

Josiane Marques da Costa



O ENSINO DE METÁFORAS EM LÍNGUA
PORTUGUESA PARA SURDOS BILÍNGUES LIBRAS-
PORTUGUÊS

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
2020

Josiane Marques da Costa

O ENSINO DE METÁFORAS EM LÍNGUA
PORTUGUESA PARA SURDOS BILÍNGUES LIBRAS-
PORTUGUÊS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada).

Orientadora: Profa. Dra. Ulrike Agathe Schröder.

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
2020

C837e Costa, Josiane Marques da.
O ensino de metáforas em língua portuguesa para surdos bilíngues Libras-
Português / Josiane Marques da Costa. – 2020.
173 f., enc. : il., grafs., tabs., fots., p&b., color.

Orientadora: Ulrike Agathe Schröder.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 150-159.

Anexos: f. 160-166.

Apêndices: f. 167-173.

1. Linguística aplicada – Teses. 2. Língua brasileira de sinais – Teses. 3. Surdos – Educação – Teses. 4. Surdos – Linguagem – Teses. 5. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 6. Cognição – Teses. 7. Metáfora – Teses. I. Schröder, Ulrike. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.




FOLHA DE APROVAÇÃO

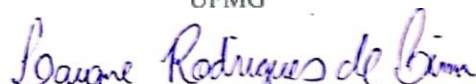
O ENSINO DE METÁFORAS EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS BILÍNGUES LIBRAS-PORTUGUÊS

JOSIANE MARQUES DA COSTA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.


Aprovada em 24 de janeiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Ulrike Agathe Schroder - Orientadora
UFMG


Prof(a). Layane Rodrigues de Lima
UFG


Prof(a). Giselli Mara da Silva
UFMG


Prof(a). Sandra Patricia de Faria do Nascimento
UNB


Prof(a). Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães
UFMG

Belo Horizonte, 28 de janeiro de 2020.

Dedico esta tese aos surdos brasileiros.

Não tenhamos pressa, mas não percamos tempo.

José Saramago

AGRADECIMENTOS

À Deus, agradeço por me dar a vida e me permitir concluir mais uma etapa.

Agradeço ao Guilherme, meu eterno amor! Obrigada pelo seu companheirismo, afeto, compreensão, paciência e por ter me motivado, incondicionalmente, a finalizar esta etapa da minha trajetória acadêmica. Admiro sua força, motivação e disciplina, e sem você eu não conseguiria. Te amo (L)!

Aos meus pais, minha eterna gratidão, pelos ensinamentos e apoio incondicional para que eu tivesse a oportunidade de chegar até aqui. Agradeço também a minha irmã, ao meu cunhado e ao meu querido ‘pequenino’, Enzo, por me proporcionarem momentos de alegrias e risos, compreendendo minhas ausências nesse tempo de escrita da tese.

Sou grata aos amigos: Dri, Jamila, Giselli, Thaís e Luciana pelas discussões, trocas de experiências e motivação de sempre. Aos amigos Talita, Thiago e às pequenas Giovanna e Gabi, minha gratidão por me proporcionarem momentos de alegrias, risos, descontrações e muito incentivo para finalizar esta etapa. Vocês são muito especiais!

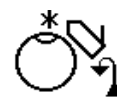
Agradeço aos surdos brasileiros, em especial aos surdos do curso de Letras/Libras da UFMG, e às professoras de português como segunda língua para surdos que gentilmente participaram desta pesquisa.

Agradeço à minha querida orientadora Ulrike Schröder pela oportunidade. Sinto-me honrada em tê-la como orientadora desde o mestrado. Muito obrigada pelas orientações e importantes apontamentos realizados para que este trabalho se concretizasse.

Sou grata às professoras Giselli Silva, Sandra Nascimento, Daniela Guimarães, Layane Lima e Maira Miranda pela leitura cuidadosa do meu trabalho. Agradeço também à professora Elidéa Bernardino do Núcleo de Libras da UFMG pelas discussões sobre Libras que muito enriqueceram o meu trabalho.

Por fim, agradeço ao Poslin pelo apoio institucional e pela acolhida do Programa de Estudos Linguísticos da UFMG.

OBRIGADA!



RESUMO

COSTA, Josiane Marques da. *Ensino de metáforas em língua portuguesa para surdos bilíngues Libras-português*. 2020. 165 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o ensino de metáforas em língua portuguesa, em contextos de ensino de português como segunda língua escrito para surdos bilíngues (Libras-português). Busca-se aqui, evidenciar, à luz da Teoria da Metáfora Conceptual, da teoria de Fluência Conceptual e Desenvolvimento da Competência Metafórica e de trabalhos sobre o desenvolvimento de consciência metafórica no processo de ensino de segunda língua, se a consciência dos mapeamentos metafóricos pode facilitar a compreensão e retenção de vocabulário figurado em língua portuguesa por surdos aprendizes de português como segunda língua. Nesse sentido, a presente investigação foi dividida em três etapas. Na primeira etapa, buscou-se verificar como o ensino de linguagem figurada é abordado em livros didáticos de ensino de português para estrangeiros e para surdos. Os resultados apontam que os livros didáticos, quando possuem atividades de linguagem figurada, contemplam apenas expressões idiomáticas na L2. Não identificamos nenhuma atividade voltada para o ensino de metáforas na segunda língua, tampouco para o desenvolvimento da consciência e da competência metafórica pelo aprendiz. Na segunda parte da pesquisa, objetivamos investigar qual é a percepção dos professores de português como L2 para surdos sobre o ensino de metáforas e de linguagem figurada. Para isso, realizamos entrevista com professores que atuam em escolas inclusivas, escolas bilíngues de surdos e no atendimento educacional especializado, a fim de verificar se há o ensino de linguagem figurada para os estudantes surdos e quais são as estratégias de ensino utilizadas. Investigamos ainda como esses professores percebem a capacidade dos alunos surdos de aprender linguagem figurada em português e qual o conhecimento dos professores sobre a existência de linguagem figurada em Libras. Nossas entrevistas revelaram que as professoras não ensinam metáforas para seus alunos, apesar de afirmarem acreditar que os estudantes surdos poderiam aprender essas expressões. Além disso, identificamos que, embora as professoras possuam conhecimento de língua de sinais, elas desconhecem o uso de metáfora em Libras, o que poderia auxiliá-las no ensino dessas expressões em português para os alunos surdos. Por fim, na terceira parte da pesquisa, investigamos se o ensino da noção de metáforas conceptuais e dos mapeamentos metafóricos pode favorecer o aprendizado e

a compreensão de expressões linguísticas metafóricas em L2. Assim, a partir dos resultados de um quasi-experimento, é possível sugerirmos que o ensino explícito de noções da metáfora conceptual pode favorecer positivamente o aprendizado de expressões metafóricas em língua portuguesa por surdos.

Palavras-chave: Linguística Cognitiva; metáforas; ensino de linguagem figurada; português como segunda língua; surdos.

ABSTRACT

COSTA, Josiane Marques da. *Ensino de metáforas em língua portuguesa para surdos bilíngues Libras-português (Teaching metaphors in Portuguese to Deaf bilinguals - Libras-Portuguese)*. 2020. 165 p. Dissertation (PhD in Linguistics) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

This research aims at investigating how to teach metaphors in written Portuguese to Deaf bilinguals (Libras-Portuguese), when teaching Portuguese as second language. Therefore, assuming the notions of Conceptual Metaphor, Conceptual Fluency and Metaphorical Competence, and some previous work on metaphorical awareness in second language learning, we examined if being aware of the metaphorical mappings could facilitate the comprehension and the retention of figurative vocabulary in Portuguese by Deaf learners of Portuguese as a second language. This research is organized in three parts. First, we analyzed how figurative language is discussed in textbooks of Portuguese as a foreign language and in textbooks of Portuguese as a second language for the Deaf. Our analysis shows that only idiomatic expressions are taught in these textbooks, when it comes to figurative language. Moreover, we could not identify any activity on metaphors or for the development of metaphorical awareness and metaphorical competence. In the second part, we investigated how teachers of Portuguese as L2, who work with Deaf students, conceive the task of teaching metaphors and figurative language. To that end, we interviewed teachers that work in mainstream schools, in bilingual schools for the Deaf and in special education environments, in order to identify if they teach figurative language to their Deaf students and what teaching strategies are used. We also investigated their perceptions on the capacity of Deaf students to learn figurative language in Portuguese; and how good is the teachers' knowledge about figurative language in Libras. The interviews showed that teachers do not teach metaphors to their Deaf students, although they believe that Deaf people could learn those expressions. Additionally, although the teachers do know some sign language, they do not know metaphors in Libras – if they did, it could help them to teach Portuguese metaphors to their Deaf students. Finally, in the third part, we investigated if teaching the notions of conceptual metaphor and metaphorical mappings could enhance learning and comprehension of metaphorical expressions in L2. Therefore, after conducting a quasi-experiment, we suggest that explicitly teaching the notion of conceptual metaphor can positively contribute to the learning of metaphorical expressions in Portuguese by Deaf students.

Key-words: Cognitive Linguistics; metaphors; teaching of figurative language; Portuguese as a second language; Deaf.

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Lista de ilustrações, gráficos, quadros e tabelas | 13 |
| Capítulo 1: Introdução | 15 |
| Capítulo 2: Processamento, compreensão e desenvolvimento da competência metafórica em segunda língua | 21 |
| 2.1 A Teoria da Metáfora Conceptual em línguas de modalidades diferentes | 22 |
| 2.2 As contribuições da Linguística Cognitiva para o ensino de linguagem figurada para aprendizes de segunda língua | 35 |
| 2.3 Evidências experimentais sobre o processamento e compreensão de linguagem figurada por aprendizes de segunda língua | 37 |
| 2.4 A Fluência Conceptual e o desenvolvimento da Competência Metafórica em L2 | 41 |
| Capítulo 3: Ensino de português e de metáforas em segunda língua para surdos | 50 |
| 3.1 Desafios no ensino de português e de metáforas em segunda língua para surdos | 50 |
| 3.2 Ensino e retenção de vocabulário figurado em segunda língua | 60 |
| Capítulo 4: Análise de livros didáticos de português para estrangeiros e de português como L2 para surdos | 67 |
| 4.1 Metodologia | 67 |
| 4.2 Seleção e descrição dos livros didáticos | 68 |
| 4.3 Categorias de análise | 70 |
| 4.4 Descrição das atividades | 71 |
| 4.5 Análise e discussão | 94 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Capítulo 5: Entrevista com professores de PL2 para surdos | 99 |
| 5.1 Metodologia | 99 |
| 5.2 Objetivos | 101 |
| 5.3 Sobre o questionário | 101 |
| 5.4 Procedimento | 103 |
| 5.5 Participantes | 103 |
| 5.6 Resultados | 106 |
| 5.7 Discussão e análise das entrevistas | 123 |
| 5.8 Síntese dos resultados | 128 |
| | |
| Capítulo 6: Ensino de metáforas por meio de conhecimento explícito: uma abordagem quasi-experimental | 130 |
| 6.1 Experimentos, quasi-experimentos e não-experimentos | 130 |
| 6.2 Objetivos e hipóteses de nosso quasi-experimento | 132 |
| 6.3 Participantes | 133 |
| 6.4 Procedimentos | 134 |
| 6.5 Considerações éticas | 136 |
| 6.6 Materiais | 137 |
| 6.7 Resultados | 139 |
| 6.8 Discussão | 144 |
| | |
| Capítulo 7: Considerações finais | 147 |
| | |
| Referências | 150 |
| | |
| Anexo 1 | 160 |
| Anexo 2 | 163 |
| Anexo 3 | 165 |
| Apêndice 1 | 167 |
| Apêndice 2 | 168 |
| Apêndice 3 | 169 |
| Apêndice 4 | 172 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1. ÁRVORE em Libras. | 27 |
| Figura 2. TREE em ASL. | 28 |
| Figura 3. ABRIR-PORTA em Libras. | 29 |
| Figura 4. ABRIR-TAMPA em Libras. | 29 |
| Figura 5. COMER em Libras. | 30 |
| Figura 6. LEMBRAR em Libras. | 30 |
| Figura 7. CORAÇÃO em Libras. | 30 |
| Figura 8. Metáfora <i>abrir a cabeça</i> em Libras. | 31 |
| Figura 9. Duplo mapeamento para INTIMACY IS PROXIMITY em ASL. | 32 |
| Figura 10. CLOSE-FRIEND em ASL. | 33 |
| Figura 11. DIVORCE em ASL. | 33 |
| Figura 12. FLY em ASL. | 34 |
| Figura 13. Capa de Lima e Iunes (1999). | 72 |
| Figura 14. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (1999, p. 173). | 73 |
| Figura 15. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (1999, p. 189). | 73 |
| Figura 16. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (1999, p. 272-273). | 74 |
| Figura 17. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (1999, p. 274). | 75 |
| Figura 18. Capa de Lima e Iunes (2005). | 76 |
| Figura 19. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 2-3). | 77 |
| Figura 20. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 12). | 78 |
| Figura 21. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 31). | 79 |
| Figura 22. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 33). | 80 |
| Figura 23. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 54). | 81 |
| Figura 24. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 74). | 82 |
| Figura 25. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 122). | 83 |
| Figura 26. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 140). | 83 |
| Figura 27. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 180). | 84 |
| Figura 28. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 208). | 85 |
| Figura 29. Capa de Dell' Isola e Almeida (2008). | 86 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 30. Exemplo de atividade extraído de Dell’ Isola e Almeida (2008, p. 174). | 87 |
| Figura 31. Exemplo de atividade extraído de Dell’ Isola e Almeida (2008, p. 275). | 87 |
| Figura 32. Capa de Romanichen (2010). | 88 |
| Figura 33. Exemplo de atividade extraído de Romanichen (2010, p. 32 – Vol. 2). | 90 |
| Figura 34. Capas de Moreira, Barbosa e Castro (2011). | 91 |
| Figura 35. Exemplo de atividade extraído de Moreira, Barbosa e Castro (2011, p. 16). | 92 |
| Figura 36. Capa de Albres (2010). | 93 |
| Figura 37. Exemplo de atividade extraído de Albres (2010, p. 31). | 94 |
| Figura 38. Exemplo de atividade extraído de Albres (2010, p. 80). | 94 |
| Figura 39. Síntese das etapas do quasi-experimento por grupo. | 136 |
| --- | |
| Gráfico 1. Tipos de atividades identificadas. | 95 |
| Gráfico 2. Uso contextualizado das atividades. | 96 |
| Gráfico 3. Classificação dos participantes por nível de uso de língua portuguesa. | 134 |
| Gráfico 4. Pontuação no pré-teste por nível e por grupo. | 140 |
| Gráfico 5. Pontuação no teste por nível e por grupo. | 141 |
| Gráfico 6. Pontuação no pós-teste por nível e por grupo. | 143 |
| --- | |
| Quadro 1. Descrição dos materiais didáticos de PLE e PL2 analisados. | 69 |
| Quadro 2. Categorias de análise das atividades identificadas nos livros didáticos. | 71 |
| Quadro 3. Participantes das entrevistas. | 105 |
| Quadro 4. Bloco 1 de perguntas. | 106 |
| Quadro 4. Bloco 2 de perguntas. | 109 |
| Quadro 6. Bloco 3 de perguntas. | 117 |
| --- | |
| Tabela 1. Tabela descritiva dos resultados do pré-teste. | 140 |
| Tabela 2. Tabela ANOVA (testes tipo III) – pré-teste. | 141 |
| Tabela 3. Tabela descritiva dos resultados do teste. | 142 |
| Tabela 4. Tabela ANOVA (testes tipo III) – teste. | 142 |
| Tabela 5. Tabela descritiva dos resultados do pós-teste. | 143 |
| Tabela 6. Tabela ANOVA (testes tipo III) – pós-teste. | 144 |

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Ao longo de quase quatro décadas, investigações no campo da Linguística Cognitiva (LC) e da Teoria da Metáfora Conceptual evidenciaram e constataram que as metáforas conceptuais são corporificadas e frutos da relação entre experiência corpórea/física, linguagem e cognição (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999, 2003; LAKOFF, 1987; GRADY, 1997). Nesse sentido, é atestada a existência de metáforas conceptuais e linguagem figurada em diversas línguas, sejam elas de modalidade oral-auditiva, chamadas também de línguas orais, ou de modalidade espaço-visual, as línguas de sinais.

Além das investigações sobre compreensão, produção e aquisição de metáforas em contexto de primeira língua (L1) (BILLOW, 1981; MARSCHARK; NALL, 1985; SIQUEIRA, 2003), pesquisas em sujeitos bilíngues têm crescido e apontam para a importância de discutirmos como esses processos ocorrem em aprendizes de segunda língua (L2). Assim, vem sendo evidenciado que a compreensão e a produção de metáforas por aprendizes de L2 dependem, em grande medida, do desenvolvimento da competência metafórica na segunda língua (LOW, 1988; DANESI, 1993, 1995, 2008, 2016; LITTLEMORE, 2001; LITTLEMORE; LOW, 2006; ALESHTAR; DOWLATABADI, 2014; SABET, 2016; DANESI, 2017). Além disso, estudos psicolinguísticos têm mostrado que esse desenvolvimento pode ser influenciado por diferentes fatores, tais como: a familiaridade metafórica entre a primeira e segunda língua, o contexto, o nível de proficiência, entre outros (GIBBS, 1994; GIORA; FEIN, 1999; STEWART; HEREDIA, 2002; GIORA, 1997; 2003; HEREDIA; MUNOZ,

2015; CIESLIKA, 2015; *inter alia*). Tem-se ainda, mais recentemente, a hipótese de que o conhecimento explícito de um mapeamento metafórico pode facilitar a retenção de vocabulário figurado e a compreensão de expressões metafóricas em L2 (BOERS, 2000; 2004; 2008; DOIZ, 2013; PAN, 2019).

Outra observação importante que merece ser feita nesta introdução, é a de que os estudos sobre metáforas nas línguas naturais não se limitam apenas àqueles que têm como objeto de pesquisa as línguas orais. No campo dos estudos semânticos das línguas de sinais, pesquisas têm se dedicado à descrição das metáforas e de como ocorrem os processos metafóricos nessas línguas. À luz da Teoria da Metáfora Conceptual, estudos como os de Wilcox (1993, 2000), Taub (2001), Wilcox, Wilcox e Jarque (2004), na *American Sign Language* (ASL); Pietrandrea (2002), na Língua Italiana de Sinais; Meir (2010), na Língua Israelense de Sinais; Faria (2003), Oliveira (2007) na Língua Brasileira de Sinais (Libras), por exemplo, buscam compreender como ocorre o processo de formação de metáforas em línguas sinalizadas e como os surdos produzem metáforas em uma língua de modalidade espaço-visual.

Esta tese se propõe apresentar uma pesquisa que investiga, com base nos pressupostos da metáfora cognitiva, a compreensão de linguagem figurada e o desenvolvimento da competência metafórica, bem como o ensino de metáforas para surdos bilíngues do par-linguístico Libras-Português. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é o de investigar como ocorre o ensino de metáforas em língua portuguesa por surdos bilíngues Libras-Português.

Já os objetivos específicos que orientaram este estudo seguem elencados a seguir:

- (i) Verificar como o ensino da linguagem figurada é abordado em manuais didáticos de português para estrangeiros e para surdos;
- (ii) Identificar qual é a percepção dos professores de português como L2 para surdos sobre o ensino de metáforas e de linguagem figurada, em geral;
- (iii) Investigar se o ensino da noção de metáforas conceituais e dos mapeamentos metafóricos pode favorecer a retenção de expressões linguísticas metafóricas em L2 por surdos.

De modo a cumprir o primeiro objetivo específico, foram analisados cinco livros didáticos de português para estrangeiros e um para o ensino de português como segunda língua para surdos (PL2). Buscou-se evidenciar se tais livros apresentavam propostas de atividades didáticas para o ensino de linguagem figurada e como estas eram abordadas nos livros didáticos.

Em seguida, para alcançar o segundo objetivo, realizamos entrevistas semiestruturadas com professores que atuam no ensino de PL2 para surdos, com o intuito de verificar a percepção dos professores que ensinam PL2 para surdos e as estratégias utilizadas por eles, para ensinar metáforas e linguagem figurada em geral.

Por fim, realizamos uma pesquisa quasi-experimental que teve como objetivo verificar os efeitos da consciência metafórica para a retenção de vocabulário figurado em segunda língua, bem como a aquisição de metáforas por meio de conhecimento explícito dos mapeamentos metafóricos.

