participantes, em comparação às complexas. A respeito da convencionalidade das metáforas complexas, conforme a teoria indica (KÖVECSES, 2010), os participantes apresentaram menos dificuldade em compreender aquelas mais convencionais do que as menos convencionais, em virtude da maior recorrência de domínios. Os resultados sobre a familiaridade das atualizações linguísticas também indicaram para o que postula a teoria (KÖVECSES, 2010; GIBBS, 2006): no geral, os participantes tiveram mais facilidade de compreender atualizações mais familiares do que menos familiares. Além dessas questões, a influência do conhecimento prévio do vocabulário foi investigada e, como esperado (LITTLEMORE et al., 2014; FERREIRA, 2007a), revelou-se importante no processo de compreensão. Entretanto, nem sempre o vocabulário era o fator principal para o sucesso na compreensão das expressões metafóricas. Ao analisar os dados, percebemos que o contexto influenciava nesse processo. Assim, o tipo de tarefa aplicada aos participantes proporcionou mais um resultado: o contexto pode influenciar tanto para o sucesso da interpretação quanto para a sua dificuldade. Dessa forma, não só o tipo de metáfora ou o vocabulário devem ser considerados no processo de compreensão, mas também o contexto.

Ainda, um fator de muita relevância a ser considerado na questão sobre as metáforas é a subjetividade na sua classificação, tanto sobre a convencionalidade quanto sobre a familiaridade. Para tanto, convidamos juízes especialistas para classificar as metáforas a partir da convencionalidade dos mapeamentos complexos, bem como da familiaridade das expressões metafóricas. Por meio das respostas, notamos que, algumas vezes, não havia consenso sobre essa classificação. Isso também ocorreu com os falantes nativos de português que participaram da classificação da familiaridade e literalidade de atualizações linguísticas. Essa falta de homogeneidade nas respostas indica para a existência de um *continuum*, o qual é previsto pela teoria. No entanto, não parece haver estudos suficientes que explorem essa

⁵⁵ [“variable, and no one method or technique will work for all learners; initial states, cognitive styles, mood swings, the L1 of the learners, group dynamics, and a host of other variables will be working together to affect the evolving system”]

questão, o que tornaria mais fácil a classificação de mapeamentos e atualizações para fins de investigação e de, talvez, uma melhor compreensão do fenômeno. Portanto, encorajamos pesquisas futuras neste âmbito.

A partir do que vimos na literatura, um diferencial deste estudo é o tipo de tarefa desenvolvida. Geralmente, os estudos sobre sensibilização para metáfora e mesmo aqueles que investigam a compreensão desse fenômeno se valem de atividades focadas para identificação, diferenciação e classificação. Nosso estudo, por outro lado, exigia do participante uma competência metalinguística mais desenvolvida, pois ele deveria explicar o mesmo sentido com outras palavras e apresentar sinônimos para o que estava sendo questionado. Por esse motivo, acreditamos que este estudo, nesse sentido, traz um diferencial na investigação da influência da sensibilização para a metáfora.

Por meio deste estudo, assim, esperamos ter contribuído para a perspectiva da linguística cognitiva, de modo que aplicamos seus pressupostos teóricos a um campo ainda pouco explorado, que é a compreensão de metáforas por aprendizes de PLA. Conforme apresentado, pesquisas sobre metáforas no português brasileiro em contexto acadêmico ainda são bastante incipientes, e as que investigam esse fenômeno em relação aos aprendizes de PLA são ainda mais escassas. Por isso, acreditamos que este estudo possa contribuir para essa área, colaborando para a reflexão do ensino e da aprendizagem desse fenômeno, bem como da sua compreensão. Encorajamos, a partir disso, novas pesquisas que se debruçam sobre os aspectos aqui levantados.

REFERÊNCIAS

- ALTMAN, D.G. *Practical Statistics for Medical Research*. London: Chapman & Hall, 1991.
- BAIOCCO, L. P. *Investigando as contribuições da linguística cognitiva para a tradução de metáforas: um estudo de intervenção*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.
- BERBER SARDINHA, T. Análise de metáfora em corpora. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*. N. 52, jan./jun, 2007, p. 67-199.
- BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988
- BIBER, D., JOHANSSON, S., LEECH, G., CONRAD, S., & FINEGAN, E. *The Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman, 1999.
- BERÉNDI, M.; CSÁBI, S.; KÖVECSES, Z. Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. In BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. (Eds.). *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008, p. 66-101.
- BOERS, F. No pain, no gain in a free-market: A test for cognitive semantics? *Metaphor and Symbol*, vol.12, 1997, p. 231-241.
- _____. Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*. Vol. 21, N.4, 2000, p.553–571.
- _____. Remembering figurative idioms by hypothesizing about their origin. *Prospect*. Vol.16, N.3, 2001, p. 35-43.
- _____. Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: What expansion, what learners, what vocabulary? In NIEMEIER, S.; ACHARD, M. (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004, p. 211-234.
- _____. Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*, Vol. 46, N.2, 2013, p. 208-224.
- BOERS, F.; DEMECHELEER, M.; EYCKMANS, J. Cross-cultural variation as a variable in comprehending and remembering figurative idioms. *European Journal of English Studies*. Vol.8, N.3, 2004, p. 375-388.
- BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. In BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. (Eds.). *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008, p. 1-65.

_____. Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals, and evaluation. In: KRISTIANSEN, G. et al. *Cognitive linguistics: current applications and future perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006, p. 305-355

CAMERON, L. *Metaphor in Educational Discourse*. First Edition. London: Continuum, 2003.

CAVALCANTE, A. M. S. A ocorrência e o uso de metáforas na produção de artigos científicos. In: V ECAE - Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, 2011, Natal. V ECAE - Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, 2011.

DIENSTBACH, D. Metaforicidade: um aspecto do gênero. *Fórum Linguistic*, v. 14, n. 1, p. 1767-1778, jan./mar., 2017.

DEIGNAN, A; GABRYS, D; SOLSKA, A. Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *ELT Journal*. Vol. 51, n.4, out., 1997, p. 352-360.

DEMJÉN, S.; SEMINO, E. Introduction: metaphor and language. In: SEMINO, E.; DEMJÉN, S. (ed). *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2017, p. 1-10.

EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FARIAS, E. M. P. Cognição, metáfora e ensino. In: *Cognição e Linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos*. Caxias do Sul, EDUCS, 2a ed, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio*. v 1.0. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, L. C. *A compreensão da metáfora em língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Letras, Estudos da Linguagem) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007a.

_____. Metáfora conceptual e língua estrangeira. *Organon*, n. 43, jul/dez, 2007b, p. 15-33.

_____. Metáfora conceptual e linguística de córpus. *Calidoscópio*, vol. 5, n. 3, set/dez, 2007c, p. 156-167.

FREITAS, V. S. ; BEZERRA, B. G. . O Papel da Metáfora em Textos Acadêmicos: o artigo científico em cena. In: Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. *Anais da XXIV Jornada Nacional de Estudos Linguísticos do Nordeste*. Natal: EDUFRN, 2012.

GIBBS, R. Metaphor and thought: The state of the art. In: GIBBS, R. (ed). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p.3-16.

_____. Metaphor Interpretation as Embodied Simulation. *Mind & Language*, Vol. 21 N. 3, 2006, p. 434–458.

_____. *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. Cambridge and New York: CUP, 1994.

GRADY, J. A typology of motivation for conceptual metaphor: correlation vs. resemblance, In R. W. Gibbs and G. Steen (eds), *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1999, p.101-24.

_____. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. Tese de doutorado. California: University of California, Berkeley, 1997a.

_____. THEORIES ARE BUILDINGS revisited. *Cognitive Linguistics*. Vol.8, n.4, 1997b, p.267-290.

GOLDBACH, T.; EL-HANI, C.N. Entre Receitas, Programas e Códigos: Metáforas e Idéias Sobre Genes na Divulgação Científica e no Contexto Escolar. *Alexandria* (UFSC), v. 1, p. 153-189, 2008.

HERRMANN, B. *Metaphor in academic discourse Linguistic forms, conceptual structures, communicative functions and cognitive representations*. Tese de doutorado. VU University Amsterdam, The Netherlands, 2013.

HUANG, C. *A metáfora no texto científico de Medicina: um estudo terminológico da linguagem sobre AIDS*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

JOHNSON, M. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

KÖVECSES, Z. Conceptual Metaphor Theory. In. SEMINO, E.; DEMJÉN, S. (ed). *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2017, p. 13-27.

_____. *Metaphor: A Practical Introduction*. 2 ed. New York: Oxford University Press, 2010.

_____. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

KÖVECSES, Z.; SZABO, P. Idioms: a View from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*. Vol. 17, N. 3, 1996, p.326-355.

LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The Chicago University Press, 1987.

_____. The contemporary theory of metaphor. In. A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 202–251.

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

_____. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, G.; M. TURNER. *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: Chicago University Press, 1989.

LITTLEMORE, J. Metaphor use in educational contexts: Functions and Variations. In. SEMINO, E.; DEMJÉN, S. (ed). *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2017, p. 283-295.

_____. The use of metaphor in university lectures and the problems that it causes for overseas students. *Teaching in Higher Education*. Vol.6, N. 3, 2001, p. 333-349.

_____. Conceptual metaphor as a vehicle for promoting critical thinking amongst international students. In: SHELDON, L. *Directions for the Future: Issues in English for Academic Purposes*. Oxford: Peter Lang, 2004, p. 43-50.

LITTLEMORE, J. KRENNMAYR, T.; TURNER, J.; TURNER, S. Investigating figurative proficiency at different levels of second language writing. *Applied Linguistics*. Vol. 35, n. 2, 2014, p. 117-144.

LITTLEMORE, J.; MACARTHUR, F.; RUBIENSKA, A.; TURNER, J. Communicating Academic Content to International Students: Interplay and variations in the use of verbal and gestural metaphor. *Volumen Monográfico*, 2013, p.23-50.

LITTLEMORE, J.; CHEN, P. T.; KOESTER, A.; BARNDEN, J. Difficulties in Metaphor Comprehension Faced by International Students whose First Language is not English. *Applied Linguistics*, vol.34, n.4, 2011, p.408-429.

LITTLEMORE, J.; LOW, G. Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 2006.

LOW, G. On teaching metaphor. *Applied Linguistics*. Vol. 9, 1988, p. 125-147.

_____. Metaphor and education. In R. Gibbs (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 212-231.

MacARTHUR, F. Using metaphor in teaching of second/foreign languages. In. SEMINO, E.; DEMJÉN, S. (ed). *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2017, p. 413-425.

_____. MacArthur, F. Metaphorical competence in EFL: Where are we and where should we be going? A view from the language classroom. In LITTLEMORE, J.; JUCHEM-GRUNDMANN, C. *Applied Cognitive Linguistics in Second Language Learning and Teaching*. v 23, AILA Review, 2010, p.155-173.

MARQUES, L. M. B. *Metáforas: subjetividade em discurso científico*, 2007. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixsenefil/anais/14.htm>.

PRESOTTO, L. *Metáfora no discurso acadêmico*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

SAATY, R. *Teaching L2 metaphor through awareness-raising activities: Experimental studies with Saudi EFL learners*. Tese de doutorado. University of Birmingham, 2016.

SARDINHA, T. B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, v.1, 2009, p.127-172.

SCHOLL, A. P.; FINGER, I. Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues. *Nonada: Letras em Revista*, v. 2, n. 21, 2013.

SEMINO, E. *Metaphor in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

SIQUEIRA, M. *As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlinguístico*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2003.

SIQUEIRA, M. S. G.; ALMEIDA, G. F. ; BRANGEL, L. ; HUBERT, D.D. ; OLIVEIRA, A.F.S. Metaphor identification in a terminological dictionary. *Ibérica*, v. 17, 2009, p. 157-174.

STEEN, G.; GIBBS, R. Introduction. In: GIBBS, R.; STEEN, G. (Eds.) *Metaphor in cognitive linguistics*. Amsterdam: Benjamins, 1999.

STEEN, G.; DORST, A. G.; HERRMANN, J. B.; KAAL, A. A.; KRENNMAYR, T.; PASMA, T. *A Method for Linguistic Metaphor Identification: From MIP to MIPVU*. Amsterdam: John Benjamins, 2010.

TEMMERMAN, R. *Towards New Ways of Terminology Description: The Sociocognitive Approach*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

VEREZA, S. Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 7, n. 3, p. 487-506, 2007.

WAN, W. Constructing and developing ESL students' beliefs about writing through metaphor: A longitudinal exploratory study. *Journal of Second Language Writing*. Vol.23, 2014, p. 53-73.

WIERZBICKA, A. Everyday Conceptions of Emotion: A Semantic Perspective. In RUSSEL, J. A.; FERNÁNDEZ-DOLS, J.-M.; MANSTEAD, A. S.; WELLENKAMP, J. *Everyday Conceptions of Emotion*. Dordrecht: Kluwed Academic Publishers, 1995, p. 17-47.

YU, Ning. *The Contemporary Theory of Metaphor*. Philadelphia: John Benjamins, 1998.

APÊNDICE A - Questionário de autoavaliação de contexto de uso e histórico da linguagem

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DE CONTEXTO DE USO E HISTÓRICO DA LINGUAGEM*

Participante nº: _____ Data: _____

(não preencher)

Nome: _____

Sexo: () Feminino () Masculino () Prefiro não informar

Idade: _____ País de origem: _____ Data de chegada ao Brasil: _____

Nível de escolaridade: _____

Curso de graduação na instituição de origem: _____

Disciplinas que você está cursando na PUCRS neste semestre: _____

1. Liste todas as línguas que você sabe na ordem em que foram adquiridas (1 sendo sua língua materna):

Língua 1	
Língua 2	
Língua 3	
Língua 4	

2. Informe a idade em que você:

	L2	L3	L4
Começou a aprender	_____ anos	_____ anos	_____ anos
Começou a usar	_____ anos	_____ anos	_____ anos
Tornou-se fluente *	_____ anos	_____ anos	_____ anos

*Caso não seja fluente, deixe em branco.

3. Indique onde você aprendeu as seguintes línguas. Marque quantas opções forem necessárias:

L2	L3	L4
<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Casa
<input type="checkbox"/> Escola	<input type="checkbox"/> Escola	<input type="checkbox"/> Escola
<input type="checkbox"/> Curso de línguas	<input type="checkbox"/> Curso de línguas	<input type="checkbox"/> Curso de línguas
<input type="checkbox"/> Sozinho	<input type="checkbox"/> Sozinho	<input type="checkbox"/> Sozinho
<input type="checkbox"/> Outro _____	<input type="checkbox"/> Outro _____	<input type="checkbox"/> Outro _____

*Questionário adaptado de Scholl e Finger (2013).

6. Marque com um X o número que corresponde ao seu nível de proficiência em língua portuguesa:

1 = muito baixo 2 = baixo 3 = razoável 4 = alto 5 = muito alto

Leitura	1	2	3	4	5
Escrita	1	2	3	4	5
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5
Fala	1	2	3	4	5

7. Caso você já tenha realizado algum teste de proficiência em língua portuguesa, por favor, informe:

Teste	Ano	Pontuação

8. Informe o número de vezes que você já viajou, anteriormente, a um país no qual a língua materna é o português.

País	Período/Ano *

**Período aproximado (ex. 2 semanas em 2016/ 2 meses em 2015).*

APÊNDICE B – Tarefa de vocabulário – Pré-teste

TAREFA DE VOCABULÁRIO – 1*

Nome: _____

Participante n°:

(não preencher)

Data: _____

Classifique as palavras a seguir de acordo com a escala de 1 a 3 abaixo, marcando com um X.