É importante destacar que na realidade linguística dos surdos, as línguas orais de cada país são consideradas sua segunda língua, já que a primeira língua é a de sinais. Como exemplo, podemos citar os surdos brasileiros que usam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua de modalidade espaço-visual, como primeira língua, e a Língua Portuguesa, em

sua modalidade escrita, como segunda língua. Dito de outro modo, os surdos constroem sua percepção de mundo por meio da Libras, mas necessitam ler e escrever em uma segunda língua, devido aos textos que circulam socialmente.

Muitas pesquisas voltadas para o ensino de português como segunda língua para surdos buscam compreender o desenvolvimento de várias competências e habilidades, por surdos, como: leitura, escrita, gramática, léxico, vocabulário, bem como a influência da educação bilíngue para o desenvolvimento dos estudantes surdos, as metodologias utilizadas no ensino de português como segunda língua para surdos, entre outras (FERNANDES, 1999; SALLES *et al.*, 2003; SILVA, 2008; LODI, 2013, LACERDA; ALBRES; DRAGP, 2013; PEREIRA, 2014, entre outros). Por outro lado, poucas são as pesquisas que buscam explicar o desenvolvimento da competência metafórica por surdos bilíngues de português. Nesse sentido, nota-se uma necessidade de evidenciar como ocorre a compreensão de expressões metafóricas não familiares por surdos bilíngues de português, bem como o desenvolvimento da competência metafórica por meio do ensino de linguagem figurada (FARIA, 2003; COSTA, 2015).

No Brasil, até agora, apenas duas pesquisas se dedicaram a investigar a compreensão e o processamento de metáforas por surdos bilíngues de português. Faria (2003), em sua pesquisa, investigou como os surdos constroem sentido metafórico e polissêmico ao interpretar textos em língua portuguesa e gerou um *corpus* com fraseologismos, em Libras, utilizados por surdos de Brasília, dividindo-o em três categorias: (i) metáfora semelhante (semelhantes na forma e no sentido); (ii) metáfora diferente (semelhantes no sentido, mas diferentes na forma); (iii) metáfora diferente (diferente no sentido e na forma). Por sua vez, Costa (2015), a partir do trabalho de Faria (2003), se dedicou ao estudo do processamento de metáforas conceituais equivalentes e não equivalentes em Libras e

Língua Portuguesa, por surdos do par-linguístico Libras/Português. Em sua pesquisa foram propostas duas tarefas: (i) um experimento, utilizando a técnica de leitura auto-cadenciada (self-paced), que teve o intuito de medir o tempo gasto na leitura de sentenças equivalentes e não equivalentes em Libras e português e (ii) uma tarefa que consistia na leitura e explicação das mesmas sentenças utilizadas no experimento.

Diante dessas constatações, nota-se a necessidade de mais estudos sobre o processo de compreensão de metáforas em L2 por surdos, bem como do desenvolvimento da competência metafórica por surdos. Acredita-se que entender como os surdos bilíngues do par-linguístico Libras/Português leem e compreendem metáforas em Língua Portuguesa, poderá contribuir com as reflexões acerca da realidade linguística dos surdos, bem como com a atuação do professor de português como segunda língua para surdos na sala de aula.

Com a intenção de melhor exposição do quadro teórico adotado, dos dados, das análises e dos resultados, a presente tese foi dividida em 7 capítulos. No capítulo 1, aberto por esta introdução, apresentamos um panorama geral do tema de pesquisa e os objetivos do trabalho. No capítulo 2, discutiremos o escopo das metáforas conceituais em línguas de modalidades diferentes (uma oral-auditiva e outra espaço-visual), o processamento e a compreensão de metáforas em segunda língua, a fluência conceitual e o desenvolvimento da competência metafórica por aprendizes de segunda língua. Já no capítulo 3, abordaremos questões relacionadas ao ensino e retenção de vocabulário figurada em segunda língua e aos desafios para o ensino de português e de metáforas em segunda língua para surdos. No capítulo 4, apresentaremos as análises e os resultados da investigação realizada em livros didáticos de português para estrangeiros e como segunda língua para surdos. Já no capítulo 5, descreveremos as entrevistas semiestruturadas aplicadas a professoras que ensinam português como segunda língua para surdos e apresentaremos uma análise destas entrevistas.

Em seguida, no capítulo 6, apresentaremos os resultados e as análises de um quasi-experimento que buscou verificar o ensino e a retenção de vocabulário por meio do ensino explícito das metáforas conceptuais. Por fim, no capítulo 7, traremos as considerações finais do trabalho.

CAPÍTULO 2: PROCESSAMENTO, COMPREENSÃO E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA METAFÓRICA EM SEGUNDA LÍNGUA

Este capítulo tem como objetivo discutir as contribuições da Linguística Cognitiva para a compreensão do processo de aquisição de segunda língua. Com isso, busca-se aqui apresentar as especificidades da metáfora conceptual em línguas de modalidades diferentes, os modelos teóricos e pesquisas que evidenciam o processamento, a compreensão e desenvolvimento da competência metafórica em segunda língua, por meio da perspectiva da Linguística Cognitiva.

O capítulo está organizado em quatro seções. Na seção 2.1, apresentaremos uma discussão sobre a Teoria da Metáfora Conceptual, apontando as diferenças entre a formação de metáforas em línguas de modalidade diferente (línguas-orais auditivas e espaço-visuais). Em seguida, na seção 2.2, discutiremos, brevemente, as contribuições da Linguística Cognitiva no processo de aquisição de segunda língua. Na seção 2.3, discorreremos sobre o processamento e a compreensão de linguagem figurada por ouvintes e por surdos, apontando evidências experimentais e pesquisas que demonstram o funcionamento da linguagem figurada no processamento cognitivo dos falantes. Por fim, na seção 2.4, discutiremos as concepções da Teoria da Fluência Conceptual e do processo de desenvolvimento da Competência Metafórica no ensino e na proficiência do aprendiz de segunda língua.

2.1 A Teoria da Metáfora Conceptual em línguas de modalidades diferentes

Apresentamos a seguir uma breve discussão sobre a Teoria da Metáfora Conceptual e revisaremos alguns trabalhos que aplicam essa teoria tanto a línguas orais quanto a línguas sinalizadas.

2.1.1 Metáforas em línguas orais

A visão da mente corporificada concebe que o ser humano produz linguagem e significado mediante sua experiência corpórea com o mundo que o cerca. Dito de outro modo, a mente não é apenas uma entidade metafísica, independente do corpo humano, mas sim parte da nossa experiência (JOHNSON, 1987; LAKOFF; JOHNSON, 1999). A partir dessa premissa, a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) tem sido objeto de estudos no campo da Linguística Cognitiva (LC), há aproximadamente quarenta anos. No final da década de 70, com a ampliação do campo de estudos das Ciências Cognitivas, Reddy (1979) publicou um ensaio intitulado *The Conduit Metaphor*, que tinha como intuito evidenciar que os seres humanos utilizam o conhecimento de mundo e a base experiencial na construção de metáforas. Por meio desse ensaio, Reddy (1979) contribuiu com a desconstrução da visão objetivista da metáfora, que a concebia como um ornamento linguístico e inerente a textos literários (cf. GEERAERTS, 2006; EVANS; GREEN, 2006).

Em 1980, com base no ensaio produzido por Reddy (1979), Lakoff e Johnson sistematizam o quadro teórico da Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) que concebe a representação e a compreensão do significado por meio da experiência corpórea. Esses autores buscaram demonstrar que “a metáfora é dominante na vida cotidiana, não apenas na linguagem, mas

também no pensamento e na ação” e, portanto, os domínios da nossa experiência cotidiana podem ser compreendidos por meio de Metáfora e Metonímia Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 4)¹.

A metáfora conceptual é compreendida como um fenômeno da cognição, utilizada para estruturar e projetar uma experiência física ou espacial (concreta), domínio fonte (DF), para uma experiência abstrata ou não espacial, domínio alvo (DA). Com isso, a compreensão e a produção de metáforas estão diretamente relacionadas às nossas experiências corpóreas e espaciais que são projetadas para ideias ou conceitos mais abstratos. Lakoff e Johnson propuseram três classificações para as metáforas conceptuais: metáforas estruturais, orientacionais e ontológicas. As metáforas estruturais são aquelas em que um conceito é estruturado em termos de outro. Dessa forma, podemos falar sobre tempo em termos de dinheiro, por meio da metáfora conceptual TEMPO É DINHEIRO:

Você está desperdiçando meu tempo. Você está me fazendo perder tempo. Esta coisa (engenhosa) vai te poupar tempo. Eu não tenho tempo para te dar. Eu não tenho tempo para você. Como você gasta seu tempo hoje. Como você usa seu tempo hoje em dia? Aquele pneu furado me custou uma hora. Tenho investido muito tempo nela. Eu não tenho tempo para perder com isto. O seu tempo está se esgotando. Você deve calcular bem o seu tempo. Reserve algum tempo para o pingue-pongue. Isso vale o seu tempo? Você tem muito tempo disponível? Ela está vivendo com tempo emprestado. Você usa seu tempo lucrativamente. Eu perdi muito tempo quando fiquei doente. Obrigada pelo seu tempo. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 50-51).²

¹ *metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action* (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 4).

² *You' re wasting my time. This gadget will save you hours. I don't have the time to give you. How do you spend your time these days? That flat tire cost me an hour. I've invested a lot of time in her. I don't have enough time to spare for that. You' re running out of time. You need to budget your time. Put aside some time for ping pong. Is that worth your while? Do you have much time left? He' s living on borrowed time. You don' t use your time profitably. I lost a lot of time when I got sick. Thank you for your time.* (LAKOFF; JOHNSON, 2003, pp. 8-9).

Conforme explicam Lakoff e Johnson (2003 [1980]), alguns elementos do domínio fonte DINHEIRO, como: desperdiçar, economizar, gastar, orçamento etc., são mapeados para o domínio alvo TEMPO, formando a metáfora conceptual TEMPO É DINHEIRO.

Já as metáforas orientacionais são aquelas em que utilizamos informações da nossa base física e espacial para estruturar conceitos abstratos. Por exemplo, relacionamos o conceito BOM com a orientação espacial “para cima” enquanto o conceito MAL está relacionado à orientação espacial “para baixo”. Dessa forma, podemos produzir expressões metafóricas como: “Hoje não estou me sentindo bem. Hoje estou *para baixo*.” (SORIANO, 2012, p. 9).

A metáfora ontológica, por sua vez, é a conceptualização de uma ideia abstrata, como uma atividade, emoção ou idéia, a partir de algo concreto, como um objeto, substância, recipiente ou pessoa. Esse tipo de metáfora pode ser exemplificado pelo mapeamento MENTE É MÁQUINA, em que atividades mentais (e abstratas), como pensar ou raciocinar, são compreendidas em termos de um objeto concreto como a máquina. Essa metáfora ontológica motiva expressões linguísticas como “Eu estou *enferrujado* hoje” ou “minha mente não está *funcionando* hoje” (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980], p. 27).

Ao longo do tempo, a TMC foi se ampliando, e novos modelos teóricos foram sendo desenvolvidos. É o caso da teoria das metáforas primárias, proposta por Grady (1997), que rompe com a tri-classificação da TMC e com o mapeamento direcional entre os domínios (fonte e alvo), adotada por Lakoff e Johnson na obra de 1980.

A proposta de Grady (1997) foi de fundamental importância para compreender a natureza experiencial dos mapeamentos metafóricos. Isso porque essa teoria tem como princípio os esquemas imagéticos que partem das nossas experiências corpóreas mais básicas, como, por exemplo, a

metáfora primária DIFICULDADE É PESO, que é motivada pela nossa experiência básica do peso como dificuldade. Além disso, ao contrário da TMC, a teoria das metáforas primárias, compreende que a transferência entre os mapeamentos metafóricos (DF e DA) é unidirecional. Dito de outro modo, os mapeamentos metafóricos são definidos pelas projeções que podem emergir tanto do DF quanto do DA.

Diante dessa breve exposição acerca da teoria da metáfora conceptual, e de outras que surgiram com o intuito de demonstrar novas concepções e modelos teóricos, podemos constatar que várias pesquisas têm evidenciado a presença de metáforas em diversas línguas, inclusive naquelas de modalidades diferentes, como, por exemplo, nas línguas de sinais. Além disso, podemos observar um crescente número de pesquisas com diferentes metodologias que têm buscado evidenciar o processamento, a compreensão e o ensino de metáforas para falantes nativos e aprendizes de segunda língua.

2.1.2 Metáforas em línguas de sinais

Considerando a ocorrência de metáforas conceptuais em línguas orais, é possível inferir que a metáfora conceptual também é parte do discurso cotidiano da comunidade surda, visto que esta utiliza a língua de sinais, no caso dos surdos brasileiros, a Libras, e, que, portanto, utilizam metáforas e metonímias para materializar o pensamento. As línguas de sinais são línguas próprias das comunidades surdas, mas por muito tempo, foram consideradas linguagens desprovidas de estruturas gramaticais e baseadas apenas em gestos ou pantominas. Entretanto, na década de 60, com os estudos de Stokoe, que comprovou aspectos gramaticais da Língua Americana de Sinais (ASL), e de vários outros estudos que buscaram

compreender os aspectos linguísticos das línguas de sinais, essas línguas começaram a receber o *status* devido (STOKOE, 1960).

A Libras, língua da comunidade surda brasileira, assim como as outras línguas sinalizadas, é de modalidade espaço-visual, e o seu sistema comunicativo se baseia em um número determinado de elementos os quais se movem em um espaço delimitado e são regidos por práticas que estabelecem o modo como esses elementos serão combinados (QUADROS; KARNOPP, 2004). Com isso, embora as línguas de sinais e as línguas orais compartilhem universais linguísticos, as línguas de sinais possuem algumas características próprias ou mais abundantes em comparação às línguas orais, dada a sua natureza espaço-visual. Tais características são, segundo Sandler e Lillo-Martin (2006): (i) a simultaneidade, (ii) o uso de espaço e (iii) a iconicidade ou sua motivação no léxico e na gramática. Esses três efeitos estão interligados, mas ao mesmo tempo são independentes, já que são conceitualmente distintos.

No que se refere à expressão de conceitos abstratos, e conseqüentemente figurativos, acreditava-se que as línguas de sinais eram incapazes de expressar abstração por meio de suas mímicas, pantomimas, gestos e imitações (QUADROS; KARNOPP, 2004). Porém, após a comprovação do *status* linguístico das línguas de sinais, além da notória presença de sinais arbitrários, notamos também uma

[...] forte motivação icônica, ou seja, na modalidade espaço-visual, a substância gestual (significante) permite a representação icônica de traços semânticos do referente (significado) o que explica que muitos sinais produzem imagem do referente (SALLES *et al.*, 2003, p. 83).

Nesse contexto, trataremos a seguir sobre a iconicidade como efeito de modalidade, já que esta é abundante em línguas de sinais e implica na formação de metáforas e metonímias nessas línguas (WILCOX, 2000, 2004, 2005; TAUB, 2001; LILLO-MARTIN, 2006; MEIR, 2010; MEIR, COHEN, 2018.).

Nas línguas de sinais, conforme explicitado anteriormente, é notória a presença de iconicidade e da motivação icônica, dada à sua modalidade espaço visual (McNEILL, 1992; WILCOX, 2004; SANDLER; LILLO-MARTIN, 2006, entre outros). Sandler e Lillo-Martin (2006) apontam três tipos de motivações icônicas nas línguas de sinais, a saber: (i) a motivação icônica no nível lexical; (ii) a motivação icônica nos processos morfológicos de todas as línguas de sinais e (iii) a motivação que pode ser explicitada na fonologia.

A motivação icônica no nível lexical em língua de sinais pode ser compreendida como aquela motivada pela forma física e o significado, ou seja, pelo isomorfismo linguístico que diz respeito à semelhança entre a forma física e o significado, explicitados, por exemplo, no sinal de árvore.



Figura 1. ÁRVORE em Libras.

Fonte: Capovilla; Raphael; Temoteo; Martins (2017 p. 279).

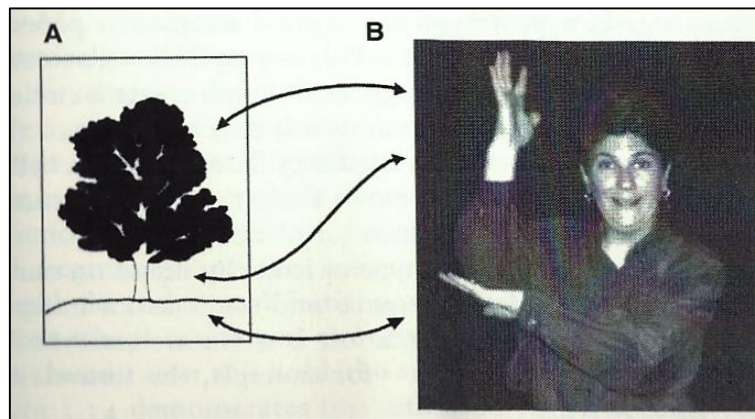


Figura 2. TREE em ASL.
Fonte: Taub (2003, p. 29).

Nas imagens acima, nota-se que o sinal **ÁRVORE** é icônico e seleciona aspectos da forma física, uma vez que representa, no sinal, a estrutura de uma árvore. Um antebraço deitado representa o solo enquanto o outro antebraço levantado representa o tronco da árvore. Já os dedos abertos representam a copa da árvore. Esse exemplo pode evidenciar a presença da motivação icônica no nível lexical, conforme apontam Sandler e Lillo-Martin (2006).

A motivação icônica nos processos morfológicos, nas línguas de sinais, é abundante nos classificadores. De acordo com Sandler e Lillo-Martin (2006), os classificadores podem ser encontrados em línguas orais, mas, em línguas de sinais, estes são utilizados para representar a forma e dimensão dos referentes, bem como o tamanho e o movimento. Por exemplo, o conceito *abrir*, em Libras, não pode ser explicitado de uma única forma, isso porque depende da entidade a ser aberta, conforme podemos verificar abaixo.

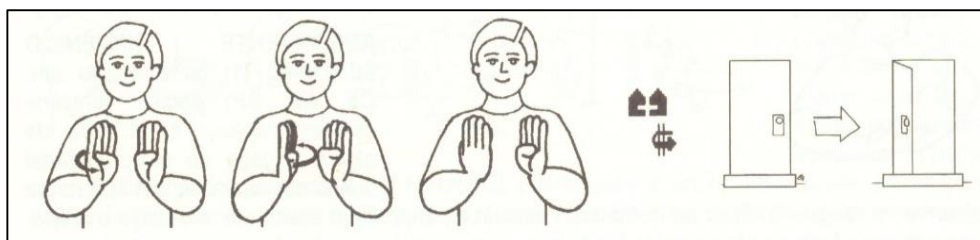


Figura 3. ABRIR-PORTA em Libras.

Fonte: Capovilla; Raphael; Temoteo; Martins (2017, p. 67).

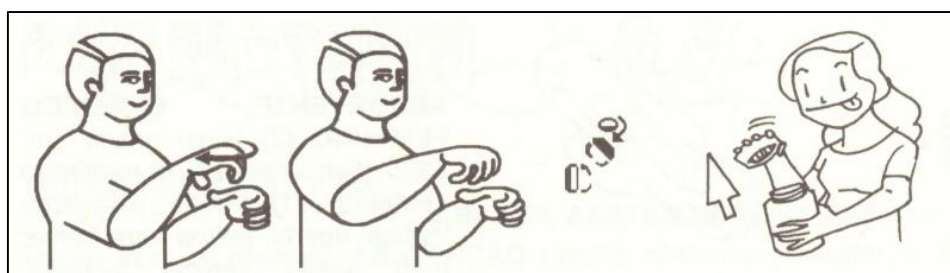


Figura 4. ABRIR-TAMPA em Libras.

Fonte: Capovilla; Raphael; Temoteo; Martins (2017, p. 67).

A terceira e última motivação icônica, apresentada por Sandler e Lillo-Martin (2006), é aquela presente na fonologia das línguas de sinais. Na fonologia das línguas sinalizadas, os parâmetros fonológicos,³ ponto de articulação ou ponto de locação podem apresentar uma motivação icônica. Por exemplo, as partes corporais podem motivar sinais icônicos, dependendo do ponto de articulação, ou seja, do local onde os sinais são produzidos. Em Libras, podemos citar, como exemplo, os sinais: COMER, CORAÇÃO e LEMBRAR.

³A fonologia das línguas de sinais identifica cinco parâmetros: Configuração de Mão, Ponto de articulação, Movimento, Orientação ou direcionalidade e Expressões não manuais. Segundo Quadros e Karnopp (2004) “Stokoe propôs um esquema linguístico estrutural para analisar a formação dos sinais na ASL em três principais aspectos que não carregam significados isoladamente, a saber: a. Configuração de mão (CM); Locação da mão (L); c. Movimento da mão (M)” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 49). As autoras ainda explicam que a partir do trabalho de Stokoe, outros dois parâmetros passaram a fazer parte também dos estudos fonológicos das línguas de sinais: orientação da mão e os aspectos não manuais dos sinais.