1. Nunca vi essa palavra antes.
2. Já vi essa palavra, mas não sei o que quer dizer.
3. Conheço essa palavra e o seu significado.

1) inserido	1	2	3
2) organizações	1	2	3
3) influenciar	1	2	3
4) carregar	1	2	3
5) marcas	1	2	3
6) invadir	1	2	3
7) meios	1	2	3
8) trajetória	1	2	3
9) acadêmico	1	2	3
10) trilhar	1	2	3
11) contemplar	1	2	3
12) olhar	1	2	3
13) complexo	1	2	3
14) ingresso	1	2	3
15) Ensino Superior	1	2	3
16) habilitação	1	2	3
17) visão	1	2	3
18) contato	1	2	3
19) trama	1	2	3
20) emaranhado	1	2	3
21) estudo	1	2	3

22) Relações Públicas	1	2	3
23) considerar	1	2	3
24) fio	1	2	3
25) tecido	1	2	3
26) observar	1	2	3
27) determinante	1	2	3
28) análise	1	2	3
29) pensamento	1	2	3
30) envolver	1	2	3
31) espiral	1	2	3
32) remeter	1	2	3
33) cotidiano	1	2	3
34) entrelaçar	1	2	3
35) tapete	1	2	3
36) conhecimento	1	2	3
37) delimitar	1	2	3
38) escolha	1	2	3
39) permitir	1	2	3
40) categoria	1	2	3
41) circularidade	1	2	3

* Tarefa adaptada de FERREIRA (2007).

APÊNDICE C - Tarefa de vocabulário – Pós-teste

TAREFA DE VOCABULÁRIO – 2*

Nome: _____

Participante n.º:

Data: _____

(não preencher)

Classifique as palavras a seguir de acordo com a escala de 1 a 3 abaixo, marcando com um X.

1. Nunca vi essa palavra antes.
2. Já vi essa palavra, mas não sei o que quer dizer.
3. Conheço essa palavra e o seu significado.

1) denúncia	1	2	3
2) reeleito	1	2	3
3) presidente	1	2	3
4) votos	1	2	3
5) esmagadora	1	2	3
6) vantagem	1	2	3
7) candidato	1	2	3
8) democrata	1	2	3
9) conseguir	1	2	3
10) ligar	1	2	3
11) escândalo	1	2	3
12) negar	1	2	3
13) envolvimento	1	2	3
14) fazer questão	1	2	3
15) afastar	1	2	3
16) possibilidade	1	2	3
17) forte	1	2	3
18) blindagem	1	2	3
19) figura	1	2	3

20) proteção	1	2	3
21) desmoronar	1	2	3
22) governo	1	2	3
23) jornalista	1	2	3
24) sociedade	1	2	3
25) manifesto	1	2	3
26) objeto	1	2	3
27) principal	1	2	3
28) pano de fundo	1	2	3
29) defesa	1	2	3
30) expor	1	2	3
31) mazela	1	2	3
32) época	1	2	3
33) revelação	1	2	3
34) sustentada	1	2	3
35) vinculada	1	2	3
36) ditadura militar	1	2	3
37) trazer	1	2	3
38) ventos	1	2	3

* Tarefa adaptada de FERREIRA (2007).

APÊNDICE D - Tarefa de compreensão de metáforas no contexto acadêmico – Pré-teste

TAREFA DE COMPREENSÃO DE LEITURA – 1

Nome: _____

Participante n°:

Data: _____

(não preencher)

Leia os seguintes trechos e responda aos questionamentos abaixo de cada um deles:

Trecho 1:

Desde que nascemos estamos envolvidos em uma vida organizacional, seja em forma de família, de ensino, ou qual for, mas estamos sempre inseridos em organizações que parecem influenciar nosso conhecimento, nosso cotidiano, nosso ser ao todo, carregando as marcas que parecem nos invadir pelos mais diferentes meios. A trajetória acadêmica escolhida para ser trilhada não poderia deixar de contemplar este contexto sob o olhar complexo do viver organizacional. Para isso, o ingresso no Ensino Superior, na Faculdade de Comunicação Social, delimitou esta escolha e, sobretudo, a habilitação em Relações Públicas, a qual nos permite não somente uma visão, mas o contato direto com esta trama complexa na qual estamos emaranhados.

1.1 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra 'organizações':

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

1.2 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra 'cotidiano':

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

1.3 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a expressão *'trajetória'*:

a) O que você acha que essa expressão significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa expressão na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa expressão no trecho acima?

1 2 3 4 5

1.4 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a expressão *'trilhada'*:

a) O que você acha que essa expressão significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa expressão na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa expressão no trecho acima?

1 2 3 4 5

1.5 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a expressão *'olhar'*:

a) O que você acha que essa expressão significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa expressão na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa expressão no trecho acima?

1 2 3 4 5

1.6 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a expressão *'ingresso'*:

a) O que você acha que essa expressão significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa expressão na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa expressão no trecho acima?

1 2 3 4 5

1.7 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a expressão *'delimitou'*:

a) O que você acha que essa expressão significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa expressão na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa expressão no trecho acima?

1 2 3 4 5

1.8 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a expressão *'visão'*:

a) O que você acha que essa expressão significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa expressão na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa expressão no trecho acima?

1 2 3 4 5

1.9 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a expressão *'trama'*:

a) O que você acha que essa expressão significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa expressão na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa expressão no trecho acima?

1 2 3 4 5

1.10 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a expressão *'emaranhados'*:

a) O que você acha que essa expressão significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa expressão na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa expressão no trecho acima?

1 2 3 4 5

Trecho 2:

O estudo das Relações Públicas pode ser considerado, como já foi dito, o grande fio deste tecido complexo, mas para isso devemos observar também outros determinantes para a análise da Discursividade Organizacional (...). O pensamento complexo nos envolve em uma grande espiral que nos remete às maiores e menores circularidades, são categorias e subcategorias que se entrelaçam e formam este enorme tapete do conhecimento, neste caso do conhecimento Discursivo Mítico das organizações.

2.1 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra 'estudo':

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

2.2 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra 'fio':

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

2.3 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra 'tecido':

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

- d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

2.4 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra '*análise*':

- a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

- b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

- c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

- d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

2.5 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra '*espiral*':

- a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

- b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

- c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

- d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

2.6 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra '*entrelaçam*':

- a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

- b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

- c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

- d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

2.7 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra *'tapete'*:

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

2.8 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra *'conhecimento'*:

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

APÊNDICE E - Tarefa de compreensão de metáforas no contexto acadêmico – Pós-teste

TAREFA DE COMPREENSÃO DE LEITURA – 2

Nome: _____

Participante n°: ____

Data: _____

(não preencher)

Leia os seguintes trechos e responda aos questionamentos abaixo de cada um deles:

Trecho 1:

Em novembro de 1972, apesar das denúncias, Nixon foi reeleito presidente do país, com 61% dos votos, uma esmagadora vantagem sobre o candidato democrata, George McGovern. Ninguém havia conseguido ligá-lo diretamente ao escândalo. Além de Nixon frequentemente negar qualquer envolvimento, seus homens também faziam questão de afastar essa possibilidade, criando uma forte blindagem em torno de sua figura. A proteção, no entanto, acabaria por, gradualmente, desmoronar aos olhos do governo, dos jornalistas e da sociedade.

1.1 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra 'reeleito':

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

1.2 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra

'esmagadora':

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

1.3 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra *'ligar'*:

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

1.4 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra *'escândalo'*:

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

1.5 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra *'afastar'*:

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

1.6 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra *'blindagem'*:

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

1.7 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra *'desmoronar'*:

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

1.8 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra *'sociedade'*:

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

Trecho 2:

O manifesto “Corpo-a-corpo com a vida” (1975), de João Antônio, objeto principal deste estudo, traz como pano de fundo a defesa de um jornalismo e de uma literatura que expusessem as mazelas sociais de sua época. A revelação sustentada pelo autor estava vinculada a um contexto de ditadura militar no país e, mais ainda, à literatura ligada ao jornalismo, que sempre trouxera ventos de denúncia social.