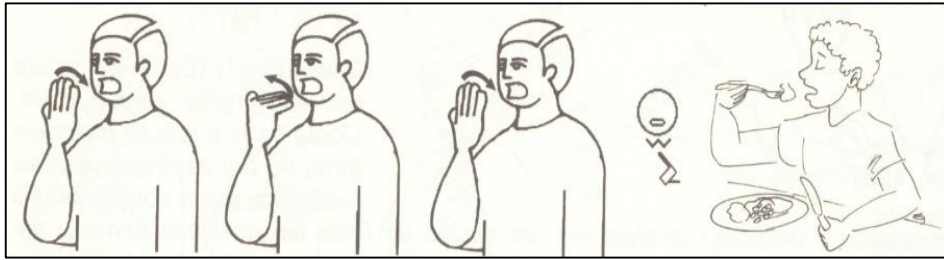


Figura 5. COMER em Libras.

Fonte: Capovilla; Raphael; Temoteo; Martins (2017, p. 717).

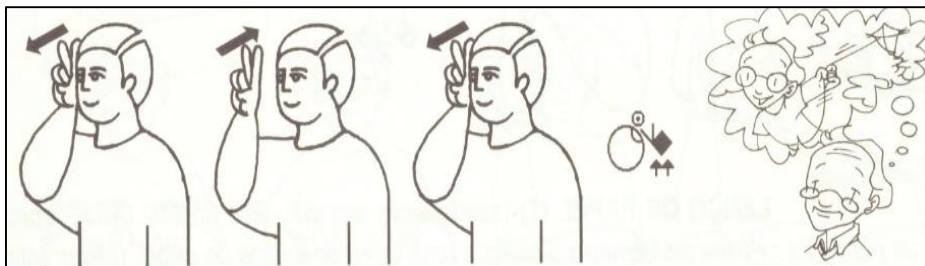


Figura 6. LEMBRAR em Libras.

Fonte: Capovilla; Raphael; Temoteo; Martins (2017, p. 1659).



Figura 7. CORAÇÃO em Libras.

Fonte: Capovilla; Raphael; Temoteo; Martins (2017, p. 794).

Os sinais explicitados acima COMER, LEMBRAR e CORAÇÃO são sinais motivados iconicamente pelo ponto de articulação, ou seja, o local onde são produzidos. O sinal COMER é motivado iconicamente pela região da boca, o sinal LEMBRAR é motivado pela cabeça e, por fim, o sinal de CORAÇÃO é motivado pela locação do peito. Apresentadas essas premissas sobre as especificidades da iconicidade nas línguas de sinais, discorreremos agora sobre as diferenças entre a formação metafórica em línguas orais e sinalizadas.

Assim como nas línguas orais, as línguas de sinais também apresentam estruturas metafóricas como mecanismos de manifestação do pensamento, além de fazerem parte do discurso cotidiano dos surdos. Naturalmente, as metáforas conceptuais em línguas sinalizadas podem ser diferentes ou semelhantes às metáforas em línguas orais. As diferenças são normalmente atribuídas ao efeito de modalidade entre elas (MEIR; COHEN, 2018). Já as semelhanças ocorrem quando os domínios alvo e fonte possuem a mesma base experiencial. Como exemplo, podemos citar a expressão metafórica “Abra sua mente”, que existe tanto em Libras quanto em PB (português brasileiro),⁴ e que é proveniente da base experiencial MENTE É CONTÊINER. Essa expressão compartilha a mesma base experiencial tanto em Libras quanto em PB, conforme podemos ver no sinal abaixo:



Figura 8. Metáfora *abrir a cabeça* em Libras.
Fonte: Faria (2003, p. 126).

Porém, muitas outras metáforas em Libras e em PB são produzidas a partir de bases experienciais diferentes. Taub (2001) propõe um modelo para explicação da organização metafórica em línguas de sinais. Segundo a autora, as metáforas, em línguas sinalizadas, são formadas por um duplo mapeamento: um mapeamento icônico (forma física para o sinal produzido)

⁴ Há pesquisas recentes que mostram diferenças conceptuais entre o Português Brasileiro e o Português Europeu (cf. SILVA, 2008; BATORÉO, 2010).

e um mapeamento metafórico que parte da relação física para uma compreensão abstrata, metafórica, conforme podemos verificar na metáfora conceptual INTIMACY IS PROXIMITY⁵ em ASL.

TABLE 7.3. Double Mapping for INTIMACY IS PROXIMITY

| ARTICULATORS | METAPHORICAL MAPPING | |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------|
| | SOURCE | TARGET |
| Two articulators (e.g., hands, fingers, body, spatial loci) | Two physical entities | Two referents (at least one is animate) |
| Degree of proximity of articulators | Degree of proximity of the entities | Degree of intimacy between the referents |
| Close articulators | Close entities | Strong intimacy between referents |
| Distant articulators | Distant entities | Little intimacy between referents |
| Movement of articulators together or apart | Movement of entities together or apart | Intimacy between referents becomes greater or lesser |

Figura 9. Duplo mapeamento para INTIMACY IS PROXIMITY em ASL.
 Fonte: Taub (2001, p. 119).

De acordo com Taub (2001), o duplo mapeamento, explicitado acima, para a metáfora conceptual INTIMIDADE É PROXIMIDADE pode ser identificado em vários sinais metafóricos nas línguas de sinais. Como por exemplo, em ASL, podemos identificar os sinais: CLOSE-FRIEND e DIVORCE.⁶

⁵ INTIMIDADE É PROXIMIDADE.

⁶ Tradução nossa: amigo íntimo e divórcio

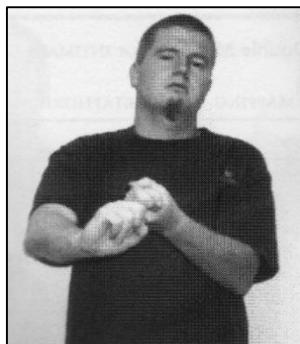


Figura 10. CLOSE-FRIEND em ASL.
Fonte: Taub (2001, p. 120).



Figura 11. DIVORCE em ASL.
Fonte: Taub (2001, p. 121).

Conforme se pode verificar, nos sinais apresentados, o mapeamento icônico, que diz respeito à forma física, é realizado no mesmo local (espaço neutro). Porém, a configuração de mão e o movimento dos sinais são diferentes, visto que para o sinal de AMIGO ÍNTIMO indica a ideia de proximidade e, para o sinal DIVÓRCIO, explicita, por meio do movimento, o distanciamento. Meir (2010) e Meir e Cohen (2018) afirmam que muitas metáforas podem ser motivadas iconicamente, conforme visualizamos nos exemplos explicitados anteriormente. No entanto, ela explica que a iconicidade pode também restringir ou inibir a formação de metáforas em línguas de sinais, como por exemplo, o sinal VOAR em ASL.

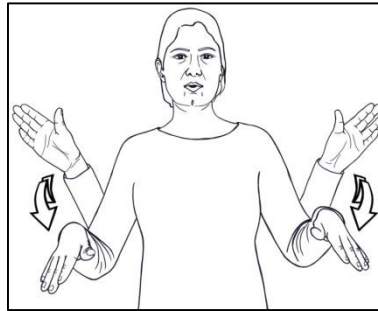


Figura 12. FLY em ASL.
Fonte: Meir e Cohen (2018, p. 4).

Segundo Meir (2010) e Meir e Cohen (2018), a iconicidade parece interagir com a metáfora restringindo a possibilidade de o sinal icônico ser interpretado metaforicamente, uma vez que a propriedade representada iconicamente no sinal não é a mesma propriedade para formação de metáforas. Por exemplo, em línguas orais podemos encontrar expressões como: “O tempo está voando”, mas em língua de sinais o sinal VOAR está restrito à literalidade do sinal, sendo assim, a expressão linguística metafórica, explicitada acima, não poderá ser realizada. Ela será sinalizada como TEMPO PASSAR RÁPIDO.

As constatações e modelos teóricos propostos acima nos levam a elucidar as diferenças entre as construções metafóricas em língua de sinais e línguas orais. A partir dessas constatações, é possível levantar a hipótese de que as restrições icônicas dos sinais podem dificultar o processamento e compreensão de metáfora em L2, visto que muitas metáforas conceptuais e expressões metafóricas não são realizadas em língua de sinais devido à restrição icônica que o sinal tem. Voltaremos a essa discussão no decorrer do texto.

2.2 As contribuições da Linguística Cognitiva para o ensino de linguagem figurada para aprendizes de segunda língua

A Linguística Cognitiva (LC), uma abordagem que surgiu em meados da década de 70, busca compreender os fenômenos da linguagem e da cognição. Esta abordagem também tem contribuído com explicações e discussões acerca da aprendizagem semântica em segunda língua.

Para a LC, as experiências humanas fornecem a base da criação do significado e, por isso, as expressões linguísticas produzidas e processadas pelos falantes têm como base a sua experiência corpórea com o espaço, o tempo, as emoções, dentre outras características inerentes à linguagem. Isso porque tal abordagem não compreende a linguagem como unidade autônoma, mas sim como uma conexão da experiência humana com o mundo (LANGACKER, 1987; LAKOFF, 1987; GEERAERTS, 2006; GIBBS; MACEDO, 2010). Segundo Geeraerts (2006, p. 3), a LC é uma abordagem que se distingue da Teoria Gerativa e de outras pesquisas linguísticas no campo das ciências cognitivas uma vez que tem como princípio primário conceber o funcionamento da linguagem por meio da semântica, ou seja, dos significados ao invés de regras formais sintáticas. Com isso, pode-se compreender que a LC não é uma teoria fechada ou uniformizada, mas trata-se de uma abordagem com várias pesquisas linguísticas interligadas que fundamentam a organização de seu quadro teórico, tais como: (i) a gramática cognitiva; (ii) a teoria dos protótipos; (iii) a teoria dos *frames*; (iv) a teoria dos esquemas imagéticos; (v) a teoria da metáfora conceptual e da metonímia; (iv) a gramática das construções, dentre outras (EVANS; GREEN; 2006).

Na perspectiva da LC, aprender uma nova língua não envolve apenas conhecer a sua estrutura e as suas formalidades, mas conhecer também o funcionamento da língua em uso, como apontam Ellis e Robinson (2008):

aprender uma língua envolve determinar a estrutura a partir do uso e isso, como aprender sobre todos os outros aspectos do mundo, envolve o escopo completo da cognição: a lembrança de enunciações e episódios, a categorização da experiência, a determinação de padrões entre estímulos, a generalização de esquema conceptual e protótipos de exemplares, e o uso de modelos cognitivos, de metáforas, analogias e imagens no pensamento (ELLIS, ROBINSON, 2008, p. 3).⁷

Com o avanço das investigações que buscam comprovar o funcionamento da linguagem humana, por meio dos modelos teóricos propostos pela LC e baseada no uso e na experiência corporificada, várias hipóteses e investigações sobre a aprendizagem de L2 buscam evidenciar como ocorrem as representações cognitivas, o processamento da linguagem, o período de aquisição da linguagem e vários outros fenômenos relacionados aos aprendizes de segunda língua, sob a ótica da LC (ELLIS; ROBINSON, 2008, p. 4).

Uma série de pesquisas sobre aprendizagem, processamento, compreensão e desenvolvimento da competência metafórica em L2 vêm demonstrando que um dos desafios encontrados por aprendizes é a compreensão e a produção de linguagem figurada (LOW, 1988; DEIGNAN; GABRYS; SALSKA, 1997; LITTLEMORE, 2001; LOW; LITTLEMORE, 2006). Low (1988), por exemplo, aponta que as metáforas devem receber destaque na aprendizagem da L2, já que essas fazem parte do sistema linguístico da língua alvo, são fundamentais na compreensão da linguagem cotidiana e parte fundamental da língua e cognição humana.

⁷ Learning language involves determining structure from usage and this, like learning about all other aspects of the world, involves the full scope of cognition: the remembering of utterances and episodes, the categorization of experience, the determination of patterns among and between stimuli, the generalization of conceptual schema and prototypes from exemplars, and the use of cognitive models, of metaphors, analogies, and images in thinking (ELLIS, RONBISON, 2008, p. 3)

Outros trabalhos também têm demonstrado a importância do ensino de linguagem figurada, metáforas e metonímias em L2 (DEIGNAN; GABRYS; SALSKA, 1997; BOERS, 2000; LITTLEMORE, 2001; LOW; BOERS; LINDSTROMBERG, 2008; ELLIS, 2010; LITTLEMORE, 2010). Os pesquisadores argumentam que, na aprendizagem de L2, é de fundamental importância que os aprendizes tenham consciência dos aspectos semânticos e usuais que integram a língua-alvo. Isso porque, a consciência metafórica, na língua alvo, pode levar o aprendiz a desenvolver uma competência metafórica.

Nas próximas seções, apresentaremos comprovações experimentais, os modelos teóricos acerca da fluência conceptual e do desenvolvimento da competência metafórica que têm como base as premissas da LC.

2.3 Evidências experimentais sobre o processamento e compreensão de linguagem figurada por aprendizes de segunda língua

Antes de apresentar as discussões acerca do ensino de linguagem figurada em L2, bem como a Fluência Conceptual e o desenvolvimento da Competência Metafórica por bilíngues, é de fundamental importância expor, brevemente, como os estudos experimentais têm apontado, cada vez mais, para evidências sobre o funcionamento do sistema metafórico no pensamento e na linguagem humana. Tais estudos têm testado várias hipóteses e demonstrado como ocorre o processamento (compreensão e produção) de metáforas em L2 (LIONTAS, 2002; GIORA, 2003; CIESLICKA, 2010; ERICKSSON, 2013; BOLDO, 2014; HEREDIA; MUÑOZ, 2015). Contudo, é importante destacar que, por um longo tempo, as opiniões sobre o processamento da linguagem figurada eram divididas entre o processamento indireto e o direto.

As pesquisas focadas em modelos linguísticos tradicionais entendem que o processamento de expressões figuradas é realizado de forma indireta, já que ocorrem por meio de diferentes estágios, como apontam as proposições de Grice (1975) e Searle (1979). Searle (1978 *apud* GIBBS, 1994) propõe um modelo que explica o processamento de metáforas por falantes nativos. Segundo ele, o falante passa por três estágios antes do processamento da linguagem figurada. Primeiro, o falante acessa o significado literal da palavra, depois o falante compara o significado da palavra com o contexto comunicativo no qual está inserido e, por fim, decide em qual contexto inserir a palavra (literal ou metafórico). De acordo com Searle (1979), o significado literal não está preso ao contexto, visto que este mantém o seu significado em qualquer contexto no qual ele está inserido, mesmo se tratando de sentenças indexicais. Por outro lado, a visão direta do processamento da linguagem figurada tem evidenciado, por meio de estudos experimentais, que esta não é um fenômeno especial ou diferente do processamento literal (ORTONY; SCHARLLET; REYNOLDS; ANTOS, 1978; GILDEA; GLUCKSBERG; 1983; GIBBS, 1994, 2008; GIORA, 2003; entre outros). Com base na visão direta do processamento, pesquisas experimentais têm evidenciado que os falantes nativos e de segunda língua, acessam ao mesmo tempo ou diretamente tanto o sentido literal quanto o sentido figurado de um dado item lexical, já que tais estudos experimentais indicam que o tempo de reação (RT) do processamento da linguagem literal e da figurada é o mesmo (IRUJO, 1986; GLUCKSBERG, 2001; GIBBS, 1994, 2008, entre outros).

Neste contexto, considerando a visão direta do processamento de metáforas por aprendizes de L2, pesquisadores vêm apontando que a compreensão de linguagem figurada pode ser influenciada por vários fatores: (i) a familiaridade ou equivalência metafórica, quando há uma semelhança conceptual entre as expressões em ambas as línguas; o contexto,

que auxiliará na compreensão das metáforas, entre outros (cf. GIORA, 2003). No modelo teórico proposto por Giora (2003), Hipótese da Saliência Gradual, o processamento da linguagem figurada é caracterizado pelo seu grau de saliência, ou seja, a frequência, a familiaridade, a convencionalidade e a prototipicidade podem influenciar na compreensão de linguagem figurada e no esforço cognitivo realizado pelos aprendizes de L2.

Com isso, pesquisas psicolinguísticas têm demonstrado, cada vez mais, por meio de técnicas experimentais (*eye-tracking*, o fMRI⁸ e leitura auto-cadenciada), a influência da saliência gradual na compreensão da linguagem figurada. A influência da familiaridade metafórica entre L1 e L2, por exemplo, já foi testada em experimentos psicolinguísticos por alguns pesquisadores como, por exemplo, nas pesquisas de Blasko e Cannine (1993) e Giora e Fein (1999). Tais pesquisas constataram que a familiaridade entre L1 e L2 influenciou no tempo de reação, indicando que as metáforas familiares propiciam um processamento mais rápido do que as metáforas não familiares entre L1 e L2.

Nas pesquisas sobre compreensão e produção de linguagem figurada por crianças surdas bilíngues, vários autores têm constatado diferenças entre o desempenho de aprendizes de segunda língua surdos e ouvintes (cf. NEJAD; ORTONY; RITTENHOUSE, 1981; IRUJO, 1986; RITTENHOUSE; STEARNS, 1999; MARSCHARK, 2003, entre outros). Os resultados das pesquisas têm demonstrado grande diferença na compreensão e na produção de linguagem figurada entre estudantes surdos e ouvintes, apontando para baixo desempenho na leitura, em segunda língua, por estudantes surdos. Esse baixo desempenho parece indicar a falta de metodologia de ensino de L2, bem como a falta de ensino de metáforas em

⁸ Imagem por Ressonância Magnética (do inglês *Functional Magnetic Resonance Imaging*).

L2 para surdos, e os desafios enfrentados por eles em seu processo de aprendizagem da modalidade escrita de uma língua oral-auditiva.

A recente pesquisa de Gold e Segal (2017) buscou comparar, por meio da tarefa de julgamento semântico, como ocorre o processamento de metáforas convencionais e novas por surdos e ouvintes adultos. As hipóteses de pesquisa foram que metáforas novas seriam mais difíceis de serem processadas do que metáforas convencionais, tanto por surdos quanto por ouvintes. A outra hipótese estava relacionada à diferença do desempenho dos dois grupos. Segundo os autores, após controlar o vocabulário, os jovens adultos surdos seriam ainda menos eficientes no processamento de metáforas novas do que o grupo controle de ouvintes, apresentando taxas de tempo de reação (RTs) maiores ou índices menores de acerto. Participaram da pesquisa 18 surdos com perda auditiva severa e profunda e um grupo controle com 18 ouvintes com mesma idade, sexo e anos de escolaridade. Com o objetivo em investigar o processamento *online* das metáforas, as autoras organizaram um experimento de julgamento semântico com pares de palavras de quatro tipos: literal, metáforas convencionais, metáforas novas e palavras não relacionadas. Os participantes tinham acesso aos pares de palavras, apresentadas, aleatoriamente, no centro da tela do computador. Eles foram instruídos a julgar se os pares de palavras apresentados traziam um significado literal, metafórico ou se os pares de palavras transmitiam um significado. Os resultados apontaram que tanto os ouvintes quanto os surdos apresentaram mais tempo de reação para as metáforas novas do que para as metáforas convencionais. No entanto, os surdos apresentaram tempo de reação significativamente maior do que os ouvintes no processamento de metáforas novas, apontando que os participantes surdos têm maior esforço cognitivo para processar metáforas novas.

A partir das discussões acerca do processamento e da compreensão de metáforas em segunda língua, na próxima seção apresentaremos uma

discussão acerca da fluência conceptual e da importância do desenvolvimento da competência metafórica para aprendizes de segunda língua.

2.4 A Fluência Conceptual e o desenvolvimento da Competência Metafórica em L2

Ao considerar as premissas da Teoria da Metáfora Conceptual, iniciada pelos trabalhos de Lakoff e Johnson (1980), de que as metáforas conceptuais estruturam o pensamento humano e de que compreendemos as expressões metafóricas por meio de dois domínios (domínio fonte, mais concreto, e domínio alvo, mais abstrato), é de fundamental importância pensar que, em segunda língua, contamos com uma ampla gama de conceitos de natureza e estrutura metafórica. Várias investigações realizadas em sala de aula vêm apontando para os desafios de compreensão e produção de linguagem figurada em segunda língua, bem como as implicações pedagógicas no ensino e aprendizagem de L2. Nesse sentido, a Teoria da Fluência Conceptual e a Teoria da Competência Metafórica têm contribuído para explicar a aquisição de sistemas conceptuais na aquisição de segunda língua. Os primeiros estudos acerca da Fluência Conceptual tiveram início em meados da década de 80, época em que a LC e os estudos sobre a metáfora conceptual ganhavam força e visibilidade científica. Desde então, vários pesquisadores têm argumentado sobre a importância da Fluência Conceptual e do desenvolvimento da Competência Metafórica para aprendizes de segunda língua.