2.1 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra ‘*pano de fundo*’:

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

2.2 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra ‘*mazelas*’:

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

2.3 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra ‘*época*’:

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

2.4 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra *'revelação'*:

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

2.5 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra *'sustentada'*:

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

2.6 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra *'vinculada'*:

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

2.7 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra '*ventos*':

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

2.8 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra '*denúncia*':

a) O que você acha que essa palavra significa neste contexto?

b) Como você expressaria essa ideia em outras palavras?

c) Como você falaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

1 2 3 4 5

APÊNDICE F – Questionário de avaliação por juízes

PARTE 1

Avalie as metáforas destacadas nos excertos abaixo e responda às perguntas que seguem.

A. A *trajetória* acadêmica escolhida para ser *trilhada* não poderia deixar de contemplar este contexto sob o *olhar* complexo do viver organizacional. Para isso, o *ingresso* no ensino Superior, na Faculdade de Comunicação Social, delimitou esta escolha e, sobretudo, a habilitação em Relações Públicas, a qual nos permite não somente uma *visão*, mas o contato direto com esta *trama* complexa na qual estamos *emaranhados*.

1. A respeito das metáforas linguísticas ‘trajetória’ e ‘trilhada’, pergunta-se:

a) Você concorda que essas metáforas linguísticas são atualizações da metáfora conceitual A ACADEMIA É UMA VIAGEM?

NÃO SIM

SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

b) A metáfora conceitual A ACADEMIA É UMA VIAGEM pode ser classificada de que forma?

Primária Complexa

c) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual A ACADEMIA É UMA VIAGEM, como você a considera?

Nada convencional Razoavelmente convencional Totalmente convencional

d) E a respeito da familiaridade da metáfora linguística ‘trajetória’, como você a considera?

Nada familiar Razoavelmente familiar Totalmente familiar

e) E a respeito da familiaridade da metáfora linguística ‘trilhada’, como você a considera?

Nada familiar Razoavelmente familiar Totalmente familiar

2. A respeito das metáforas linguísticas ‘olhar’ e ‘visão’, pergunta-se:

a) Você concorda que essas metáforas linguísticas são atualizações da metáfora conceitual ENTENDER É VER?

NÃO SIM

SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

b) A metáfora conceitual ENTENDER É VER pode ser classificada de que forma?

Primária Complexa

c) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual A ENTENDER É VER, como você a considera?

Nada convencional Razoavelmente convencional Totalmente convencional

d) E a respeito da familiaridade da metáfora linguística 'visão', como você a considera?

Nada familiar Razoavelmente familiar Totalmente familiar

e) E a respeito da familiaridade da metáfora linguística 'olhar', como você a considera?

Nada familiar Razoavelmente familiar Totalmente familiar

3. A respeito da metáfora linguística 'ingresso', pergunta-se:

a) Você concorda que essa metáfora linguística é uma atualização da metáfora conceitual ENSINO SUPERIOR É CONTÊINER?

NÃO SIM

SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

b) A metáfora conceitual ENSINO SUPERIOR É CONTÊINER pode ser classificada de que forma?

Primária Complexa

c) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual ENSINO SUPERIOR É CONTÊINER, como você a considera?

Nada convencional Razoavelmente convencional Totalmente convencional

d) E a respeito da familiaridade da metáfora linguística 'ingresso', como você a considera?

Nada familiar Razoavelmente familiar Totalmente familiar

4. A respeito das metáforas linguísticas ‘trama’ e ‘emaranhados’, pergunta-se:

a) Você concorda que essas metáforas linguísticas são atualizações da metáfora conceitual A VIDA É UM TECIDO?

NÃO SIM

SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

b) A metáfora conceitual A VIDA É UM TECIDO pode ser classificada de que forma?

Primária Complexa

c) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual A VIDA É UM TECIDO, como você a considera?

Nada convencional Razoavelmente convencional Totalmente convencional

d) E a respeito da familiaridade da metáfora linguística ‘trama’, como você a considera?

Nada familiar Razoavelmente familiar Totalmente familiar

e) E a respeito da familiaridade da metáfora linguística ‘emaranhados’, como você a considera?

Nada familiar Razoavelmente familiar Totalmente familiar

B. O estudo das Relações Públicas pode ser considerado, como já foi dito, o grande *fio* deste *tecido* complexo, mas para isso devemos observar também outros determinantes para a análise da Discursividade Organizacional (...). O pensamento complexo nos envolve em uma grande *espiral* que nos remete às maiores e menores circularidades, são categorias e subcategorias que se entrelaçam e formam este enorme *tapete* do conhecimento, neste caso do conhecimento Discursivo Mítico, das Organizações.

5. A respeito das metáforas linguísticas ‘fio’, ‘tecido’ e ‘tapete’, pergunta-se:

a) Você concorda que essas metáforas linguísticas são atualizações da metáfora conceitual TEORIAS SÃO TECIDOS QUE FORMAM TAPETES?

NÃO SIM

SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

b) A metáfora conceitual TEORIAS SÃO TECIDOS QUE FORMAM TAPETES pode ser classificada de que forma?

Primária Complexa

c) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual TEORIAS SÃO TECIDOS QUE FORMAM TAPETES, como você a considera?

Nada convencional Razoavelmente convencional Totalmente convencional

d) A respeito da familiaridade da metáfora linguística 'fio', como você a considera?

Nada familiar Razoavelmente familiar Totalmente familiar

e) A respeito da familiaridade da metáfora linguística 'tecido', como você a considera?

Nada familiar Razoavelmente familiar Totalmente familiar

f) A respeito da familiaridade da metáfora linguística 'tapete', como você a considera?

Nada familiar Razoavelmente familiar Totalmente familiar

6. A respeito da metáfora linguística 'espiral', pergunta-se:

a) Você concorda que essa metáfora linguística é uma atualização da metáfora conceitual COMPLEXIDADE É ESPIRAL?

NÃO SIM

SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

b) A metáfora conceitual COMPLEXIDADE É ESPIRAL pode ser classificada de que forma?

Primária Complexa

c) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual COMPLEXIDADE É ESPIRAL, como você a considera?

Nada convencional Razoavelmente convencional Totalmente convencional

d) E a respeito da familiaridade da metáfora linguística ‘espiral’, como você a considera?

() Nada familiar () Razoavelmente familiar () Totalmente familiar

c. Em novembro de 1972, apesar das denúncias, Nixon foi reeleito presidente do país, com 61% dos votos, uma esmagadora vantagem sobre o candidato democrata, George McGovern. Ninguém havia conseguido ligá-lo diretamente ao escândalo. Além de Nixon frequentemente negar qualquer envolvimento, seus homens também faziam questão de afastar essa possibilidade, criando uma forte blindagem em torno de sua figura. A proteção, no entanto, acabaria por, gradualmente, desmoronar aos olhos do governo, dos jornalistas e da sociedade.

7. A respeito da metáfora linguística ‘esmagadora’, pergunta-se:

a) Você concorda que essa metáfora linguística é uma atualização das metáforas conceituais IMPORTÂNCIA É FORÇA + VENCER É DESTRUIR + POLÍTICA É GUERRA?

() NÃO () SIM

() SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

b) A metáfora conceitual IMPORTÂNCIA É FORÇA pode ser classificada de que forma?

() Primária () Complexa

c) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual IMPORTÂNCIA É FORÇA, como você a considera?

() Nada convencional () Razoavelmente convencional () Totalmente convencional

d) A metáfora conceitual VENCER É DESTRUIR pode ser classificada de que forma?

() Primária () Complexa

e) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual VENCER É DESTRUIR, como você a considera?

Nada convencional Razoavelmente convencional Totalmente convencional

f) A metáfora conceitual POLÍTICA É GUERRA pode ser classificada de que forma?

Primária Complexa

g) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual POLÍTICA É GUERRA, como você a considera?

Nada convencional Razoavelmente convencional Totalmente convencional

h) E a respeito da familiaridade da metáfora linguística 'esmagadora', como você a considera?

Nada familiar Razoavelmente familiar Totalmente familiar

8. A respeito da metáfora linguística 'afastar', pergunta-se:

a) Você concorda que essa metáfora linguística é uma atualização da metáfora conceitual RELACIONAR É CONECTAR?

NÃO SIM

SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

b) A metáfora conceitual RELACIONAR É CONECTAR pode ser classificada de que forma?

Primária Complexa

c) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual RELACIONAR É CONECTAR, como você a considera?

Nada convencional Razoavelmente convencional Totalmente convencional

d) E a respeito da familiaridade da metáfora linguística 'afastar', como você a considera?

Nada familiar Razoavelmente familiar Totalmente familiar

9. A respeito da metáfora linguística 'blindagem', pergunta-se:

a) Você concorda que essa metáfora linguística é uma atualização da metáfora conceitual POLÍTICA É GUERRA?

NÃO SIM

SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

b) A metáfora conceitual POLÍTICA É GUERRA pode ser classificada de que forma?

Primária Complexa

c) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual POLÍTICA É GUERRA, como você a considera?

Nada convencional Razoavelmente convencional Totalmente convencional

d) E a respeito da familiaridade da metáfora linguística 'blindagem', como você a considera?

Nada familiar Razoavelmente familiar Totalmente familiar

10. A respeito da metáfora linguística 'desmoronar', pergunta-se:

a) Você concorda que essa metáfora linguística é uma atualização das metáforas conceituais EXISTIR É ESTAR DE PÉ + INTEGRIDADE É SOLIDEZ?

NÃO SIM

SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

b) A metáfora conceitual EXISTIR É ESTAR DE PÉ pode ser classificada de que forma?

Primária Complexa

c) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual EXISTIR É ESTAR DE PÉ, como você a considera?

Nada convencional Razoavelmente convencional Totalmente convencional

d) A metáfora conceitual INTEGRIDADE É SOLIDEZ pode ser classificada de que forma?

Primária Complexa

e) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual INTEGRIDADE É SOLIDEZ, como você a considera?

() Nada convencional () Razoavelmente convencional () Totalmente convencional

f) E a respeito da familiaridade da metáfora linguística ‘desmoronar’, como você a considera?

() Nada familiar () Razoavelmente familiar () Totalmente familiar

d. O manifesto “Corpo-a-corpo com a vida” (1975), de João Antônio, objeto principal deste estudo, traz como pano de fundo a defesa de um jornalismo e de uma literatura que expusessem as mazelas sociais de sua época. A revelação sustentada pelo autor estava vinculada a um contexto de ditadura militar no país e, mais ainda, à literatura ligada ao jornalismo, que sempre trouxera ventos de denúncia social.

11. A respeito da metáfora linguística ‘pano de fundo’, pergunta-se:

a) Você concorda que essa metáfora linguística é uma atualização da metáfora conceitual FUNDO É PRESSUPOSTO?

() NÃO () SIM

() SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

b) A metáfora conceitual FUNDO É PRESSUPOSTO pode ser classificada de que forma?

() Primária () Complexa

c) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual FUNDO É PRESSUPOSTO, como você a considera?

() Nada convencional () Razoavelmente convencional () Totalmente convencional

d) E a respeito da familiaridade da metáfora linguística ‘pano de fundo’, como você a considera?

() Nada familiar () Razoavelmente familiar () Totalmente familiar

12. A respeito da metáfora linguística ‘revelação’, pergunta-se:

a) Você concorda que essa metáfora linguística é uma atualização da metáfora conceitual SABER É VER?

NÃO SIM

SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

b) A metáfora conceitual SABER É VER pode ser classificada de que forma?

Primária Complexa

c) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual SABER É VER, como você a considera?

Nada convencional Razoavelmente convencional Totalmente convencional

d) E a respeito da familiaridade da metáfora linguística 'revelação', como você a considera?

Nada familiar Razoavelmente familiar Totalmente familiar

13. A respeito da metáfora linguística 'sustentada', pergunta-se:

a) Você concorda que essa metáfora linguística é uma atualização da metáfora conceitual TEORIAS SÃO PRÉDIOS?

NÃO SIM

SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

b) A metáfora conceitual TEORIAS SÃO PRÉDIOS pode ser classificada de que forma?

Primária Complexa

c) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual TEORIAS SÃO PRÉDIOS, como você a considera?

Nada convencional Razoavelmente convencional Totalmente convencional

d) E a respeito da familiaridade da metáfora linguística 'sustentada', como você a considera?

Nada familiar Razoavelmente familiar Totalmente familiar

14. A respeito da metáfora linguística 'ligada', pergunta-se:

a) Você concorda que essa metáfora linguística é uma atualização da metáfora conceitual RELACIONAR É CONECTAR?

NÃO SIM

SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

b) A metáfora conceitual RELACIONAR É CONECTAR pode ser classificada de que forma?

Primária Complexa

c) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual RELACIONAR É CONECTAR, como você a considera?

Nada convencional Razoavelmente convencional Totalmente convencional

d) E a respeito da familiaridade da metáfora linguística 'ligada', como você a considera?

Nada familiar Razoavelmente familiar Totalmente familiar

15. A respeito da metáfora linguística 'ventos', pergunta-se:

a) Você concorda que essa metáfora linguística é uma atualização das metáforas conceituais LITERATURA É FENÔMENO DA NATUREZA + TENDÊNCIAS SÃO VENTOS?

NÃO SIM

SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

b) A metáfora conceitual LITERATURA É FENÔMENO DA NATUREZA pode ser classificada de que forma?

Primária Complexa

c) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual LITERATURA É FENÔMENO DA NATUREZA, como você a considera?

Nada convencional Razoavelmente convencional Totalmente convencional

d) E a metáfora conceitual TENDÊNCIAS SÃO VENTOS pode ser classificada de que forma?

Primária Complexa

e) Se complexa, considerando a convencionalidade da metáfora conceitual TENDÊNCIAS SÃO VENTOS, como você a considera?

() Nada convencional () Razoavelmente convencional () Totalmente convencional

f) E a respeito da familiaridade da metáfora linguística 'ventos', como você a considera?

() Nada familiar () Razoavelmente familiar () Totalmente familiar

PARTE 2

A Tarefa de Compreensão de Metáforas tem como objetivo verificar a compreensão de metáforas por alunos de português como língua adicional (PLA). A tarefa compreende excertos de trabalhos de conclusão (retirados de um corpus acadêmico de alunos – falantes de português como língua materna – de graduação da PUCRS), em que são destacadas metáforas linguísticas, conforme exemplo a seguir. Após cada trecho, são feitas perguntas a respeito de cada metáfora. A seguir, apresento um exemplo de um excerto com metáforas destacadas e as perguntas referentes à primeira metáfora linguística presente no trecho. Na tarefa, o mesmo procedimento será aplicado para as metáforas subsequentes.

Leia os seguintes trechos e responda aos questionamentos abaixo de cada um deles:

A trajetória acadêmica escolhida para ser trilhada não poderia deixar de contemplar este contexto sob o olhar complexo do viver organizacional. Para isso, o ingresso no ensino Superior, na Faculdade de Comunicação Social, delimitou esta escolha e, sobretudo, a habilitação em Relações Públicas, a qual nos permite não somente uma visão, mas o contato direto com esta trama complexa na qual estamos emaranhados.

1.1 Considerando o contexto, responda às seguintes perguntas sobre a palavra 'trajetória':

- O que você acha que essa palavra significa neste contexto?
- Como você expressaria essa ideia em outras palavras?
- Como vocêalaria essa palavra na sua língua materna?

d) Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada literal e 5 totalmente literal, como você classificaria o uso dessa palavra no trecho acima?