Segundo Danesi (1993), a competência linguística e comunicativa em uma língua são características que constituem a fluência verbal. Contudo, o autor observou que muitos aprendizes de L2 apresentam um grande nível de fluência verbal ao utilizar uma dada língua, porém, na

maioria das vezes, nota-se um distanciamento das construções conceptuais de um aprendiz de segunda língua para um falante nativo, devido à falta de fluência conceptual na língua alvo. Danesi (2008, p. 445) explica que o aprendiz de L2 parece recorrer ao sistema conceptual da L1 e, assim, transferi-lo para a L2, quando as estruturas linguísticas são semelhantes à sua língua nativa. Nesse contexto, é possível observar que, quando as formas conceptuais entre as duas línguas são equivalentes, os discursos tornam-se apropriados e facilmente compreensíveis entre os falantes. No entanto, quando isso não ocorre, nota-se uma discrepância entre forma da linguagem e o conteúdo conceptual entre as línguas. Danesi (1995, p. 5) afirma que “ser conceptualmente fluente em uma língua é saber, em grande parte, como essa linguagem ‘reflete’ ou codifica conceitos com base no raciocínio metafórico”⁹.

Dessa forma, muitos discursos, sejam eles orais ou escritos, produzidos por aprendizes de L2 apresentam um elevado grau de fluência verbal, mas não apresentam um sistema conceptual adequado na segunda língua, apresentando o sistema conceptual e cultural da sua língua materna (DANESI, 1983, 1993, 1995, 2008, 2015). Nesse sentido, segundo Danesi (1993, p. 490), ter fluência em uma L2 não significa apenas dominar os aspectos formais ou empregar tais aspectos a contextos comunicativos diferentes, mas também ter fluência para utilizar a língua conceptualmente.

Danesi (1993) apresenta duas pesquisas realizadas, sob sua orientação, na Universidade de Toronto, com o objetivo de evidenciar se aprendizes de segunda língua em vários estágios de aprendizagem são capazes de compreender as metáforas em segunda língua. O primeiro estudo contou com dois grupos: A e B. Esses grupos foram compostos por 12

⁹ to be conceptually fluent in a language is to know, in large part, how that language “reflects” or encodes concepts on the basis of metaphorical reasoning (DANESI, 1995, p. 5).

estudantes, 4 alunos para cada um dos níveis de língua oferecidos pela universidade, sendo esses básico, intermediário e avançado. Como o número de participantes era pequeno, não houve a possibilidade de fazer tratamento estatístico nos dados, porém o foco era obter informações sobre como os aprendizes, em diferentes níveis, eram capazes compreender metáforas. Inicialmente, eles foram informados sobre a pesquisa e, por duas semanas, receberam três tarefas sobre compreensão de metáforas, separadamente.

Na primeira tarefa, os pesquisadores tinham como foco verificar se os aprendizes conseguiam compreender afirmações metafóricas na língua alvo. Os participantes tinham que selecionar o significado adequado para dez afirmações metafóricas, por meio de três pistas: uma literal e duas metafóricas, sendo uma pista metafórica verdadeira e outra falsa. Os resultados mostraram que tanto no Grupo A quanto no Grupo B a maioria das respostas corretas foi proveniente de participantes inscritos nos cursos avançados.

A segunda tarefa consistia em traduzir expressões metafóricas do inglês para o italiano e do italiano para o inglês. Para isso, os participantes receberam 10 sentenças metafóricas, sendo 5 do italiano para o inglês e 5 expressões do inglês para o italiano. No caso da tarefa de tradução, os participantes apresentaram menor rendimento em relação às demais tarefas. O Grupo A apresentou apenas 23% de traduções adequadas e o Grupo B apresentou apenas 34%. Por fim, na terceira tarefa, os aprendizes deveriam ler dois textos em segunda língua (um metafórico e outro literal) e, em seguida parafrasear os textos. Nessa tarefa, os resultados apontam que todos os participantes da pesquisa obtiveram bons resultados. Porém, ao parafrasearem o texto metafórico, apenas 4 de 12 participantes do Grupo A e 6 do Grupo B fizeram uma análise e paráfrase adequada para os textos. De forma geral, Danesi (1993, p. 495-496) demonstra, por meio dos resultados, que os aprendizes são capazes de entender metáforas da língua alvo, mas

muitos provavelmente nunca foram expostos ao sistema conceptual da língua alvo.

O segundo estudo realizado por Danesi (1993) também apresenta resultados importantes que reafirmam a necessidade de aprendizes de L2 desenvolverem fluência conceptual na língua alvo. O foco desse estudo era coletar ensaios produzidos pelos aprendizes e examinar a presença de metáfora e sua empregabilidade em termos de fluência conceptual. Participaram da pesquisa 30 estudantes que foram divididos em dois grupos: 25 falantes não nativos, que haviam cursado no mínimo três anos de espanhol, e 5 nativos que serviram como grupo de comparação. Os participantes receberam como tarefa escrever um ensaio a respeito de três tópicos: (i) “O que é amizade?”; (ii) “O telefone: A invenção que revolucionou nossa sociedade”; (iii) “A presença de soldados canadenses no Golfo”.¹⁰ Os resultados apontaram que os aprendizes de segunda língua, em relação aos falantes nativos, apresentaram alto grau de literalidade nos ensaios produzidos. Segundo Danesi (1993), mesmo quando os aprendizes utilizavam sentenças metafóricas na composição, essas eram metáforas conceptuais correspondentes entre o inglês e o espanhol. Esses resultados apontam, de forma geral, que os aprendizes de L2, na maioria das vezes, mesmo após três a quatro anos estudando um idioma, não adquirem uma fluência conceptual na língua fonte. Isso porque, conforme explica Danesi (1993, p. 497), “os estudantes não são expostos de maneira sistemática às maneiras pelas quais a metáfora estrutura conceitos na língua-alvo”.¹¹

¹⁰ Do original: “1. ¿Que es la amistad? ‘What is friendship?’ 2. El telefono: la invention que ha revolucionado nuestra sociedad ‘The telephone: The invention that has revolutionized our society’ 3. La presencia de los soldados canadienses en el Golfo ‘The presence of Canadian soldiers in the Gulf’ (DANESI, 1993, p. 496).

¹¹ These studies suggested that students are not exposed in any systematic fashion to the ways in which metaphor structures concepts in the target language. (DANESI, 1993, p. 497).

Ao analisar o conteúdo metafórico apresentado em livros didáticos para cursos intermediários e avançados no ensino de francês, italiano e espanhol, na Universidade de Toronto, Danesi (1993) encontrou menos de 10% de conteúdo metafórico nos livros didáticos para o ensino das línguas supracitadas. Isso revela que os alunos parecem não aprenderem metáforas da língua alvo por meio dos livros didáticos.

Os estudos apresentados anteriormente apontam para a necessidade do ensino de metáforas em segunda língua, para a emergência de se abordar, em atividades e livros didáticos, conteúdos metafóricos e para a urgência em se pensar metodologias para o ensino de linguagem figurada em segunda língua.

Algumas pesquisas vêm apontando que um dos desafios encontrados por aprendizes de segunda língua é a aprendizagem de linguagem figurada. No processo de aquisição de L2, espera-se que os aprendizes desenvolvam também a competência metafórica na língua alvo, visto que essa tem sido considerada importante no desenvolvimento da fluência conceptual e competência comunicativa (LOW; 1988; DEIGNAN; GABRYS; SALSKA, 1997; DANESI, 1993, 1995, 2008; LITTLEMORE, 2001; LITTLEMORE; LOW, 2006; LITTLEMORE; KOESTER; BARNDEN, 2011; SHIRAZI; TALEBINEZHAD, 2013; ALESHTARA; DOWLATABADI, 2014; entre outros).

Inicialmente é importante destacar que a competência metafórica pode ser entendida como um tipo de competência adquirida pelo falante de L2 que o leva a compreender linguagem figurada na língua alvo. Isso implica em compreender e utilizar de forma adequada, tanto na escrita quanto na fala, expressões figuradas, conceitos e expressões metafóricas em L2. Nesse sentido, tal competência envolve não apenas o conhecimento de metáforas, mas também na consciência e estratégias para a compreensão e

produção da metáfora, bem como o uso adequado das metáforas na comunicação. (DEIGMAN; GABRYS; SALSKA, 1997).

No caso do ensino de L2, a competência metafórica tende a explicar os fenômenos do uso e reconhecimento, compreensão e apropriação dos conceitos metafóricos subjacentes às expressões metafóricas que apresentam. Neste sentido, essa competência tem se apresentado como uma importante habilidade a ser desenvolvida por aprendizes de segunda língua visto que tal esta pode auxiliar também no desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes. Se considerarmos que, na competência comunicativa de um falante nativo, há a presença de aspectos conceituais completamente voltados para a cultura e língua desses falantes, logo as metáforas, que são conceptualizadas de forma diferentes e em culturas diferentes, podem se tornar um grande desafio no desenvolvimento e proficiência em L2 (LITTLEMORE, 2001; LOW; LITTLEMORE, 2006).

Littlemore (2001) explica que a habilidade de compreender e processar metáforas, rapidamente, em segunda língua pode auxiliar aos aprendizes a acompanhar o discurso dos falantes nativos, mantendo assim a compreensão do fluxo comunicativo. Dessa forma, para que aprendizes de segunda língua tenham acesso às metáforas na língua-alvo, eles precisam ter informações conceituais disponíveis em segunda língua. Assim, a autora tem apontado que a fluência e a velocidade do processamento e da compreensão de metáforas podem possibilitar aos aprendizes de L2 a fazer conexões com vários significados metafóricos e, com isso, acessar com mais rapidez o discurso do interlocutor e manter o fluxo comunicativo.

Littlemore e Low (2006) explicam que, embora os aprendizes de L2 tenham facilidade de utilizar o conhecimento da L1 na L2, eles também enfrentam grandes desafios na compreensão da linguagem figurada na L2. Essas dificuldades podem estar associadas ao fato de aprendizes (i) não terem consciência de convenções que regem a linguagem figurada e de

quando devem usá-la, (ii) não terem consciência de convenções culturais que precisam ser ativadas para compreendê-la e (iii) não terem acesso a um repertório linguístico prévio de várias palavras figuradas e de fácil compreensão. Isso pode gerar incompreensão da linguagem figurada para aprendizes de L2 que buscam entender palavra por palavra para compreender o sentido. Nesse sentido, Littlemore e Low (2006) explicam que a abordagem da metáfora linguística é de fundamental importância para o desenvolvimento de aprendizes de segunda língua, visto que os textos que circulam socialmente, tais como anúncios publicitários, manchetes, piadas e histórias, exigem dos aprendizes uma série de construções linguísticas, compreensões metafóricas e representações culturais.

Após o reconhecimento da metáfora como parte científica dos estudos da linguagem, sobretudo da linguagem figurada, a atenção tem se voltado para estratégias de ensino para como compreender e produzir metáforas em L2. De forma geral, as pesquisas sobre a compreensão de metáforas em L2 têm contribuído tanto com investigações que consideram os aspectos culturais, sociais, linguísticos e a competência linguística por bilíngues quanto com o ensino e aprendizagem de metáfora por falantes de L2, revelando o quão desafiador é ensinar metáfora para estes falantes (BOERS, 2000; CHARTERIS-BLACK, 2002; LIONTAS, 2002; LITTLEMORE; LOW, 2006; BALDO, 2014, entre outros).

Low (1988) já apontava para a importância do ensino de metáforas para aprendizes de L2 e a relevância de se pensar nas implicações metodológicas e em atividades didáticas para o ensino de metáforas. De acordo com o autor, há uma polêmica acerca das metodologias para o ensino de metáforas, e uma delas é pensar se seria suficiente ensinar as metáforas, uma por uma, na medida em que aparecem em um determinado texto. Low (1988, pp.148.149), argumenta que não seria a mais adequada para o ensino de metáforas em L2, por três motivos:

(1) crianças necessitam de pelo menos quinze anos ou mais para lidar com a estrutura metafórica em sua própria língua, e o aprendiz de segunda língua não tem esse tempo. Além disso, os alunos adultos são solicitados frequentemente a usar ideias bastante sofisticadas em um estágio relativamente inicial de aprendizagem. (2) As partículas e preposições são uma área de dificuldade quase universal entre os aprendizes do inglês de segunda língua, que frequentemente citam o fato de que todo o tópico parece totalmente arbitrário. Muita confusão poderia ser removida em muitos casos pela compreensão da ligação metafórica entre os significados de termos como "up" ou "over". (3) A aprendizagem de exemplos isolados não ajuda o aprendiz a resolver o problema estrutural de quais são os limites da metáfora, tampouco quão sólida é a percepção dos falantes nativos desses limites. Também não estabelece se o uso de um exemplo específico é problemático por causa da redação ou por causa da inadequação da metáfora subjacente. (LOW, 1988, p.148.149).¹²

Outra metodologia mencionada por Low (1988, p. 139) é a tradicional que normalmente utiliza dois métodos para o ensino de metáforas: (i) a memorização de expressões figuradas individuais, com base ou não em um determinado texto, e a (ii) utilização do “método polissêmico” que tem como foco o trabalho com listas de significado de algum item lexical. Contudo, de acordo com o autor, esses métodos apresentados acima não costumam abordar a estruturação da metáfora, nem apresentar os domínios metafóricos (fonte e alvo) para a tomada de consciência metafórica ou tampouco explicitar as razões pelas quais as

¹² (1) *It takes children fifteen or more years to cope with the metaphoric structure of their own language, and the average second language learner does not have that long. Moreover, adult learners are frequently required to use quite sophisticated ideas at a relatively early stage of learning. (2) Particles and prepositions are an area of almost universal difficulty among second language learners of English, who often cite the fact that the whole topic seems totally arbitrary. Much confusion could be removed in many cases by a realization of the metaphoric links between the meanings of terms like 'up' or 'over'. (3) Learning 'one-off' examples does not help learners resolve the structural problem of where the boundaries of a metaphor are felt to lie, nor how rigid native speakers perceive particular boundaries as being. Nor does it establish whether the use of a particular example is problematic because of the wording, or because of the inappropriateness of the underlying metaphor* (LOW, 1988, pp.148.149).

metáforas podem se diferenciar entre si. Com isso, Low (1988) explica que uma metodologia adequada para o ensino de metáforas seria por meio de atividades com diferentes gêneros textuais que apresentem uma metáfora conceptual e as expressões linguísticas metafóricas subjacentes a essa metáfora, ou até mesmo por meio de produções de expressões linguísticas metafóricas, a partir de uma metáfora conceptual.

Deignan *at. al* (2014) aponta que um método com base na comparação entre as metáforas da L1 e da L2, parece ser uma importante estratégia para que os aprendizes compreendam e produzam metáforas de forma apropriada na segunda língua. Segundo a autora, se consideramos que as metáforas exercem uma função cognitiva, os efeitos e as funções metafóricas podem ser usados para que os aprendizes identifiquem padrões metafóricos existentes na gramática e no vocabulário da segunda língua. Assim, os alunos não devem ser privados das dificuldades inerentes da linguagem figurada. As correspondências entre L1 e L2 ocorrem constantemente, no entanto instâncias convencionalizadas entre a L1 e a L2 devem ser destacadas e apreendidas.

Nesse contexto, podemos observar que pesquisas têm defendido a importância da consciência metafórica por aprendizes de segunda língua, já que tal consciência propicia ao aprendiz a compreensão e a produção, conceptualmente adequadas, na língua alvo e um manejo adequado das expressões linguística metafóricas em segunda língua.

Na próxima sessão discorrerei, brevemente, acerca das especificidades do ensino de português como segunda língua para surdos, bem como da importância do ensino de vocabulário figurado e da consciência metafórica para aprendizes de segunda língua.

CAPÍTULO 3:

ENSINO DE PORTUGUÊS E DE METÁFORAS EM SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Neste capítulo apresentarei discussões acerca da aprendizagem e consciência metafórica em segunda língua, bem como pesquisas que evidenciam as especificidades do ensino de segunda língua para surdos bilíngues. Na seção 3.1, apresentarei as especificidades do ensino de segunda língua para surdos bilíngues português/Libras e algumas pesquisas que discutem a compreensão e o ensino de metáforas em português para surdos. E, em seguida, na seção 3.2, discorrerei sobre o ensino de vocabulário figurado em segunda língua e apresentarei pesquisas que evidenciam a retenção do vocabulário figurado em segunda língua, por meio do ensino.

3.1 Desafios no ensino de português e de metáforas em segunda língua para surdos

O ensino de PL2 para surdos, ao longo do tempo, foi influenciado por abordagens educacionais e metodologias que marcaram a forma de aprendizagem do português brasileiro para surdos. Isso porque, historicamente, os surdos eram considerados pessoas com deficiência e não educáveis, dada a sua condição patológica (GOLDFELD, 2002). A história da educação de surdos é marcada por três abordagens educacionais que marcaram seu processo educacional: (i) oralismo; (ii) comunicação total e (iii) bilinguismo.

O oralismo teve como objetivo integrar os surdos na comunidade de ouvintes, por meio do uso exclusivo da linguagem oral. Nesse contexto, os surdos foram proibidos de utilizar sinais e passaram a ser obrigados a

utilizar a língua oral de seu país para se comunicar e compreender o mundo que o cerca. É importante destacar que os oralistas defendiam, com base no modelo behaviorista, que a língua oral era aprendida, pelos surdos, através da imitação, repetição de atividades que tinham como foco os sons e a estrutura da LO (cf. QUADROS, 1997; SKLIAR; 1999; FERNANDES; 1999; LACERDA; MANTELLATO, 2000; GOLDFELD, 2002; LACERDA; 2006; entre outros.).

Posterior à abordagem oralista na educação de surdos, surge a abordagem da comunicação total, que tem como objetivo explorar todas as formas de comunicação, incluindo tanto a língua de sinais como a língua oral, com o intuito de proporcionar uma comunicação mais eficaz entre surdos e ouvintes e entre surdos e surdos. Goldfeld (2002, p.102) explica que, historicamente, acreditava-se que a comunicação total era a melhor forma de se ensinar a língua oral para os surdos, já que havia a possibilidade de uso simultâneo da Libras e da LP. No entanto, devido a problemas encontrados na mescla da Libras e LP, que gerou uma aprendizagem fragmentada tanto da língua oral quanto da língua de sinais, a abordagem da comunicação total foi perdendo forças e uma nova abordagem educacional surgiu, o bilinguismo.

A educação bilíngue considera o surdo como uma pessoa bilíngue, já que este é “um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos, com signo objetivando representar conceitos” (FERNANDES; CORREIA, 2015, p. 23). Considerando essa premissa, é importante destacar que “o contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 13). Dito de outro modo, a língua oral de cada país, no caso do Brasil, a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, é considerada a segunda língua da comunidade surda brasileira. Com isso, a educação bilíngue para surdos apresenta vários desafios, principalmente para o ensino de PL2 para surdos que necessita considerar: (i) as diferentes

modalidades linguísticas (línguas de sinais e línguas orais) no processo de ensino e aprendizagem de segunda língua e os diferentes perfis de bilinguismo entre os surdos; (ii) a necessidade de políticas linguísticas e planejamento linguístico para a aprendizagem de português como L2; (iii) o contexto educacional no qual os surdos estão inseridos; (iv) a formação de professores de português para surdos, adicionalmente, as diferentes abordagens metodológicas para o ensino de L2; (v) a escassez de manuais e materiais didáticos; (vi) as diferenças culturais e linguísticas que implicam no processo de aprendizagem da leitura em português como segunda língua, por surdos do par linguístico Libras/Português.