- (1) Nada literal (2) Levemente literal (3) Razoavelmente literal (4) Altamente literal
(5) Totalmente literal

1. A respeito dos questionamentos feitos aos alunos de PLA, você acha que as perguntas contemplam o objetivo da tarefa, que é investigar a compreensão de metáforas por esses alunos?

NÃO SIM

SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

2. Você acha que as perguntas estão claras?

NÃO SIM

SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

3. Você acha que as perguntas são relevantes para a investigação proposta?

NÃO SIM

SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

Além disso, a Tarefa de Compreensão de Metáforas ocorre em dois momentos: pré-teste e pós-teste. O pré-teste será realizado para o grupo controle e experimental. Já o pós-teste será aplicado para o grupo experimental após uma intervenção, em que serão trabalhados aspectos sobre metáforas, promovendo uma sensibilização da presença desse fenômeno no nosso dia a dia, em diversas situações. Levando isso em consideração, avalie os seguintes excertos, separados de acordo com os dois momentos de aplicação: pré-teste e pós-teste.

Pré-teste

Excerto 1: A *trajetória* acadêmica escolhida para ser *trilhada* não poderia deixar de contemplar este contexto sob o *olhar* complexo do viver organizacional. Para isso, o *ingresso* no ensino Superior, na Faculdade de Comunicação Social, delimitou esta escolha e, sobretudo,

a habilitação em Relações Públicas, a qual nos permite não somente uma visão, mas o contato direto com esta trama complexa na qual estamos emaranhados.

Excerto 2: O estudo das Relações Públicas pode ser considerado, como já foi dito, o grande fio deste tecido complexo, mas para isso devemos observar também outros determinantes para a análise da Discursividade Organizacional (...). O pensamento complexo nos envolve em uma grande espiral que nos remete às maiores e menores circularidades, são categorias e subcategorias que se entrelaçam e formam este enorme tapete do conhecimento, neste caso do conhecimento Discursivo Mítico, das Organizações.

Pós-teste

Excerto 3: Em novembro de 1972, apesar das denúncias, Nixon foi reeleito presidente do país, com 61% dos votos, uma esmagadora vantagem sobre o candidato democrata, George McGovern. Ninguém havia conseguido ligá-lo diretamente ao escândalo. Além de Nixon frequentemente negar qualquer envolvimento, seus homens também faziam questão de afastar essa possibilidade, criando uma forte blindagem em torno de sua figura. A proteção, no entanto, acabaria por, gradualmente, desmoronar aos olhos do governo, dos jornalistas e da sociedade.

Excerto 4: O manifesto “Corpo-a-corpo com a vida” (1975), de João Antônio, objeto principal deste estudo, traz como pano de fundo a defesa de um jornalismo e de uma literatura que expusessem as mazelas sociais de sua época. A revelação sustentada pelo autor estava vinculada a um contexto de ditadura militar no país e, mais ainda, à literatura ligada ao jornalismo, que sempre trouxera ventos de denúncia social.

4. Considerando os excertos apresentados, você acha que existe paralelismo entre as metáforas presentes no pré-teste e no pós-teste?

() NÃO () SIM

() SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

5. Considerando os excertos apresentados no pré-teste e no pós-teste, você acha que há paralelismo semântico entre os excertos (em termos do léxico)?

() NÃO () SIM

() SIM, COM RESSALVAS. Quais? _____

APÊNDICE G – Classificação de metáforas por juízes

trajetória	mais familiar	A VIDA ACADÊMICA É UMA VIAGEM	Complexa mais convencional
trilhada	mais familiar		
olhar	mais familiar	ENTENDER É VER	Primária
visão	mais familiar		
ingresso	mais familiar	ENSINO SUPERIOR É CONTÊINER	Complexa mais convencional
delimitou	mais familiar	IDEIAS SÃO LUGARES	Primária
trama	menos familiar	A VIDA É UMA TECITURA	Complexa menos convencional
emaranhados	menos familiar		
fio	mais familiar	TEORIAS SÃO TECIDOS QUE FORMAM TAPETES	Complexa menos convencional
entrelaçam	mais familiar		
tecido	menos familiar		
tapete	menos familiar		
espiral	menos familiar	COMPLEXIDADE É ESPIRAL	Complexa menos convencional
esmagadora	mais familiar	IMPORTÂNCIA É FORÇA	Primária
		VENCER É DESTRUIR POLÍTICA É GUERRA	Complexa mais convencional
ligar	mais familiar	RELACIONAR É CONECTAR	Primária
afastar	mais familiar		
vinculada	mais familiar		
blindagem	menos familiar	POLÍTICA É GUERRA	Complexa mais convencional
desmoronar	mais familiar	EXISTIR É ESTAR DE PÉ	Primária
		INTEGRIDADE É SOLIDEZ	Complexa mais convencional
pano de fundo	mais familiar	A VIDA É UMA PEÇA DE TEATRO	Complexa menos convencional
revelação	mais familiar	SABER É VER	Primária
sustentada	mais familiar	TEORIAS SÃO EDIFICAÇÕES	Complexa mais convencional
ventos	menos familiar	LITERATURA É FENÔMENO DA NATUREZA	Complexa menos convencional
		TENDÊNCIAS SÃO VENTOS	Complexa menos convencional

APÊNDICE H – Questionário de avaliação por falantes nativos de língua portuguesa

Tarefa de vocabulário

Você está sendo convidado a colaborar como participante da Tarefa de vocabulário, que faz parte de uma pesquisa sobre português brasileiro na universidade, da doutoranda Leticia Presotto, do PPG Letras da PUCRS. Por favor, leia os seguintes esclarecimentos a fim de decidir se participará da pesquisa.

A sua inclusão nesta pesquisa é voluntária e envolve responder a uma tarefa verbal de familiaridade e de literalidade de palavras da língua portuguesa. Esta tarefa é composta por 24 perguntas sobre a familiaridade e sobre literalidade de palavras. Sua participação na pesquisa leva aproximadamente 15 minutos. Normalmente não há desconfortos durante o preenchimento das tarefas. Entretanto, há o risco de você se sentir cansado. Se isso acontecer, você pode desistir de responder ou interromper o preenchimento e continuar em outro momento. Suas respostas ficarão armazenadas por tempo indeterminado no computador da pesquisadora.

Pelo presente termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a) do projeto de pesquisa e que estou ciente:

- da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos questionários e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento;
- da segurança de que não serei identificado em nenhum momento além das tarefas e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas;
- da probabilidade de apresentar os resultados dessa pesquisa em eventos científicos e em publicações;
- de que não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e que receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Esta pesquisa é parte do projeto guarda-chuva "O uso e processamento de línguas adicionais para fins acadêmicos", protocolado pelo Comitê de Ética da PUCRS (CAEE 48376615.5.0000.5336), coordenado pela orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna. Este estudo também conta com a coorientação da Profa. Dra. Maity Siqueira, da UFRGS.

*Obrigatório

1. Você aceita participar dessa pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Ir para a pergunta 2.*
- Não *Pare de preencher este formulário.*

Identificação

2. Nome completo: *

3. Idade: *

4. Escolaridade: *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Fundamental Incompleto
 Ensino Fundamental Completo
 Ensino Médio Incompleto
 Ensino Médio Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Especialização Incompleta
 Especialização Completa
 Mestrado Incompleto
 Mestrado Completo
 Doutorado Incompleto
 Doutorado Completo
 Outro: _____

5. Cidade e estado em que você mora: *

Tarefa de familiaridade e de literalidade de palavras

Agora, peço que você responda às perguntas a seguir, sobre o quão familiar e o quão literal certas palavras são para você, considerando os exemplos de ocorrência que serão apresentados. Não há tempo limitado para responder aos questionamentos. Em caso de dúvidas, você pode me contatar pelo e-mail letipresotto@gmail.com

6. 1.a) De 1 a 5, o quão familiar para você é a palavra 'trajetória', com o sentido expresso na frase "A trajetória acadêmica escolhida para ser trilhada"? *

1 - Nada familiar; 2 - Pouco familiar; 3 - Medianamente familiar; 4 - Bastante familiar; 5 - Totalmente familiar.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada familiar	<input type="radio"/>	Totalmente familiar				

7. 1.b) De 1 a 5, o quão literal para você é a palavra 'trajetória', com o sentido expresso na frase "A trajetória acadêmica escolhida para ser trilhada"? *

1 - Nada literal; 2 - Pouco literal; 3 - Medianamente literal; 4 - Bastante literal; 5 - Totalmente literal.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada literal	<input type="radio"/>	Totalmente literal				

8. 2.a) De 1 a 5, o quão familiar para você é a palavra 'trilhada', com o sentido expresso na frase "A trajetória acadêmica escolhida para ser trilhada"? *

1 - Nada familiar; 2 - Pouco familiar; 3 - Medianamente familiar; 4 - Bastante familiar; 5 - Totalmente familiar.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada familiar	<input type="radio"/>	Totalmente familiar				

9. 2.b) De 1 a 5, o quão literal para você é a palavra 'trilhada', com o sentido expresso na frase "A trajetória acadêmica escolhida para ser trilhada"? *

1 - Nada literal; 2 - Pouco literal; 3 - Medianamente literal; 4 - Bastante literal; 5 - Totalmente literal.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada literal	<input type="radio"/>	Totalmente literal				

10. 3.a) De 1 a 5, o quão familiar para você é a palavra 'olhar', com o sentido expresso na frase "o olhar complexo do viver organizacional"? *

1 - Nada familiar; 2 - Pouco familiar; 3 - Medianamente familiar; 4 - Bastante familiar; 5 - Totalmente familiar.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada familiar	<input type="radio"/>	Totalmente familiar				

11. 3.b) De 1 a 5, o quão literal para você é a palavra 'olhar', com o sentido expresso na frase "o olhar complexo do viver organizacional"? *

1 - Nada literal; 2 - Pouco literal; 3 - Medianamente literal; 4 - Bastante literal; 5 - Totalmente literal.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada literal	<input type="radio"/>	Totalmente literal				

12. 4.a) De 1 a 5, o quão familiar para você é a palavra 'ingresso', com o sentido expresso na frase "o ingresso no Ensino Superior"? *

1 - Nada familiar; 2 - Pouco familiar; 3 - Medianamente familiar; 4 - Bastante familiar; 5 - Totalmente familiar.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada familiar	<input type="radio"/>	Totalmente familiar				

23. 9.b) De 1 a 5, o quão literal para você é a palavra 'fio', com o sentido expresso na frase "o estudo das Relações Públicas pode ser considerado o grande fio desse tecido complexo"? *

1 - Nada literal; 2 - Pouco literal; 3 - Medianamente literal; 4 - Bastante literal; 5 - Totalmente literal.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada literal	<input type="radio"/>	Totalmente literal				

24. 10.a) De 1 a 5, o quão familiar para você é a palavra 'tecido', com o sentido expresso na frase "o estudo das Relações Públicas pode ser considerado o grande fio desse tecido complexo"? *

1 - Nada familiar; 2 - Pouco familiar; 3 - Medianamente familiar; 4 - Bastante familiar; 5 - Totalmente familiar.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada familiar	<input type="radio"/>	Totalmente familiar				

25. 10.b) De 1 a 5, o quão literal para você é a palavra 'tecido', com o sentido expresso na frase "o estudo das Relações Públicas pode ser considerado o grande fio desse tecido complexo"? *

1 - Nada literal; 2 - Pouco literal; 3 - Medianamente literal; 4 - Bastante literal; 5 - Totalmente literal.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada literal	<input type="radio"/>	Totalmente literal				

26. 11.a) De 1 a 5, o quão familiar para você é a palavra 'espiral', com o sentido expresso na frase "o pensamento complexo nos envolve em uma grande espiral"? *

1 - Nada familiar; 2 - Pouco familiar; 3 - Medianamente familiar; 4 - Bastante familiar; 5 - Totalmente familiar.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada familiar	<input type="radio"/>	Totalmente familiar				

27. 11.b) De 1 a 5, o quão literal para você é a palavra 'espiral', com o sentido expresso na frase "o pensamento complexo nos envolve em uma grande espiral"? *

1 - Nada literal; 2 - Pouco literal; 3 - Medianamente literal; 4 - Bastante literal; 5 - Totalmente literal.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada literal	<input type="radio"/>	Totalmente literal				

38. 17.a) De 1 a 5, o quão familiar para você é a palavra 'blindagem', com o sentido expresso na frase "criar uma forte blindagem em torno de sua figura"? *

1 - Nada familiar; 2 - Pouco familiar; 3 - Medianamente familiar; 4 - Bastante familiar; 5 - Totalmente familiar.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada familiar	<input type="radio"/>	Totalmente familiar				

39. 17.b) De 1 a 5, o quão literal para você é a palavra 'blindagem', com o sentido expresso na frase "criar uma forte blindagem em torno de sua figura"? *

1 - Nada literal; 2 - Pouco literal; 3 - Medianamente literal; 4 - Bastante literal; 5 - Totalmente literal.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada literal	<input type="radio"/>	Totalmente literal				

40. 18.a) De 1 a 5, o quão familiar para você é a palavra 'desmoronar', com o sentido expresso na frase "a proteção de sua figura desmoronou aos olhos do governo, dos jornalistas e da sociedade"? *

1 - Nada familiar; 2 - Pouco familiar; 3 - Medianamente familiar; 4 - Bastante familiar; 5 - Totalmente familiar.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada familiar	<input type="radio"/>	Totalmente familiar				

41. 18.b) De 1 a 5, o quão literal para você é a palavra 'desmoronar', com o sentido expresso na frase "a proteção de sua figura desmoronou aos olhos do governo, dos jornalistas e da sociedade"? *

1 - Nada literal; 2 - Pouco literal; 3 - Medianamente literal; 4 - Bastante literal; 5 - Totalmente literal.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada literal	<input type="radio"/>	Totalmente literal				

42. 19.a) De 1 a 5, o quão familiar para você é a palavra 'pano de fundo', com o sentido expresso na frase "O manifesto 'Corpo-a-corpo com a vida' (1975), de João Antônio, objeto principal deste estudo, traz como pano de fundo a defesa de um jornalismo"? *

1 - Nada familiar; 2 - Pouco familiar; 3 - Medianamente familiar; 4 - Bastante familiar; 5 - Totalmente familiar.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada familiar	<input type="radio"/>	Totalmente familiar				

APÊNDICE I – Avaliação das expressões pelos juízes e falantes nativos

Expressão metafórica	Familiaridade – juízes	Familiaridade – falantes nativos
1. Trajetória	1	1
2. Trilhada	1	1
3. Olhar	1	1
4. Ingresso	1	1
5. Delimitou	1	2
6. Visão	1	1
7. Trama	2	2
8. Emaranhados	2	2
9. Fio	1	2
10. Tecido	2	2
11. Espiral	2	2
12. Entrelaçam	1	1
13. Tapete	2	2
14. Esmagadora	1	1
15. Ligar	1	1
16. Afastar	1	1
17. Blindagem	2	1
18. Desmoronar	1	1
19. Pano de fundo	1	2
20. Revelação	1	1
21. Sustentada	1	1
22. Vinculada	1	1
23. Ventos	2	2

Legenda:

Mais familiar: 1	Menos familiar: 2
------------------	-------------------

APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ESCOLA DE
HUMANIDADESPontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Letras**ANEXO VIII**
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA – CEP-PUCRS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Uso e Processamento de Língua Adicional”. O objetivo deste estudo é investigar os padrões de linguagem acadêmica no português brasileiro (PB), através do estudo de produções escritas e orais, realizadas por falantes nativos e não nativos do PB. No presente recorte do estudo, objetiva-se verificar as necessidades linguísticas do aluno em ambientes acadêmicos para fins de desenvolver e aprimorar materiais de avaliação de proficiência de português como língua acadêmica adicional.