O fato de saber duas línguas, no caso dos surdos brasileiros, Libras como L1 e português como L2, não garante ao surdo uma educação bilíngue, visto que vários fatores poderão influenciar em seu processo de aprendizagem de segunda língua. Um desses fatores é a aquisição da Libras como primeira língua. É sabido que a aprendizagem de L2 pressupõe a aquisição de L1. Assim, no caso dos surdos, aproximadamente 95% dos surdos, nascem em famílias de pais ouvintes e apenas 5% nascem em famílias de pais surdos (GÓES, 1999) e, essa estimativa implicará diretamente na aquisição da Libras como primeira língua pelos surdos, visto que os pais ouvintes têm a língua oral como língua materna e, na grande maioria das vezes, não têm conhecimento da Libras e da necessidade de aquisição da Libras pela criança surda. Com isso, é possível observar alguns desafios na constituição do sujeito surdo como bilíngue. Alan (2001 *apud* Pizzio *et al.*, 2010) apontam três destes desafios: (i) a falta de reconhecimento, da comunidade de ouvintes, pela língua de sinais, desconhecendo o fato de o surdo possuir duas línguas; (ii) o fato de muitos bilíngues, independentes de serem surdos ou ouvintes, não se sentirem confortável na sua L2; (iii) a diversidade de experiências linguísticas na qual os surdos estão inseridos, formando, assim, diferentes perfis de bilinguismo

entre os surdos: surdos que têm Língua de sinais (L1) e língua oral (escrita e falada); Língua de sinais (L1) e língua oral (apenas escrita); Língua oral (escrita ou falada - L1) e língua de sinais (L2); Língua de sinais (L1) e outra língua de sinais de outro país (L2); entre outros (DAVIS, 1989; LUCAS; VALLI, 1992; GROSJEAN, 1992). Diante destas constatações, é possível inferir que o ensino e aprendizagem de português como segunda língua, no caso dos surdos brasileiros, podem ser influenciados e direcionados a partir (i) da diversidade de experiências linguísticas nos quais os surdos estão expostos; (ii) diversidade de surdos bilíngues que fazem parte da comunidade surda brasileira; e (iii) da implementação de políticas linguísticas e planejamento linguístico.

Calvet (2007), explica que os termos “políticas linguísticas” e “planejamento linguístico” são indissociáveis, porém possuem um delineamento específico em suas conceituações. De acordo com o autor, as políticas linguísticas podem ser consideradas formas de dar um sentido político às línguas, ou seja, são ações do estado que buscam garantir um *status* a uma ou mais línguas. Por exemplo, quando mais de uma língua é falada dentro de um mesmo país, a política linguística poderá ser definida a partir de questões como “qual será a língua oficial?”, “quais serão as formas de registro (formal ou informal)?”, “qual língua será utilizada pelo governo?”, entre outras (CALVET, 2007).

Já o planejamento linguístico é a forma de implementar, projetar ou tornar real a política linguística. Nesse caso, por exemplo, se uma língua foi reconhecida num determinado país (política linguística), há vários passos para que os direitos dos falantes dessa língua sejam garantidos. Isso é o que chamamos de planejamento linguístico que busca organizar a relação entre as línguas, função da escrita, práticas escolares, do uso, planejamento do ensino da língua oficial como segunda língua. Para as línguas de sinais, Schermer (2012) aplica os conceitos de planejamento linguístico, destacando três aspectos: (i) planejamento de *status* - reconhecimento legal

da língua e dos direitos linguísticos de seus falantes; (ii) planejamento de *corpus* - registro da língua, a noção de uma língua padrão, modernização da língua (criação de novos itens lexicais), reconhecimento de suas variações; (iii) planejamento de aquisição - ensino e aprendizado da língua, garantir a aquisição da língua por seus falantes e a perpetuação e promoção da língua (desenvolvimento de materiais didáticos; metodologias adequadas ao ensino de português L2 para surdos).

Se aplicarmos as divisões do planejamento linguístico, proposto por Schermer (2012), para analisar o contexto atual da Libras e do ensino do PL2 para surdos, é possível observar várias conquistas alcançadas pela comunidade surda brasileira. Em relação ao planejamento de *Status*, a Libras conquistou o reconhecimento legal da língua e dos direitos linguísticos de seus falantes, por meio da Lei 10.436/2002 e do Decreto (5626/2005). Promulgada em 24 de abril de 2002, a Lei 10436/2002 reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira e o Decreto 5626/05 regulamenta a Lei 10.436/02, trazendo importantes determinações para o reconhecimento e a difusão da Libras, bem como para o bilinguismo para as pessoas surdas. Dentre elas, podemos destacar que: as crianças surdas têm direito de serem escolarizadas em sua L1 (Art. 22) e é garantido à pessoa surda o direito de aprender a Língua Portuguesa como segunda língua em sua modalidade escrita (Art. 13).

Sobre o planejamento de *corpus* na Libras, é possível constatar que diversas ações têm contribuído para um planejamento desse *corpus* em todo o território nacional, como, por exemplo: (i) registro da língua, a noção de uma língua padrão, modernização da língua (criação de novos itens lexicais) e (ii) reconhecimento de suas variações. Destacam-se aqui:

- Grupos de pesquisa em lexicografia e terminologia que trabalham com criação e difusão de novos sinais da Libras (UnB, UFSC, etc.);
- Criação e distribuição de dicionários da Libras, permitindo não apenas a difusão da língua, como também seu registro (Lira e Felipe, 2006; Capovilla e Raphael, 2001);
- Projetos de difusão e implementação de sistemas de escrita da Libras: (i) SignWriting (UFSC - Profa. Marianne Stumpf); (ii) ELiS (UFG - Profa. Mariângela Estelita); (iii) SEL (UESB – Profa. Adriana Lessa-de-Oliveira).
- Além disso, projetos que objetivam a construção de um corpus da Libras: (i) Inventário Nacional de Libras (UFSC – Profa. Ronice Quadros e Profa. Carolina Pêgo); (ii) Inventário de Libras da Grande Florianópolis (UFSC – Prof. Tarcísio Leite); (iii) Corpus de antologia de poesia em Libras (UFSC – Profa. Fernanda Machado); (iv) Estudos sobre variação linguística na Libras: Projeto VarLibras (UnB – Prof. Gláucio de Castro-Junior), entre outros.

Em relação ao processo de planejamento e aquisição, mais especificamente, para a aprendizagem do português como segunda língua para surdos, é possível destacar apenas o PNE - LEI 13.005/2014. O Plano Nacional de Educação, aprovado em junho de 2014, traz em sua meta 4:

“Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2014).

Atualmente, no Brasil, a comunidade surda vivencia dois modelos educacionais vigentes: o modelo da inclusão escolar e o modelo da educação bilíngue. No modelo da inclusão escolar, os estudantes surdos têm acesso ao ensino regular e estudam juntamente com estudantes ouvintes.

Esse modelo funciona basicamente com um professor regente, um tradutor e intérprete de Libras e o Atendimento Educacional Especializado. No modelo da Inclusão Escolar, os estudantes surdos têm acesso ao mesmo currículo e metodologias que os estudantes ouvintes. Para que de fato ocorra a valorização da Libras, da cultura surda e a garantia do ensino de PL2 para surdos, a comunidade surda brasileira defende fortemente a criação de escolas bilíngues. Assim, as crianças surdas terão acesso não somente à Libras, mas também à construção de sua identidade e cultura surdas.

No processo de escolarização de estudantes surdos, um dos grandes desafios é o processo de ler e escrever em português como segunda língua. Conforme explicitado anteriormente, os surdos têm L1 a Libras, língua e modalidade espaço-visual, porém quando precisam ler e escrever, eles precisam fazer isso, utilizando a leitura e a escrita de outra língua, língua oral auditiva. Salles *et al.* (2003, p. 115) explicam que o modo de ensino e aprendizagem da LP para surdos acontece por meio da escrita e tal aprendizagem será de suma importância para os surdos, uma vez que possibilitará acesso à leitura e à escrita de textos que circulam socialmente. Nesse contexto, a falta de conhecimento em LP, como instrumento de acesso ao mundo letrado, limitará o conhecimento da leitura desse público, dificultando, assim, a compreensão de textos escritos convencionalmente nessa língua.

Diante desta explanação, torna-se relevante destacar que, embora a LP em sua modalidade escrita seja considerada um instrumento importante para a escrita e a leitura dos surdos, investigações têm apontando que no processo de aprendizagem de português para surdos, as metodologias de ensino utilizadas não levam em consideração que a LP é a segunda língua da comunidade surda. Com isso, observa-se que os surdos têm apresentado rendimento na LP inferior aos alunos ouvintes. (cf. FERNANDES, 1999; LACERDA, 2006; SILVA, 2008; LODI, 2013; PEREIRA, 2014.). Isso

porque se por um lado a inclusão dos surdos possibilitou a igualdade e o respeito à diferença, por outro, trouxe dificuldades para a elaboração de metodologias aplicadas ao ensino satisfatório de PL2 para surdos, bem como para elaboração e utilização de materiais didáticos adequados ao ensino desta língua, na sala de aula inclusiva. Os livros didáticos têm se mostrado um importante instrumento a ser utilizado em sala de aula no ensino de línguas. No ensino de português como língua estrangeira, no Brasil, é possível encontrar vários livros didáticos, orientações por meio dos Parâmetros Curriculares para línguas estrangeiras, Plano Nacional do Livro Didático e a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Contudo, no ensino de português como segunda língua para surdos brasileiros, ainda se observa a necessidade de expansão do planejamento linguístico de aquisição, pensando na elaboração e organização de materiais didáticos de português como segunda língua para surdos já que Silva e Guimarães (2016, p. 79) destacam a escassez de materiais e manuais didáticos para o ensino de PL2 para surdos, apontando apenas um manual didático para o ensino de PL2 para surdos adolescentes.

Outro desafio no processo de aprendizagem de metáforas por surdos está relacionado à leitura em português como segunda língua. A aprendizagem de leitura e escrita em segunda língua, por surdos, pode estar condicionada a vários fatores sociais e linguísticos, tais como: as diferenças entre as modalidades linguísticas (uma espaço-visual e a outra oral-auditiva); ao tipo de escolarização e acesso ao ensino da língua oral, como segunda língua; ao processo de aquisição da Libras como primeira língua, já que para aprender uma segunda língua é necessário adquirir primeira língua.

Fernandes (1999) destaca que dentre os vários desafios enfrentados por surdos em seu processo de aprendizagem da leitura e escrita em LP envolve não apenas as diferenças entre as modalidades entre as línguas, mas também as diferenças linguísticas, tais como: a construção gramatical, semântica e pragmática, entre as duas línguas. Botelho (2002, p. 62)

também destaca que outro desafio que influencia na aprendizagem de PL2 por surdos, sobretudo na leitura e escrita na LP, é falta de expansão do vocabulário na língua, visto que muitas vezes, os surdos parecem desconhecer expressões básicas e corriqueiras que aparecem na língua escrita. A autora constatou que, na busca por construção de sentidos, os surdos costumam parar a leitura em português quando se depararam com itens lexicais desconhecidos e, mesmo buscando a interpretação textual por meio do contexto em que essas palavras são empregadas, eles não conseguem alcançar o sentido textual.

Chaves (2002) explica que os surdos podem se tornar leitores proficientes em português, porém as condições sociais e linguísticas nas quais eles estão expostos, na maioria das vezes, não possibilita que a aprendizagem da segunda língua ocorra de forma satisfatória. Dito de outro modo, os desafios que os surdos enfrentam quando estão no processo de aprendizagem de uma língua oral, não estão relacionados ao fato destes não ouvir ou falar, mas sim a outros fatores que podem influenciar na aprendizagem do português como segunda língua.

Diante dessas dificuldades de compreensão de textos em PL2, pode-se dizer que o ensino e aprendizagem de metáforas em LP por surdos torna-se também um grande desafio. Isso devido às especificidades e diferenças semânticas que envolvem tanto a Libras quanto a LP e que podem incidir na compreensão de metáforas em PL2.

Estudos sobre a compreensão de linguagem figurada e metáforas por surdos bilíngues vêm apontando que tal incompreensão pode estar relacionada à inadequação metodológica no ensino de L2 para surdos (RITTENHOUSE; STEARN, 1990; MARSCHARK, 2003; MARSCHARK; WAUTERS, 2008; HOFFMEISTER; CALDWELL-HARRIS, 2014).

No Brasil, as pesquisas de Faria (2003) e Costa (2015) apontaram que a incompreensão de linguagem figurada por surdos bilíngues do par-

linguístico Libras/LP pode estar relacionada tanto às diferenças ou não equivalência metafórica entre a Libras e o português, que poderá levar o surdo a fazer inferências literais, quanto à inadequação metodológica para o ensino de PL2 para surdos.

A pesquisa pioneira sobre compreensão de metáforas no Brasil foi produzida por Faria (2003), dividida em duas etapas que tiveram como objetivo investigar a construção de sentidos, por surdos, frente a textos metafóricos. Na primeira etapa, a autora investigou como os surdos processam a (des-)construção dos sentidos polissêmicos quando leem textos em LP. Nessa etapa, a pesquisadora apresentou aos surdos um *cartoon* e realizou uma microanálise de três momentos da aula, identificando as características na leitura de surdos no momento da construção de sentidos das metáforas explicitadas no texto. Na segunda parte da pesquisa, com o objetivo de analisar as inferências e compreensão de metáforas pelos surdos, por meio de elucidaciones de itens lexicais e fraseologismos, Faria (2003) organizou um *corpus* composto de fraseologismos e unidades lexicais da Libras. O *corpus* gerado foi dividido em três tipos de metáforas: (i) metáforas equivalentes em Libras e Língua Portuguesa; (ii) metáforas semelhantes, com o mesmo significado em Libras; (iii) metáforas diferentes na forma e significado. Os resultados da pesquisa apontam que, ao tentar construir sentido metafórico e polissêmico em textos na LP, os surdos fazem vários tipos de inferências de natureza literal, apresentando uma interpretação, muitas vezes, dissociada e fragmentada do significado figurado.

A pesquisa de Costa (2015) foi dividida em duas etapas. Na primeira, o objetivo principal era verificar se a equivalência metafórica (Libras e Língua Portuguesa) facilitaria a leitura de sentenças com expressões metafóricas. Participaram da pesquisa 11 surdos adultos, usuários de Libras e com ensino superior completo. Nessa parte da leitura foi utilizado o método da leitura auto cadenciada, para mensurar o tempo gasto na leitura das expressões metafóricas, divididas em três condições: (i) expressões

metafóricas equivalentes em Português e em Libras; (ii) expressões metafóricas em Português inexistentes em Libras e (iii) expressões metafóricas que mimetizam construções da Libras. Os resultados da primeira etapa da pesquisa apresentaram significância estatística, evidenciando que a equivalência metafórica em Libras e LP facilita o processamento. Com o objetivo de analisar as possíveis interpretações, feitas pelos surdos, das mesmas expressões linguísticas metafóricas apresentadas na tarefa anterior, realizou-se uma segunda tarefa, de cunho qualitativo. Nessa etapa, participaram da pesquisa três surdos, usuários de Libras, com ensino superior completo. Os participantes tiveram acesso a cartões que continha as mesmas sentenças do experimento anterior e o intuito era ler e explicar as sentenças presentes em cada cartão. Os resultados apontaram que os sujeitos investigados não apresentam dificuldades para explicar o significado das expressões metafóricas equivalentes nas duas línguas, contudo, no caso das sentenças não equivalentes entre Libras e LP, os participantes apresentavam inferências literais para as sentenças.

3.2 Ensino e retenção de vocabulário figurado em segunda língua

Desde a obra de Lakoff e Johnson (1980), é possível observar a publicação de várias pesquisas que investigam o uso das figuras de linguagem na fala cotidiana, em diversas línguas. Nesse sentido, pesquisas que discutem o ensino e a aprendizagem de segunda língua também têm direcionado o foco para investigações que evidenciam (i) como ocorre o processamento de linguagem figurada por aprendizes de L2 e (ii) como o ensino de linguagem figurada pode possibilitar o desenvolvimento da competência metafórica do aprendiz.

Em investigações acerca processamento de linguagem figurada por aprendizes de L2, pesquisadores como têm buscado compreender como ocorre a tomada de consciência metafórica e como isso pode facilitar a compreensão e aquisição de expressões metafóricas em sua língua alvo (BOERS, 2000, 2004, DOIZ; ELIZARI, 2013, entre outros).

Segundo Boers (2004, p. 201) é de fundamental importância que o aprendiz tenha consciência e conhecimento acerca do funcionamento da metáfora conceptual, considerando que essa é utilizada na fala cotidiana, sendo composta por domínios conceptuais (fonte e alvo) que motivam a produção de expressões metafóricas. Dito de outro modo, a consciência da metáfora conceptual, que rege as expressões metafóricas utilizadas em segunda língua, estimula a compreensão e a produção de expressões metafóricas por aprendizes de segunda língua (BOERS, 2000; 2004; DOIZ; ELIZARI, 2013).

Outra questão importante compartilhada por Boers (2000) é a importância de se inserir atividades de ensino de linguagem figurada em sala de aula para aprendizes de L2, de maneira a potencializar a aquisição e retenção de vocabulário. Isso porque, em pesquisas experimentais, é possível identificar bons resultados da retenção e da aquisição de vocabulário por meio do conhecimento explícito da metáfora conceptual. Em sua pesquisa, Boers (2000) apresenta os resultados de três experimentos que têm como objetivo medir os benefícios, em aprendizes de segunda língua, da organização de expressões metafóricas por meio de suas metáforas conceptuais subjacentes. Os três experimentos contaram com a participação de aprendizes de inglês em nível intermediário, na Bélgica, cuja primeira língua era o holandês ou o francês.

No primeiro experimento, que envolvia falantes de holandês que aprendiam inglês no nível intermediário, 118 alunos entre 16 e 17 anos de uma escola secundária na região do Flandres foram divididos em dois grupos: um grupo experimental, que contava com 24 meninas e 34 meninos; e um grupo controle que contava com 28 meninas e 32 meninos. Os sujeitos fizeram a leitura de um texto criado para fins de ensino e inspirado pelo texto *Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ*, de Goleman (1995). Esse texto apresenta várias expressões metafóricas relacionadas à metáfora conceptual CORPO HUMANO É UM CONTÊINER, e mais especificamente A RAIVA É FLUIDO QUENTE EM UM CONTÊINER. Após a leitura do texto, o grupo experimental recebeu notas de vocabulário que dividia o conceito “raiva” em três categorias metafóricas: *Raiva é como um líquido quente em um contêiner; raiva é como fogo; pessoas irritadas são como animais perigosos*. Já o grupo controle recebeu entradas de vocabulário organizado a partir de temas pragmáticos e funcionais, tais como: *descrever raiva como aguda e súbita* (“ele explodiu”); *descrever raiva como um processo* (“a raiva brotou dentro de mim” ou “eu estava fervendo de raiva”); *descrever raiva como personalidade* (“ele tem um temperamento feroz”, etc). Após receberem as notas e entradas de vocabulários, os participantes tiveram dez minutos para ler e sanar as dúvidas. Posteriormente, eles contaram com uma aula de 15 minutos com discussões sobre raiva e conflitos. Após a aula orientada, as notas de vocabulário foram recolhidas e, em seguida, foi aplicado um teste de completção com dez itens propostos para eliciar o léxico estudado. Os resultados apontaram que o grupo experimental foi mais suscetível a reproduzir o léxico estudado do que o grupo controle. Segundo Boers (2000, p. 557), tais resultados podem sugerir que a categorização e explicação das

expressões metafóricas com base nas metáforas conceptuais subjacentes, facilitou a retenção do novo vocabulário.

O segundo experimento proposto por Boers (2000) teve como foco medir o efeito da consciência metafórica na reprodução de novo vocabulário. Participaram da pesquisa 73 estudantes de economia e administração, falantes nativos de francês e com nível intermediário de inglês. Como parte do curso de inglês, eles receberam uma lista de vocabulário para descrever as tendências de crescimento e/ou recessão econômica: (i) *tendências de crescimento*: aumento; subir; crescimento; pico, dentre outras palavras e (ii) *tendências de recessão*: abaixar; descer ladeira abaixo; diminuir, entre outras. Os participantes foram divididos em dois grupos. O grupo experimental compreendia 40 estudantes (13 mulheres e 27 homens) e o grupo controle possuía 33 estudantes (15 mulheres e 18 homens). Aos participantes foram dados dez minutos para ver a lista de palavras e solicitar esclarecimento quanto às possíveis dúvidas. Em seguida, foram apresentados gráficos que continham o crescimento econômico e o desemprego no país. Após a apresentação dos gráficos, os estudantes não tiveram mais acesso à lista de palavras e foi-lhes solicitado, como tarefa do experimento, redigir um pequeno ensaio, em trinta minutos, descrevendo os gráficos visualizados. Além disso, aos participantes do grupo experimental foi chamada a atenção para a estrutura metafórica e para os domínios fontes das expressões linguísticas metafóricas. Os textos produzidos pelos estudantes foram então analisados e se observou que o grupo experimental apresentava maior quantitativo de produção das estruturas alvo, comparado à produção do grupo controle.

O terceiro experimento contou com 74 estudantes universitários, falantes nativos de francês e com nível intermediário de inglês. Os estudantes receberam uma lista de verbos multi-palavras selecionados a partir da lista fornecida pelo livro *A Practical English Grammar* de Thomson e Martiner (1980). O grupo controle recebeu notas explicativas sobre os

verbos apresentadas a partir da lista proposta anteriormente, em ordem alfabética. Já o grupo experimental recebeu os mesmos verbos, porém eles estavam categorizados de acordo com as metáforas orientacionais a eles subjacentes (MAIS/BOM É PARA CIMA, MENOS/RUIM É PARA BAIXO, VISÍVEL É PARA CIMA/FORA, INVISÍVEL É PARA BAIXO/DENTRO, etc.). Por dez minutos, ambos os grupos puderam ler e sanar dúvidas quanto ao vocabulário apresentado. Em seguida, as listas foram retiradas dos estudantes e fez-se a aplicação de um teste de completação, que teve duração de 20 minutos. Os resultados apontaram que o grupo experimental, que acessou as metáforas orientacionais subjacentes, teve maior facilidade de preenchimento das lacunas no teste de completação do que o grupo controle que tiveram acesso apenas à lista de palavras, contendo a tradução das expressões metafóricas.

Com base nos resultados dos três experimentos, Boers (2000, p. 562) afirma que “os recursos lexicais dos aprendizes da língua se beneficiaram de uma melhor consciência metafórica”. Esses resultados confirmam, portanto, a ideia de que o desenvolvimento de consciência metafórica pode favorecer o aprendizado de linguagem figurada por aprendizes de L2.

Evidência adicional pode ser encontrada no trabalho de Doiz e Elizari (2013) que teve como objetivo apontar a importância do papel das metáforas na aquisição e expansão do vocabulário de aprendizes de inglês. As hipóteses das pesquisadoras eram de que quanto maior a conscientização dos aprendizes de segunda língua em relação a expressões metafóricas utilizadas para falar sobre raiva, melhor seria a compreensão e retenção dessas metáforas pelos aprendizes. Por terem uma gama de manifestação no campo das emoções e por serem bastante frequentes na linguagem cotidiana dos aprendizes de L2, Doiz e Elizari (2016, p.55) optaram por estudar expressões figuradas no campo semântico da raiva e buscaram responder a duas perguntas de pesquisa: (i) “o conhecimento explícito das motivações por trás de certas expressões idiomáticas de raiva auxilia aprendizes a

compreender e a reter essas metáforas espontaneamente em curto prazo?”
(ii) “os benefícios dessa estratégia de ensino se mantêm em médio prazo?”¹³

Participaram da pesquisa 40 estudantes, falantes nativos de espanhol ou basco, matriculados no primeiro semestre de bacharelado em uma escola estadual localizada em Navarra, na Espanha. A semelhança do nível de proficiência, em língua inglesa, foi confirmada pelo professor de inglês. Os participantes foram divididos em dois grupos: um grupo controle e outro experimental, com média de idade semelhante em ambos os grupos. Os experimentos foram aplicados em uma sala de aula do inglês regular em três etapas. Primeiro, os aprendizes de inglês, tanto do grupo controle, quanto do grupo experimental, realizaram um pré-teste que continha 15 itens alvo e 25 itens distratores, em dois folhetos. Os alunos tinham que traduzir as expressões para o basco ou espanhol. Os resultados do pré-teste revelaram que os aprendizes tinham familiaridade com itens alvo do experimento e, tais itens foram descartados da lista das expressões metafóricas que seriam ensinadas e discutidas posteriormente com os aprendizes. Na segunda parte da pesquisa, os alunos tiveram que fazer a leitura de dois textos sobre a temática “raiva” e fazer uma lista das palavras que eles não conheciam.

Após o pré-teste, os participantes receberam textos que continham as metáforas conceituais alvo da pesquisa: RAIVA É FOGO / RAIVA É UM LÍQUIDO (QUENTE) EM UM RECIPIENTE.

Para a realização do teste, em uma aula, o instrutor ofereceu ao grupo controle, a noção básica de metáfora conceptual e as traduções, para o espanhol, das expressões idiomáticas alvo do experimento. Em seguida, esclareceu possíveis dúvidas acerca dos textos, com o intuito de garantir a compreensão textual dos participantes. O grupo experimental, também participou de uma aula, contudo, o instrutor explicou a noção da metáfora

¹³ 1- Does explicit knowledge of the motivations behind certain anger idioms help learners comprehend and retain them spontaneously in the short term? 2- Are the benefits of this teaching strategy maintained in the middle term? (DOIZ; ELIZARI, 2016, p. 55).

conceptual e organizou as sentenças alvo em torno das duas metáforas conceptuais propostas para o experimento (RAIVA É FOGO / RAIVA É UM LÍQUIDO (QUENTE) EM UM RECIPIENTE). Após as aulas, tanto o grupo experimental quanto o grupo controle, guardaram as anotações e fizeram o teste. Um pós-teste foi aplicado para ambos os grupos duas semanas depois, com o intuito de verificar a compreensão e retenção de expressões figuradas sobre “raiva”, pelos aprendizes. Os resultados evidenciaram que o grupo experimental obteve maiores pontuações no experimento em comparação ao grupo controle, apontando que a abordagem da metáfora conceptual facilita, em curto prazo, a aquisição de linguagem figurada em segunda língua.

Por meio dos experimentos apresentados acima é possível observar que ensino explícito da metáfora conceptual pode contribuir com a retenção de vocabulário e com a compreensão de expressões linguísticas metafóricas em L2. Tanto o experimento de Doiz e Elizari (2016) quanto os de Boers (2000) corroboram a hipótese de que uma organização de temas e domínios metafóricos pode facilitar a retenção de linguagem figurada desconhecida na L2. Essa constatação certamente abre novas possibilidades e caminhos no ensino de segunda língua e mostra que é necessária uma maior intersecção entre a Linguística Cognitiva e a Teoria da Metáfora Conceptual e as práticas pedagógicas no ensino de uma L2.

CAPÍTULO 4:

ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS E DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia e a análise de livros didáticos para o ensino de português como língua estrangeira e de português como segunda língua para surdos. Na primeira seção 4.1, apresentaremos a metodologia, o objetivo e as perguntas de pesquisa que buscaremos responder. Em seguida, na seção 4.2, discorrerei sobre os procedimentos para escolha, descrição e análise dos livros didáticos. Na seção 4.3, descreverei sobre as propostas e tipologias de atividades didáticas para o ensino de linguagem figurada por aprendizes de segunda língua e, por fim, apresentarei uma análise sobre as atividades identificadas nos livros didáticos.

4.1 Metodologia

A Linguística Aplicada (LA) tem se preocupado com metodologias de pesquisa que buscam compreender e descrever os fenômenos sobre o ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2009). Neste contexto, estão inseridas pesquisas sobre o Livro Didático (LD) para o ensino de línguas estrangeiras que buscam compreender como este pode ser utilizado como um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem de segunda língua. O objetivo desta primeira parte da pesquisa foi o de verificar como o ensino da linguagem figurada é abordado em Livros Didáticos (LD) de português para estrangeiros e para surdos, buscando responder a três perguntas de pesquisa:

- i) Os livros didáticos de PLE e de PL2 possuem atividades voltadas para o ensino de metáforas?
- ii) Em caso afirmativo, quantas são e como são essas atividades?
- iii) As atividades contemplam a metodologia de ensino da metáfora conceptual e as expressões linguísticas metafóricas subjacentes a elas?

Para isso, a metodologia utilizada foi qualitativa de cunho interpretativista, que, segundo Leffa (2006, p.3) tem sido uma tendência metodológica no campo da LA. Tal metodologia pode ser caracterizada pela contextualização dos dados da pesquisa com vários elementos que podem envolver a compreensão dos dados. Dito de outro modo, no método qualitativo de cunho interpretativista, os dados não podem ser analisados de forma isolada, isso porque as relações humanas têm que ser vistas a partir de vários vieses, ou seja, a realidade não pode ser fragmentada ou vista de forma isolada, mas deve-se observar as várias possibilidades de interpretação (cf. LEFFA, 2006; STAKE, 2011). Assim, a escolha do método qualitativo interpretativo adotado para esta parte da pesquisa, se dá pela necessidade de se avaliar o LD, não como um objeto isolado, mas como um instrumento que interage com o processo de ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira e como segunda língua, por meio de atividades didáticas que se aproxima ao máximo, da realidade linguística do falante nativo.

4.2 Seleção e descrição dos livros didáticos

A seleção dos livros didáticos ocorreu por meio de amostra de conveniência. Os livros didáticos de PLE foram disponibilizados pelo Centro de Extensão, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (CENEX/UFMG) onde também são ofertados cursos de

português para estrangeiros. Já o livro de português para surdos foi adquirido pela própria pesquisadora. É importante destacar que foi analisado apenas um LD de português como segunda língua para surdos, visto que este é o único livro destinado para o público adolescente. Adicionalmente, há um livro de ensino de língua portuguesa para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano (cf. SILVA; GUIMARÃES, 2018), contudo este não foi objeto da nossa análise.

Assim, com o intuito de responder às perguntas elencadas anteriormente, foram selecionados 6 LD, sendo 5 para o ensino de língua portuguesa para estrangeiros, e um para o ensino de português como segunda língua para surdos. A relação completa das obras analisadas é fornecida a seguir:

Quadro 1. Descrição dos materiais didáticos de PLE e PL2 analisados.

| Materiais didáticos analisados |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Título da obra: Falar... Ler... Escrever... Português para Estrangeiros Autores: Emma Eberlein O. F. Lima e Samira A. Lunes Ano: 1999 Editora: Editora Pedagógica Universitária (EPU) Edição: 2ª edição. Número de volumes: volume único. |
| Título da obra: Português Via Brasil – Um curso avançado para Estrangeiros Autores: Emma Eberlein O. F. Lima e Samira A. Lunes Ano: 2005 Editora: Editora Pedagógica Universitária (EPU) Edição: 1ª edição Número de volumes: volume único. |
| Título da obra: Terra Brasil: curso de língua e cultura Autores: Regina Lucia Péret Dell' Isola e Maria José Aparecida de Almeida Ano: 2008 Editora: Editora UFMG Edição: 1ª edição Número de volumes: volume único. |

| |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Título da obra: Coleção Viva! Língua Portuguesa para Estrangeiros Autores: Claudio Romanichen Ano: 2010 Editora: Editora Positivo Edição: 1ª edição Número de volumes: 4 volumes</p> |
| <p>Título da obra: Coleção Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros Autores: Aline Moreira, Cibele Nascente Barbosa e Giselle Nunes de Castro Ano: 2011 Editora: Casa do Brasil – Escola de línguas Edição: 1ª edição Número de volumes: 3 volumes</p> |
| <p>Título da obra: Português... Eu quero ler e escrever: material didático para usuário de Libras. Autores: Neiva de Aquino Albres Ano: 2010 Editora: Instituto Santa Teresinha Edição: 1ª edição Número de volumes: volume único.</p> |

4.3 Categorias de análise

Para a análise dos livros, organizamos duas categorias: (i) tipo de atividade proposta nos livros didáticos: atividades sobre metáforas, atividades sobre expressões idiomáticas; atividades mistas (expressões idiomáticas e metáforas); listas/quadros, contendo expressões idiomáticas, mas sem proposta de atividades didáticas; (ii) nível de contextualização das atividades didáticas: as atividades contextualizadas associadas a um texto ou uma discussão sobre os aspectos gramaticais e atividades descontextualizadas, aquelas com atividades isoladas. Um resumo das categorias é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2. Categorias de análise das atividades identificadas nos livros didáticos.

1. Sobre o tipo de atividade:

- Atividades sobre metáforas;
- Atividades sobre expressões idiomáticas;
- Atividades mistas (expressões idiomáticas e metáforas);
- Lista/quadros contendo expressões idiomáticas sem atividade relacionada.

2. Sobre o uso nível de contextualização:

- Atividades contextualizadas (associada a um texto ou a alguma discussão sobre aspectos gramaticais).
- Atividades isoladas ou descontextualizadas.

4.4 Descrição das atividades

Apresentaremos, a seguir, uma descrição detalhada das atividades didáticas que contemplam linguagem figurada e/ou metáforas nos livros didáticos de português para estrangeiro e português como segunda língua para surdos analisados por nós.

4.4.1 Lima e Iunes (1999)

O livro *Falar... Ler... Escrever... Português - Um Curso para Estrangeiros*, segundo explicitado pelas autoras Lima e Iunes (1999) em seu prefácio, tem como objetivo proporcionar aos estudantes, do nível básico ao intermediário de português como língua estrangeira, uma aprendizagem direcionada para a compreensão oral e escrita da língua portuguesa. O livro é composto por 18 unidades e as tarefas visam proporcionar o desenvolvimento de vocabulário, aspectos culturais, históricos e geográficos do Brasil e noções gramaticais do português.

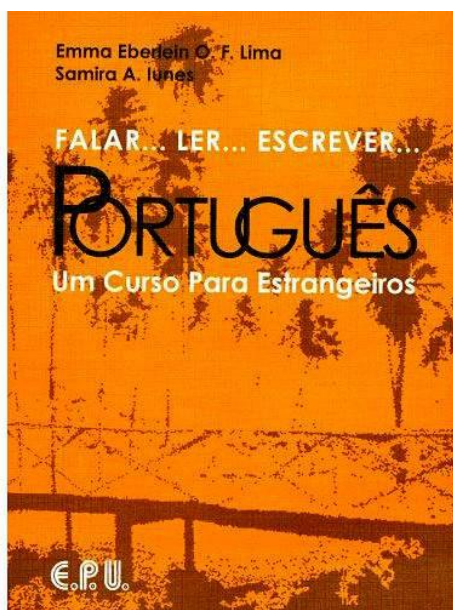


Figura 13. Capa de Lima e Iunes (1999).


Ao verificar as atividades direcionadas para o ensino de linguagem figurada, identificaram 6 tarefas e 2 exposições de expressões idiomáticas, sem tarefas. Observou-se que tanto as tarefas quanto as expressões idiomáticas que apareceram no livro, sem atividades específicas, foram identificadas entre as unidades didáticas 13 a 18, unidades finais do livro. Inicialmente, foram identificadas duas seções, contendo expressões idiomáticas e suas imagens literais, sem nenhuma proposta de atividade e sem nenhuma atividade correlacionada a elas (Figura 14 e Figura 15). Na unidade 18, foram identificadas 6 atividades direcionadas à compreensão de provérbios e símiles. Tais tarefas também tinham o intuito de trabalhar com a correlação das expressões idiomáticas e suas respectivas imagens, bem como a relação do significado figurado com o literal (Figura 16 e Figura 17).

Intervalo

Expressões

morrer de

raiva - Quando vi Paulo com Maria, *morri de raiva*.
frio - Feche a janela. Estou *morrendo de frio*.
calor - Abra a janela. Estou *morrendo de calor*.
medo - Estou *morrendo de medo* do exame.
fome - O jantar está pronto? Estou *morrendo de fome*.
sede - Vamos tomar um refrigerante? Estou *morrendo de sede*.
vontade - Que calor ! Estou *morrendo de vontade* de tomar um sorvete.
inveja - *Morri de inveja* quando vi o brilhante que ela comprou.
dor de cabeça, de dente etc. - Não posso sair hoje. Estou *morrendo de dor de cabeça*.
rir - Ele *morreu de rir* quando lhe contei a piada.



Quando vi Paulo com Maria, *morri de raiva*.




Figura 14. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (1999, p. 173).

Expressões idiomáticas

— **estar, ficar de cara amarrada.** — **pôr os pingos nos ii** — **ir por água abaixo**

Ele ficou de cara amarrada porque cheguei tarde.

Esta história está muito mal contada. Vamos pôr os pingos nos ii.


Nossos planos falharam. Foi tudo por água abaixo.




Figura 15. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (1999, p. 189).

Provérbios

A. Examine o desenho e escolha o provérbio que se aplica à situação.



 Casa de ferreiro, espeto de pau.

Um dia é da caça, o outro do caçador.

Pelo dedo se conhece o gigante.

Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.

Quem ri por último, ri melhor.

Quem não tem cão, caça com gato.

De grão em grão, a galinha enche o papo.

Para bom entendedor, meia palavra basta.

Quem ama o feio bonito lhe parece.

A cavalo dado, não se olham os dentes.

B. Considere os provérbios acima, um a um. Imagine situações às quais eles se aplicariam.

Figura 16. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (1999, p. 272-273).

| | |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| A. Relacione. | |
| 1. leve como uma pluma | () noite sem lua |
| 2. rápido como um raio | () uma pedra grande |
| 3. preto como carvão | () grande cansaço |
| 4. pesado como chumbo | () piche |
| 5. escuro como breu | () uma flecha |
| 6. feio como o diabo | () seda |
| 7. dormir como uma pedra | () urubu |
| B. Relacione. | |
| 1. surdo como uma porta | () depois do dia vem a noite |
| 2. tremer como vara verde | () quindim |
| 3. doce como mel | () Olívia, a mulher do Popeye |
| 4. certo como dois e dois são quatro | () café sem açúcar |
| 5. amargo como fel | () ver um fantasma |
| 6. magro como um palito | () Hein? O que foi que você disse? Hein? |
| C. Complete as frases com símiles. | |
| 1. Ele estava tão cansado que caiu na cama e | |
| 2. Ela fez regime rigoroso e agora | |
| 3. Não consegui enxergar nada. A rua estava | |
| 4. Eu nem o vi direito. Ele passou por aqui | |
| 5. Fale mais alto. Ele não a está escutando. Ele é | |
| 6. O susto foi tão grande que meia hora depois eu ainda | |
| 7. Não consigo carregar sua mala, João. Ela | |
| 8. Preciso tirar outra fotografia. Nesta eu estou | |
| 9. Não tenho dúvidas. É isso mesmo o que vai acontecer. É tão | |
| 10. Depois do trabalho as mãos do mecânico ficam | |
| D. Faça frases, usando os símiles dados. | |
| _____ | |
| _____ | |
| _____ | |

Figura 17. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (1999, p. 274).

4.4.2 Lima e Iunes (2005)

De acordo com Lima e Iunes (2005), o livro didático *Português Via Brasil – Um curso avançado para Estrangeiros* tem como objetivo preparar os estudantes de português como LE, de nível pré-avançado, para que estes alcancem maior nível de proficiência linguística, bem como proporcionar ao estudante uma visão ampla acerca da cultura brasileira. O livro é composto por 10 unidades que abordam os seguintes tópicos: (i) Texto Inicial; (ii) Gramática em Revisão; (iii) Cotidiano Brasileiro; (iv) Linguagem Coloquial; (v) Gramática Nova (I); (vi) Pausa; (vii) Gramática Nova (II); (viii) Ponto de Vista; (ix) Linguagem Formal. A seguir apresentarei as atividades sobre linguagem figurada identificadas em cada uma das unidades.

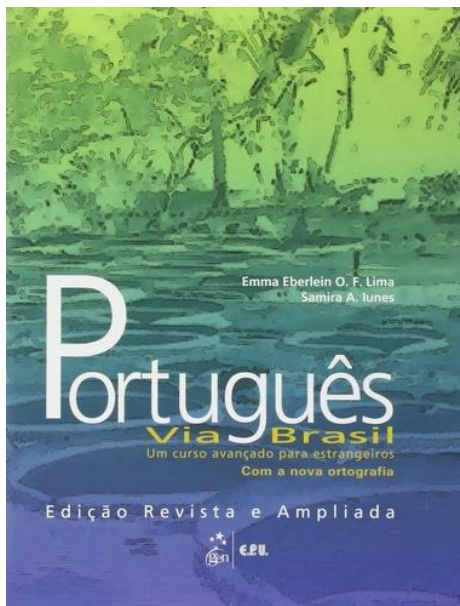


Figura 18. Capa de Lima e Iunes (2005).

Em todas as unidades do livro, podem-se observar tarefas com o intuito de levar ao estudante à compreensão de expressões idiomáticas em PB. Foram identificadas 36 tarefas localizadas nos tópicos *Pausa e Linguagem Cotidiana*, com várias propostas diferenciadas, conforme descreveremos a seguir.

Na Unidade 1, foram identificadas 3 atividades didáticas destinadas ao ensino de linguagem figurada e um quadro que apresentava expressões idiomáticas para os aprendizes. A primeira atividade identificada tinha como base um texto jornalístico, intitulado *Coisas & Fatos* e, a proposta era assinalar o significado de expressões destacadas nas frases, sendo algumas com sentido figurado. A segunda tarefa consistia em formar frases com expressões idiomáticas e, a terceira, em formar o plural de substantivos e adjetivos, em sua maioria com sentido figurado (Figura 19). Por fim, foi identificado no tópico Pausa, um quadro que apresentava expressões idiomáticas, mas sem nenhuma proposta de tarefa (Figura 20).