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: (i) aplicação de questionários e/ou testes de julgamento de aceitabilidade construídos com foco em estruturas linguísticas específicas; (ii) coleta dos resultados escritos; (iii) edição dos dados escritos para submissão às metodologias de análise contempladas; (iv) submissão dos dados escritos às metodologias de análise; (v) discussão técnica acerca da pertinência das metodologias empregadas a partir dos resultados obtidos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Levando em consideração que em todas as pesquisas que envolvem seres humanos existem riscos, neste caso os riscos possíveis são de ordem psicológica, como por exemplo, um possível incômodo ou cansaço sentido pelo participante em realizar os testes. Contudo, todas as providências serão tomadas para que qualquer tipo de desconforto seja evitado.

Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Esta pesquisa tem como professora responsável a Dra. Cristina Becker Lopes Perna, professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, local onde se dará a coleta de dados. Seu endereço é Avenida Ipiranga, 6681, telefone: (51) 3320-3676 (ramal 8287).

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. O participante assinará este termo de consentimento em duas vias, sendo que uma cópia fica com o mesmo e outra será arquivada



ESCOLA DE
HUMANIDADES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Letras

peço ao pesquisador responsável, no Centro de Linguística (CELING) na Faculdade de Letras da PUCRS.

Rubrica:

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do estudo “Uso e Processamento de Língua Adicional”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2019.

Nome / Assinatura do participante

Data

Nome / Assinatura do pesquisador responsável

Data

Nome / Assinatura do pesquisador responsável

Data

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

• Comitê de Ética em Pesquisa

Av. Ipiranga, 6690 – P.40 – Sala 505

CEP: 90610-900 - Porto Alegre – RS

Fone: 55 51 3320.3345

Horário de Funcionamento: das 8h às 12h e das 13h30min às 17h

Site: www.pucrs.br/propesq Email: cep@pucrs.br

• Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna

55 51 9808-2038 ou 55 51 3320-3528 - Ramal: 8287

Campus Central Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 08 – sala 410

CEP: 90619-900 Fone: (51) 3320-3676

E-mail: letras-pg@pucrs.br

APÊNDICE K – Glossário pré-teste

Glossário - 1

- Acadêmico:** pertencente ou relativo à, ou próprio de academia.
- Análise:** exame de cada parte de um todo; estudo pormenorizado; exame, crítica.
- Carregar:** levar, transportar.
- Categoria:** série, grupo.
- Circularidade:** qualidade ou caráter de circular.
- Complexo:** que abrange ou encerra muitos elementos ou partes; observável sob diferentes aspectos.
- Conhecimento:** ideia, noção; informação, notícia, ciência.
- Considerar:** atender a; atentar para; pensar em; ponderar.
- Contato:** comunicação ou interação.
- Contemplar:** olhar, observar atentamente; considerar com admiração ou amor.
- Cotidiano:** de todos os dias.
- Delimitar:** por limites a, restringir.
- Determinante:** que determina, determinador
- Emaranhado:** embaraçado, enredado.
- Ensino superior:** ensino universitário.
- Entrelaçar:** prender, enlaçando um no outro.
- Envolver:** abranger, abarcar.
- Escolha:** preferência, predileção, opção.
- Espiral:** curva aberta que descreve várias voltas em torno de um centro.
- Estudo:** ato de estudar.
- Fio:** fibra que se extraiu de plantas têxteis.
- Habilitação:** conjunto de conhecimentos; aptidão, capacidade.
- Influenciar:** exercer influência.
- Ingresso:** ato de ingressar ou entrar.
- Inserir:** colocar; introduzir, intercalar; incluir.
- Invadir:** entrar à força ou hostilmente; ocupar à força; conquistar.
- Marca:** sinal que se faz num objeto para reconhecê-lo.
- Meio:** maneira de agir; modo, forma, caminho.
- Observar:** examinar minuciosamente; olhar com atenção; estudar.
- Olhar:** fitar os olhos ou a vista em; mirar, contemplar.
- Organização:** ato ou efeito de organizar-se; modo pelo qual se organiza um sistema.
- Pensamento:** ato ou efeito de pensar, refletir, meditar; processo mental que se processa nas ideias.
- Permitir:** dar liberdade, poder ou licença para.
- Relações Públicas:** os métodos e atividades empregados por um indivíduo ou uma organização a fim de promover relacionamento favorável com o público em geral.
- Remeter:** referir, aludir.
- Tapete:** peça confeccionada com fibras têxteis e destinada a cobrir pisos.
- Tecido:** produto artesanal ou industrial que resulta da tecelagem de fios de lã, seda, algodão ou outra fibra natural, artificial ou sintética, e que é usado na confecção de peças de vestuário, de certos artigos domésticos ou decorativos, de embalagens, etc.
- Trama:** o conjunto dos fios passados no sentido transversal do tear.
- Trajatória:** linha descrita ou percorrida por um corpo em movimento.
- Trilhar:** seguir (caminho, direção); percorrer.
- Visão:** ato ou efeito de ver.

APÊNDICE L – Glossário pós-teste

Glossário - 2

- Afastar:** Tirar do caminho; distanciar, apartar, arredar.
- Blindagem:** Ato ou efeito de blindar. (Blindar: Revestir de chapas de aço: couraçar.)
- Candidato:** Aquele que pleiteia um cargo eletivo.
- Conseguir:** Alcançar; obter.
- Defesa:** Ato de defender(-se); socorro, auxílio; defesa.
- Democrata:** Partidário da democracia.
- Denunciar:** Fazer ou dar denúncia de; acusar, delatar.
- Desmoronar:** Fazer vir abaixo; derrubar.
- Ditadura:** Forma de governo em que todos os poderes se enfeixam nas mãos de um indivíduo, grupo, assembleia, partido, ou classe.
- Envolvimento:** Ação ou efeito de envolver(-se). (Envolver: Abranger, abarcar.)
- Época:** período; faixa cronológica.
- Escândalo:** Aquilo que perturba a sensibilidade pelo desprezo às convenções ou a moral vigente; Desordem, tumulto.
- Esmagar:** Comprimir até rebentar ou achatar; calcar, pisar, esmigalhar.
- Expor:** Fazer conhecer; revelar; descobrir.
- Figura:** A estatura e a configuração geral do corpo; Forma exterior.
- Forte:** Que tem força, vigor; vigoroso.
- Governo:** Administração, gestão, direção.
- Jornalista:** Pessoa que exerce atividade jornalística como redator, repórter, fotógrafo, editor, etc.
- Ligar:** Apertar, prender, atar com laço ou ligadura; fazer nó ou laço em; prender, fixar.
- Manifesto:** Declaração pública ou solene das razões que justificam certos atos ou em que se fundamentam certos direitos.
- Mazela:** Ferida; doença.
- Negar:** Dizer que não é verdadeiro (uma coisa); Afirmar que não.
- Objeto:** Matéria, assunto.
- Pano de fundo:** A grande e última tela situada ao fundo do palco, e que também funciona como complementação do tema cenográfico.
- Possibilidade:** Qualidade de possível.
- Presidente:** chefe de Estado.
- Proteção:** Abrigo, resguardo.
- Reeleito:** aquele que foi eleito novamente.
- Revelar:** Tirar o véu a; descobrir, desvelar.
- Sociedade:** Conjunto de pessoas que vivem em certa faixa de tempo e de espaço, seguindo normas comuns, e que são unidas pelo sentimento de consciência do grupo.
- Sustentar:** Segurar por baixo; servir de escora a; impedir que caia; suportar, apoiar.
- Vantagem:** Qualidade do que está adiante ou é superior.
- Vento:** O ar em movimento.
- Vincular:** Ligar ou prender com vínculos; apertar.
- Voto:** Ação de votar; votação.