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B. Assinale o significado da expressão destacada. | |
| 1. geringonças destinadas a aliviar as pequenas desditas da vida () eliminar () diminuir () remediar | 2. superestradas intransitáveis () não asfaltadas () impedidas () engarrafadas |
| 2 | |
| 3. ... e o resto da mobília lhe parecerá uma droga () coisa especial () “lixo” () um narcótico | 5. se as tivéssemos deixado cozinhar () no fogo () esperar () preparar |
| 4. ... os auxílios tampouco auxiliam () também não () pouco () não | 6. livros escabrosos () muito escandalosos () muito interessantes () estranhos |

Figura 19. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 2-3).

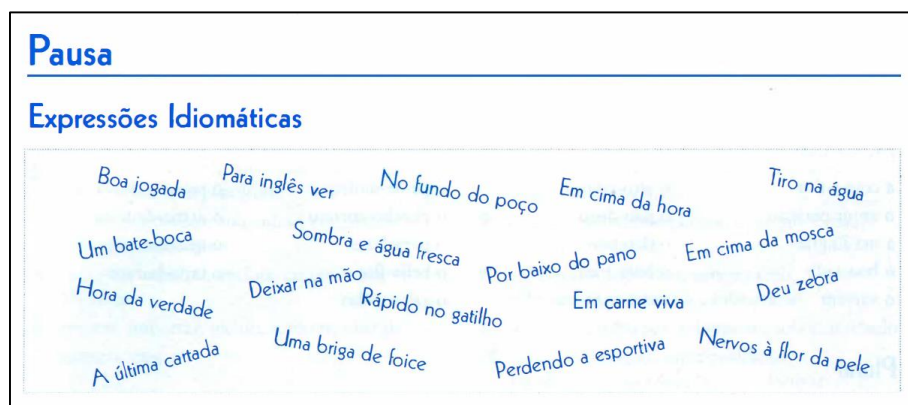


Figura 20. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 12).

Na Unidade 2, foram encontradas 2 atividades que também tinham como foco o ensino de expressões idiomáticas. Na primeira atividade, foi solicitado aos aprendizes que explicassem o sentido de 20 orações figuradas (Figura 21). Já na segunda atividade, inserida no tópico intitulado: *Expressões coloquiais com valor superlativo*, os aprendizes deveriam formar frases no superlativo, interligando palavras literais, expostas da primeira coluna, com expressões figuradas, da segunda coluna (Figura 22).

Pausa

Como é que é?!

A. Explique o sentido destas frases.

1. Ele pegou a moto e saiu voando para o aeroporto.
2. Esse médico é de morte. O' a quantidade de remédios que ele me receitou.
3. O forno estava muito quente e a clara ficou escura.
4. Está na cara que ela é coroa.
5. Cuidado com ele! Ele é esperto pra burro.
6. Esse inseticida mata pernilongos. Mata mesmo. Não tem mosquito.
7. Chegando em casa, ele se deitou correndo.
8. Ficar sem água é fogo.
9. Este açougueiro conhece os ossos do ofício.
10. Ele comprou maçãs a preço de banana.
11. A venda de leões para o zoológico deu zebra. A das cobras deu bode.
12. O celular descarregado deixou-o uma pilha.
13. Na discussão, perder o fio da meada é o nó do problema.
14. Eu estou de olho no preço à vista.
15. Estes óculos me custaram os olhos da cara.
16. Todo mundo adorou o vatapá. A receita anda de boca em boca.
17. Esse mecânico tem um parafuso a menos.
18. Depois desta competição, o nadador vai pendurar as chuteiras.
19. Terraço sem telhado? Não sei o que deu na telha do arquiteto.
20. O motorista ligou o carro e pôs o pé na estrada.



Figura 21. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 31).

Forme frases de valor superlativo, ligando palavras à esquerda com outras à direita.

| | |
|--------------|-----------------------------------------|
| 1. amargo | como peru, como camarão, como pimentão! |
| 2. magro | como papagaio! |
| 3. preto | feito gambá! |
| 4. surdo | como um pinto! |
| 5. molhado | que nem carvão! |
| 6. trabalhar | feito um cordeiro! |
| 7. branco | que nem um palito! |
| 8. vermelho | feito neve! |
| 9. forte | feito burro! |
| 10. bêbado | como fel! |
| 11. falar | como touro! |
| 12. manso | como uma porta |

Brasileiro como o quê!!

Figura 22. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 33).

Já na Unidade 3, foram identificadas 10 atividades. A primeira tarefa tinha como base o texto *Criança ontem e hoje* e consistia em indicar o significado literal, adequado, para 12 frases figuradas. 3 atividades, inseridas no tópico *Linguagem Coloquial*, também tiveram um texto base intitulado: *Num país com tanto sol, é um pecado você ficar em casa, encorujado, vendo o tempo passar* e as tarefas relacionadas ao texto consistiam em: (i) explicar as expressões figuradas, sem apresentar o sinônimo; (ii) formar e completar frases com expressões figuradas. No tópico *Pausa: Sentido próprio e sentido figurado*, foram identificadas 6 tarefas e os aprendizes deveriam sublinhar as palavras usadas no sentido figurado, completar lacunas, correlacionar colunas e explicar as expressões figuradas (Figura 23).

Pausa

Sentido próprio
Sentido figurado

Babel econômica
 Uma **corrente de greves** atravessa o país.
 O plano econômico **esbarra** na inflação e **perde o vapor**.
 O governo promete **tratamento de choque**.
 As palavras e expressões grifadas acima foram usadas em sentido figurado.

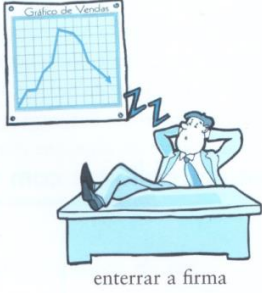
A. Sublinhe as palavras usadas em sentido figurado.

Uma onda de entusiasmo explodiu na semana passada entre os caminhoneiros da região de Araçatuba quando se anunciou que Lucas Rei, o famoso cantor sertanejo, desfilará seus sucessos num show montado especialmente para eles.

B. Complete.

| sentido próprio | sentido figurado |
|--------------------|---------------------|
| engolir o alimento | engolir um desaforo |

1. abrir _____ abrir uma exceção
2. onda no mar _____ onda de _____
3. enterrar _____ enterrar a firma
4. cortar _____ cortar os gastos




enterrar a firma

C. Complete as frases com as palavras dadas.
(agulhada, alfinetada, fuzilar, coração)

1. No _____ da família, há muito amor, mas também muitos problemas.
2. Doutor, acho que meu caso é grave. Sinto _____ no peito o dia inteiro.
3. Durante toda a festa, as duas moças trocaram _____. Realmente, elas não se dão.
4. Quando eu percebi o que ele pretendia fazer, olhei feio para ele. Eu o _____ com o olhar.

D. Una as palavras da primeira coluna às da segunda:

1. engolir () para a briga
2. onda () de assaltos
3. queimar () uma brecha no regulamento
4. enforcar () sapo
5. abrir () a 2ª feira
6. partir () etapas



engolir um desaforo

Figura 23. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 54).

Na Unidade 4, foi possível identificar 6 tarefas. As três primeiras atividades tiveram *Página errada* como texto-base e, após a leitura do texto, os estudantes deveriam realizar três tarefas: uma de correlacionar uma coluna com a outra, apontando o significado literal da expressão idiomática

e as outras duas para explicarem as expressões idiomáticas. A quinta atividade, foi identificada no tópico *Expressões Idiomáticas* onde foi apresentado um quadro com figuras de linguagem e o seu significado literal e, em seguida, solicitava ao estudante para completar frases com as palavras do quadro. A última atividade identificada tinha como base o texto *A coisa aqui tá preta* e as tarefas consistiam em explicar o sentido de duas frases, considerando o contexto: *A coisa aqui está preta* e *Vamos fazer o possível para que o nosso futuro fique ainda mais preto*; além de formar frases com algumas expressões apresentadas pelas autoras.

A. Reproduza a história em seus detalhes.

B. Passe as falas do texto para o discurso indireto.

Expressões idiomáticas

dar à luz – parir, ter um filho
ser de lua – ter humor variável
até que enfim – finalmente
agora é que são elas – aqui começa a dificuldade
desenferrujar a língua – ter a oportunidade de falar uma língua estrangeira; voltar a falar uma língua estrangeira
ensinar o padre-nosso ao vigário – dar conselhos à pessoa mais competente

Complete as frases com as expressões idiomáticas dadas.

1. Ontem conheci um americano. Conversamos muito e eu aproveitei para _____ .
2. Ontem o Jeremias quase me comeu vivo. Hoje estava uma seda comigo _____ .
3. Cansei de explicar o problema a ele, mas agora parece que ele entendeu _____ .
4. Nossa família aumentou. Minha mulher ontem _____ .
5. Não se entusiasme muito, rapaz! Nosso trabalho até agora foi fácil, mas _____ .
6. A secretária do colégio explicou ao professor como se lida com alunos insubordinados. Enquanto a ouvia, o professor sorria porque _____ .

Figura 24. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 74).

Na unidade 5, não foram encontradas atividades específicas sobre linguagem figurada e, na unidade 6, foi identificada uma tarefa que consistia em explicar algumas expressões figuradas a partir do texto base *Miami, Caribe, Nordeste. A bordo do Bohême*.

A. Explique.

1. tirar você do lugar comum (ou sair do lugar comum)
2. abrir mão de alguma coisa
3. fazer ao contrário
4. ver os navios do porto
5. ficar a ver navios

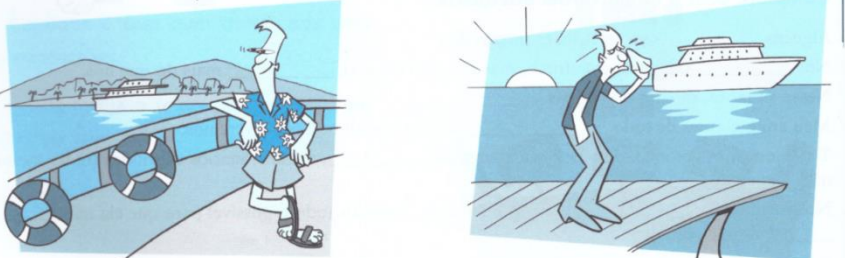


Figura 25. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 122).

Na Unidade 7, no tópico *Linguagem Coloquial*, as duas primeiras atividades eram direcionadas à correlação de expressões figuradas com o seu significado literal. Já na unidade 8, na seção *Pausa*, as autoras apresentaram um texto base, *A arte de caminhão*, e, em seguida, solicitaram aos estudantes a leitura de algumas frases de para-choque de caminhão, porém não desenvolvem nenhuma atividade.

Linguagem Coloquial

O que é, o que é?

| | | | |
|--------------|--------------|---------------|-------------|
| mão-aberta | mãos-de-fada | mão-de-mestre | |
| mão-de-ferro | mão-boba | mão-na-roda | mão-de-vaca |

Relacione.

1. Ele é um grande pão-duro, um verdadeiro... mão-de-ferro
2. As mulheres fogem dele por causa de sua... mão-de-vaca
3. Todos os respeitam. Ele dirige a firma com... mão-aberta
4. Veja que blusa bonita! Ela mesma a fez. Ela tem... mão-na-roda
5. Ele faz tudo com perfeição. Ele faz tudo com... mãos-de-fada
6. Sem você nós não teríamos terminado o trabalho. Sua ajuda foi mesmo uma... mão-boba
7. Ele nunca tem dinheiro porque vive socorrendo os amigos. Ele é um... mão-de-mestre

Figura 26. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 140).

Já na Unidade 9, as autoras iniciam a unidade com alguns provérbios, e em seguida, foram propostas 9 atividades que tinham como objetivo a compreensão e a fixação dos significados dos provérbios, por meio de tarefas, tais como: correlacionar o sentido literal ente o sentido figurado, assinalar as expressões que tenham o mesmo sentido, explicar os provérbios, entre outras.

Interpretação

A. Relacione as duas colunas.


| | |
|----------------------------------------------------|--------------------------|
| 1. Amor com amor se paga. | () segurança |
| 2. Quem não tem cão caça com gato. | () ganância |
| 3. A galinha do vizinho é sempre mais gorda. | () altivez, indiferença |
| 4. Mais vale um pássaro na mão do que dois voando. | () retribuição |
| 5. Devagar se vai longe. | () persistência |
| 6. Os cães latem e a caravana passa. | () fatalismo |
| 7. Quem tudo quer tudo perde. | () inveja |
| 8. Desgraça pouca é bobagem. | () criatividade |

B. Faça o mesmo.

| | |
|-------------------------------------------------|-------------------------|
| 1. Macaco velho não mete a mão em cumbuca. | () imprudência |
| 2. Quem dá o que tem a pedir vem. | () honestidade |
| 3. Querer é poder. | () experiência de vida |
| 4. Quem não deve não teme. | () desforra, vingança |
| 5. Alegria de palhaço é ver o circo pegar fogo. | () determinação |

Figura 27. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 180).


Por fim, na Unidade 10, foram identificadas 3 atividades no tópico *Linguagem Coloquial: Expressões Idiomáticas*. Inicialmente, as autoras apresentaram um quadro contendo imagens literais e suas respectivas expressões idiomáticas e, logo após, propuseram as atividades para compreensão e fixação das expressões idiomáticas. Na primeira, os estudantes deveriam explicar o sentido de 7 frases figuradas. Na segunda e na terceira, eles teriam que correlacionar as expressões figuradas aos seus respectivos significados literais.


 **Linguagem Coloquial**

Expressões idiomáticas

Papagaio! Para vencer na vida, a gente não pode ter sangue de barata. A gente precisa ser um pé-de-boi, ter fôlego de gato, coragem de leão, olhos de águia (para acertar na mosca) e estômago de avestruz (para engolir os sapos que vão surgindo pelo caminho.)

Não é qualquer um que tem memória de elefante, fôlego de gato, olhos de Lince, estômago de avestruz, pé-de-boi, coragem de Leão, e a consciência de um homem.



 **ELANCO**

9 de Setembro
Homenagem
da Elanco ao
Dia do Médico Veterinário

A. Você entende o sentido destas frases?

1. Dá bode ser amigo da onça.
2. Eles vivem como cão e gato porque de qualquer dificuldade fazem um cavalo de batalha.
3. Você não trabalha, fica aí cozinhando o galo e depois quem paga o pato sou eu.
4. Ele foi procurar sarna para se coçar, mas acabou caindo do cavalo.

Figura 28. Exemplo de atividade extraído de Lima e Iunes (2005, p. 208).

4.4.3 Dell'Isola e Almeida (2008)

Na apresentação do livro *Terra Brasil: Curso de língua e Cultura*, as autoras, Dell'Isola e Almeida (2015), explicam que o objetivo do livro é possibilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala e audição em Português Brasileiro. O livro é composto por 12 unidades didáticas que abordam os seguintes tópicos: Diálogo; Na ponta da língua; Guarde bem; Bate-papo; Sistematizar é preciso; Leio logo entendo; Ouça bem. As unidades de 1 a 4 destinam-se a aprendizes iniciantes, e as unidades 5 a 12 são destinados para estudantes que já tenham algum conhecimento em PB.

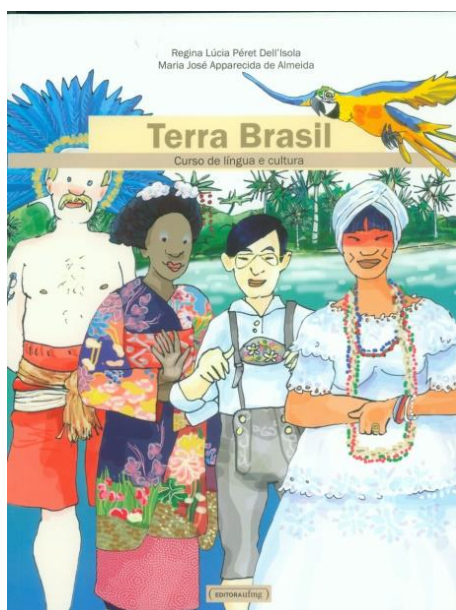
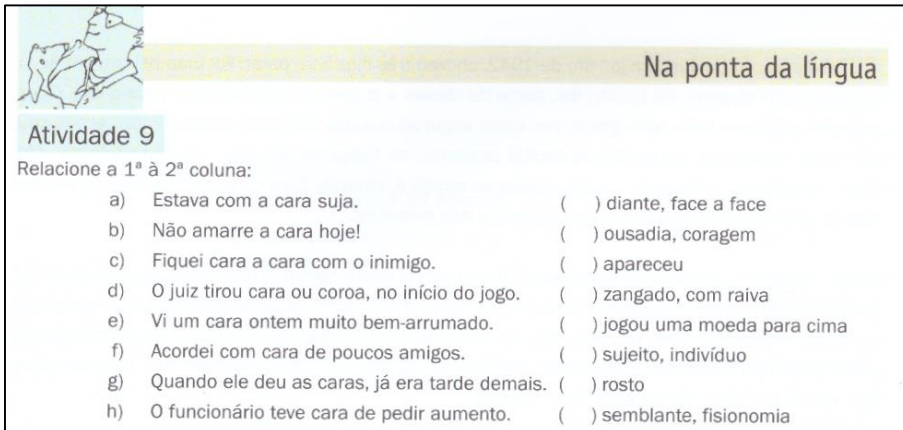


Figura 29. Capa de Dell' Isola e Almeida (2008).

Foram identificadas apenas 2 atividades de linguagem figurada em toda a obra, ambas as atividades pedem que os alunos relacionem o significado da expressão idiomática a um significado literal. É importante destacar que as atividades foram identificadas apenas a partir da unidade 5, destinada para estudantes que tenham algum conhecimento de PB, nas seções intituladas *Bate Papo* e *Guarda bem: Expressões úteis* é possível observar a inserção de algumas expressões idiomáticas, mas sem nenhuma tarefa destinada ao trabalho com tais expressões. Há cinco ocorrências, no total, dessas listas de expressões, não associadas a nenhuma atividade específica.



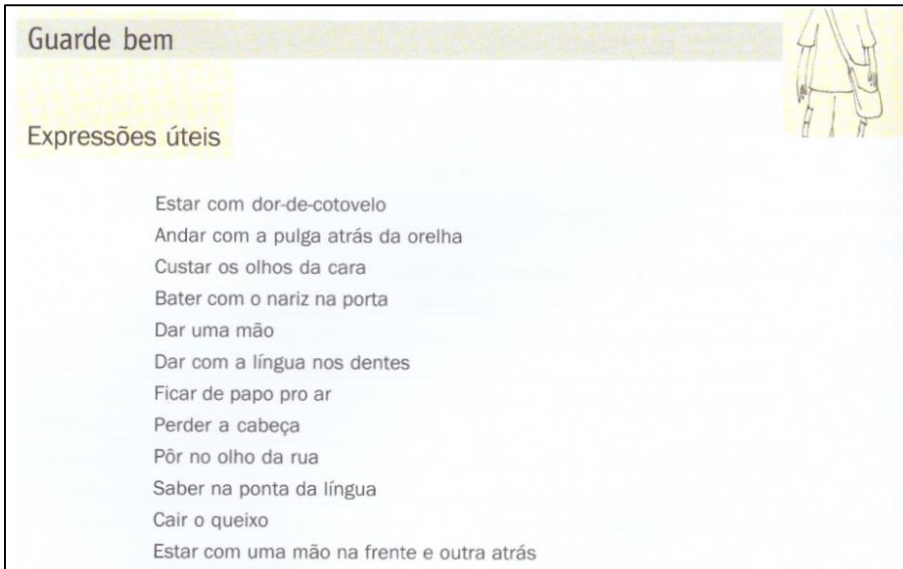
Na ponta da língua

Atividade 9

Relacione a 1ª à 2ª coluna:

| | | |
|---------------------------------------------------|-----|---------------------------|
| a) Estava com a cara suja. | () | diante, face a face |
| b) Não amarre a cara hoje! | () | ousadia, coragem |
| c) Fiquei cara a cara com o inimigo. | () | apareceu |
| d) O juiz tirou cara ou coroa, no início do jogo. | () | zangado, com raiva |
| e) Vi um cara ontem muito bem-arrumado. | () | jogou uma moeda para cima |
| f) Acordei com cara de poucos amigos. | () | sujeito, indivíduo |
| g) Quando ele deu as caras, já era tarde demais. | () | rosto |
| h) O funcionário teve cara de pedir aumento. | () | semblante, fisionomia |

Figura 30. Exemplo de atividade extraído de Dell’ Isola e Almeida (2008, p. 174).



Guarde bem

Expressões úteis

- Estar com dor-de-cotovelo
- Andar com a pulga atrás da orelha
- Custar os olhos da cara
- Bater com o nariz na porta
- Dar uma mão
- Dar com a língua nos dentes
- Ficar de papo pro ar
- Perder a cabeça
- Pôr no olho da rua
- Saber na ponta da língua
- Cair o queixo
- Estar com uma mão na frente e outra atrás

Figura 31. Exemplo de atividade extraído de Dell’ Isola e Almeida (2008, p. 275).

4.4.4 Romanichen (2010)

A *Coleção Viva! Língua Portuguesa para Estrangeiros*, elaborado por Cláudio Romanichen, tem como foco, segundo apresentação do autor, “oferecer aos alunos e professores uma rica experiência em

interculturalidade e comunicação” (ROMANICHEN, 2010, p. 98). Por meio de uma abordagem comunicativa para o ensino de português brasileiro, todos os volumes da coleção são compostos por seis unidades didáticas que abordam diferentes temas e contém a seguinte estrutura: *Palavra de abertura; Na ponta da língua; Fique ligado; Tire de letra; Tintim por tintim; Mãos à obra; De ouvidos abertos; Apêndice.*

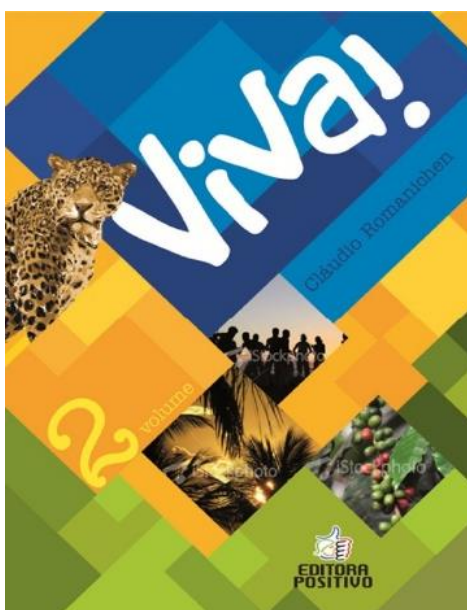


Figura 32. Capa de Romanichen (2010).

Na carta ao leitor, o autor explica que coleção *Viva! Língua Portuguesa para Estrangeiros* tem como foco o nível básico do ensino de português para estrangeiros e, segundo Romanichen (2010):

Volume 1 – Básico. Contempla as estruturas essenciais da função social da LP, em situações de comunicação, como apresentação pessoal, cumprimentos, informações, compras, hospedagem, alimentação, assim como aspectos linguísticos e fonéticos da língua portuguesa e aspectos culturais do Brasil.

O Volume 2 – Intermediário. Favorece a compreensão e discussão de aspectos sociais e culturais brasileiros como habitação, trabalho, consumo e meio ambiente, além do estudo

linguístico e fonético da língua portuguesa, estabelecendo conexões com as experiências pessoais dos alunos.

Volume 3 – Avançado. Com suporte em textos que tratam de aspectos da vida e da cultura brasileira, os alunos aprofundam seus conhecimentos em literatura, arte e manifestação populares, ao mesmo tempo em que se ampliam sua competência linguística, lendo e produzindo textos em língua portuguesa.

Volume 4 – Preparatório CELPE-BRAS. Esse volume é voltado à preparação do aluno para o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa – CELPE-BRAS -, aplicado pelo Ministério da Educação do Brasil. Durante o estudo, os alunos desenvolvem sua capacidade de ler e escrever sobre os mais diferentes assuntos, enquanto se preparam para demonstrar capacidade gramatical (ROMANICHEN, 2010, p. 3).

Nos Volumes 1 e 3, da coleção identificamos gêneros textuais com expressões figuradas, mas não foi localizada nenhuma atividade direcionada para ensino de linguagem figurada. Já no Volume 2, foram identificadas 4 atividades direcionadas ao ensino de linguagem figurada. A proposta das atividades de linguagem figurada pautava-se no uso do vocabulário figurado e solicitava ao aprendiz a correlação de significados entre uma expressão figurada destacada em uma frase com o seu significado correto da expressão. No Volume 4, destinado à preparação do aprendiz para o Celpe-Bras, foram identificadas 3 atividades que contemplam o ensino de linguagem figurada. A primeira atividade foi direcionada ao ensino de novas expressões idiomáticas para os aprendizes. Com isso, a tarefa era composta por frases figuradas que deveriam ser correlacionadas ao seu sentido literal. A segunda atividade tinha como base texto intitulado: *Há males que vem para o bem* que solicitava ao aprendiz a interpretação do texto, explicando as expressões “tive um baque” e “puxar o tapete”. Por fim, a terceira atividade também consistia na correlação entre significados figurados ao literal.

6. Escolha a alternativa que possa substituir as expressões em destaque sem mudar o seu significado.

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>a. <i>Dá para montar</i> um currículo atraente com tão pouca informação?</p> <p><input type="checkbox"/> Não é possível fazer</p> <p><input type="checkbox"/> Eu preciso</p> <p><input type="checkbox"/> É possível fazer</p> | <p>d. Um bom recurso para <i>amenizar a escassez</i> de informações do currículo inexperiente é a maneira de organizar os dados no editor de texto.</p> <p><input type="checkbox"/> diminuir a pouca quantidade</p> <p><input type="checkbox"/> aumentar a pouca quantidade</p> <p><input type="checkbox"/> diminuir o excesso</p> |
| <p>b. <i>“Não adianta ficar ‘enchendo linguiça’”</i></p> <p><input type="checkbox"/> É inútil / colocando informações que não são essenciais</p> <p><input type="checkbox"/> Não é necessário / explicando</p> <p><input type="checkbox"/> Não é engraçado / se desculpando</p> | <p>e. <i>“Tem que</i> colocar informações de modo que o selecionador passe o olho e já consiga visualizar”</p> <p><input type="checkbox"/> É obrigatório</p> <p><input type="checkbox"/> É desnecessário</p> <p><input type="checkbox"/> É ruim</p> |
| <p>c. Se a prática profissional está em falta, [...] destaque seus principais <i>“trunfos”</i>: sua formação escolar e/ou acadêmica.</p> <p><input type="checkbox"/> elementos favoráveis</p> <p><input type="checkbox"/> defeitos</p> <p><input type="checkbox"/> problemas</p> | |

Figura 33. Exemplo de atividade extraído de Romanichen (2010, p. 32 – Vol. 2).

4.4.5 *Moreira, Barbosa e Castro (2011)*

Outra coleção analisada foi a *Brasil Intercultural – Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros*, que tem como foco, segundo Moreira, Barbosa e Castro (2011), o ensino de português para falantes da língua espanhola e tem como base uma abordagem comunicativa da língua em uso e da interculturalidade. A coleção é composta por dois volumes e as tarefas propostas centram-se nas concepções de língua, interação e cultura.



Figura 34. Capas de Moreira, Barbosa e Castro (2011).

No Volume 1, a unidade introdutória que tinha um tópico de discussão intitulado: *Conhecendo o Brasil*, não foram identificadas atividades didáticas para o ensino de linguagem figurada, embora algumas expressões idiomáticas apareçam ao longo dos gêneros textuais que compõem a unidade.

Na unidade 1, foi possível identificar duas tarefas: uma para preencher lacunas com alguns apelidos que os brasileiros costumam utilizar de forma figurada: *Maria Chuteira; João sem braço; Patricinha; Mauricinho; Ricardão e Maria Gasolina*; e outra de vocabulário que solicitava a correlação de expressões e seus respectivos significados. Já nas unidades 2 e 3, não foram identificadas tarefas direcionadas ao ensino de linguagem figurada.

No Volume 2, é possível observar que, embora os gêneros textuais escolhidos para compor as Unidades 1, 2 e 3, não apresentem propostas de tarefas direcionadas para o ensino de linguagem figurada. Na unidade 2, foi possível observar apenas um quadro de expressões idiomáticas compostas, com a utilização de nomes de animais. Na unidade 4, foi identificada uma

atividade contendo expressões / ditados populares na qual os aprendizes deveriam completar um diálogo usando tais expressões. Após, identificação das atividades nos volumes 1 e 2, prosseguimos para a análise do livro de exercício respectivo aos dois volumes. No livro de exercícios, encontramos apenas uma atividade que tinha como foco trabalhar com expressões idiomáticas, sistematizando o significado literal ao figurado.

5 Os brasileiros utilizam alguns nomes ou apelidos como adjetivos. Veja:

*Flávia só fica com jogadores de futebol. Ela é uma **Maria Chuteira**.*

(mulher que costuma sair com jogadores de futebol)

Agora complete as frases com os nomes abaixo.

Patricinha / João-sem-braço / Mauricinho / Maria-vai-com-as-outras / Ricardão / Maria Gasolina

- 1** *Ele sempre se faz de desentendido. Vive dando uma de _____*
- 2** *O requisito para ser namorado de Jurema é ter carro. Ela é uma _____*
- 3** *Márcia não tem personalidade, sempre imita suas amigas. Ela é uma _____*
- 4** *Júlio é um _____ e Catarina uma _____, eles só usam roupa de marca.*
- 5** *Kátia está traindo seu marido com o _____.*

6 Você conhece alguns apelidos brasileiros criados a partir de nomes próprios? Faça uma pesquisa e mostre o resultado para a turma.

Figura 35. Exemplo de atividade extraído de Moreira, Barbosa e Castro (2011, p. 16 – Vol. 1).

4.4.6 Albres (2010)

O livro *Português.... Eu quero ler e escrever (material didático para o ensino de Libras)*, de Neiva de Aquino Albres (2010), tem como público alvo surdo adolescente. O livro é constituído por 6 lições e em cada lição pode-se observar pelo menos uma tarefa, contendo atividades didáticas sobre linguagem figurada.



Figura 36. Capa de Albres (2010).

Na Lição 1, foi possível identificar três atividades que abordaram a linguagem figurada. A primeira trata-se de uma atividade de compreensão de textos, mas, embora apareça uma expressão figurada (pão duro) no texto, nenhuma tarefa foi direcionada para trabalhar tal expressão. Ainda na mesma lição, também foi possível localizar duas atividades sobre o uso figurado da linguagem: uma solicita ao aprendiz a formação de expressões idiomáticas com o verbo ESTAR e, a outra, que este identifique as expressões idiomáticas, por meio de imagens literais, apresentando seu significado.

Na lição 2, há um quadro, contendo várias expressões idiomáticas, porém sem nenhuma tarefa que contemple o quadro exposto. Na Lição 3, também há um quadro com expressões idiomáticas, no entanto, contendo uma atividade de pesquisa das expressões idiomáticas do português para descrever pessoas. Por fim, na Lição 6, a tarefa também solicita a pesquisa de outras expressões idiomática do português.

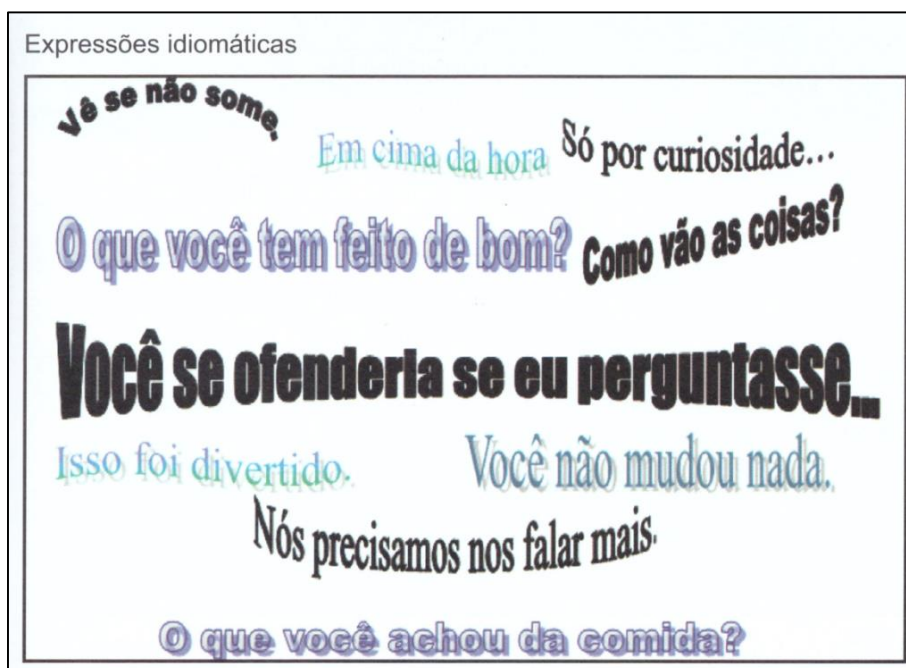


Figura 37. Exemplo de atividade extraído de Albres (2010, p. 31).

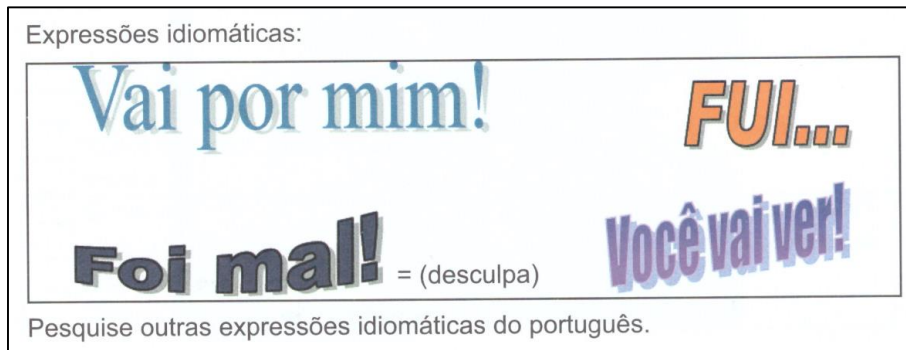


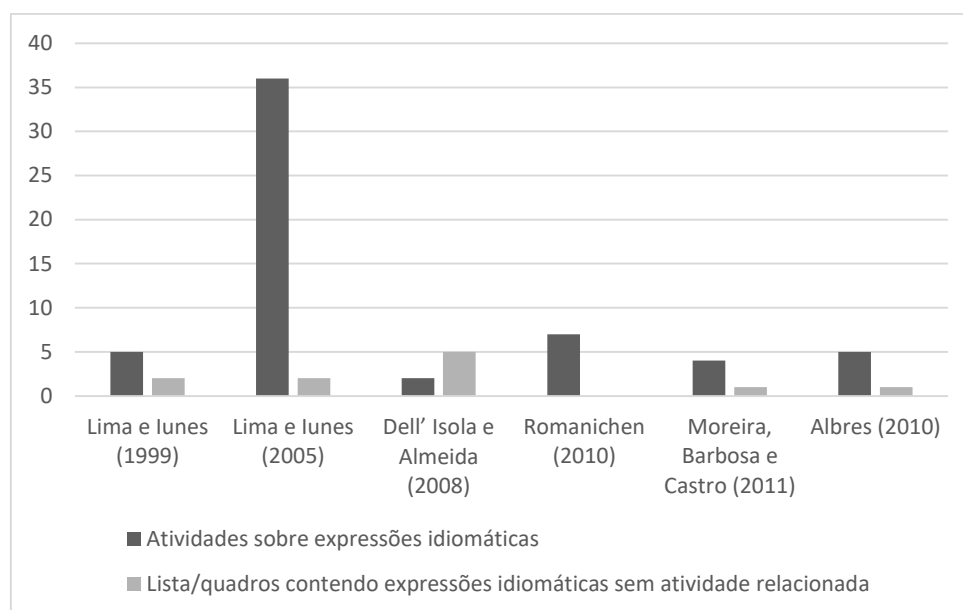
Figura 38. Exemplo de atividade extraído de Albres (2010, p. 80).

4.5 Análise e discussão

Inicialmente, esperávamos encontrar, nas obras analisadas, atividades voltadas ao aprendizado de expressões metafóricas ou que trabalhassem de forma mista com metáforas conceituais e expressões idiomáticas, a partir da perspectiva da metáfora conceptual. Porém,

nenhuma atividade dessa natureza foi encontrada. O gráfico a seguir mostra que apenas expressões idiomáticas são ensinadas quando se trata de linguagem figurada. Além disso, há ainda a ocorrência de listas ou quadros contendo expressões idiomáticas sem, no entanto, nenhuma atividade associada.

Gráfico 1. Tipos de atividades identificadas.

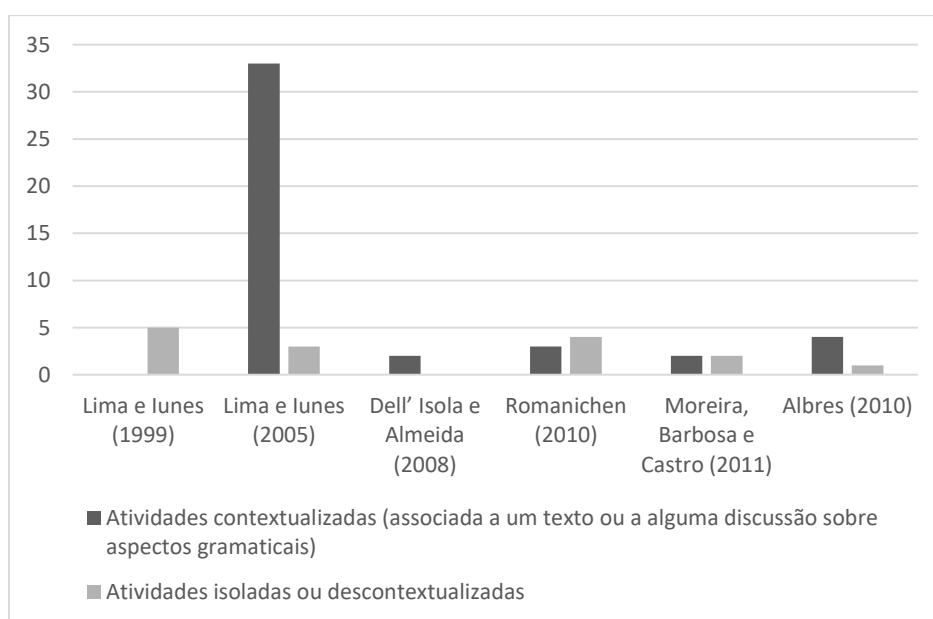


É interessante observarmos que o livro de Lima e Iunes (2005) apresenta um quantitativo de atividades que contemplam o ensino de expressões idiomáticas muito maior que as demais obras analisadas. Essa constatação pode ser relacionada com a proposta das autoras de se trabalhar “os vários níveis de linguagem, desde o bem coloquial até o formal, com textos das mais diversas fontes e formas de redação”. Além disso, as autoras afirmam que um dos objetivos da obra é de dar ao estudante uma “visão ampla da cultura brasileira, através de textos que enfocam paisagens e usos e costumes regionais” (LIMA; IUNES, 2005, p. VII).

Essa preocupação das autoras parece estar em concordância com o que defende Danesi (1992, p. 490), ao afirmar que ter fluência em uma L2 não significa apenas dominar os aspectos formais ou empregar tais aspectos a contextos comunicativos diferentes, mas também ter fluência para utilizar a língua conceptualmente. Acreditamos, portanto, que as atividades voltadas para o ensino de linguagem figurada poderão auxiliar o aprendiz a tornar-se ainda mais fluente, não apenas verbalmente, mas também conceptualmente.

Após analisarmos os tipos de atividades, verificamos ainda se estas eram atividades isoladas ou se elas eram apresentadas associadas a um texto ou a alguma discussão sobre os aspectos gramaticais da língua. Os resultados são fornecidos no Gráfico 2.

Gráfico 2. Uso contextualizado das atividades.



Novamente, observa-se que a obra de Lima e Iunes (2005) destaca-se das demais, não somente pelo quantitativo de atividades com expressões idiomáticas, mas também pelo fato de a maioria dessas atividades aparecer de maneira contextualizada. Parece-nos haver também uma mudança

drástica na concepção dos autores sobre ensino de língua estrangeira, uma vez que se compararmos a obra de Lima e Iunes de 1999 com o livro publicado em 2005, observamos não só um aumento considerável na quantidade de atividades sobre expressões idiomáticas, mas também um esforço significativo de apresentar essas atividades de maneira contextualizada.

Ao olharmos para as outras obras, no entanto, podemos observar aquilo que é descrito por Low (1988). O autor nos chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, o ensino de linguagem figurada para aprendizes de L2 tem como base listas descontextualizadas, que exigem do estudante a memorização dessas construções na língua-alvo.

Nossas análises das atividades dos livros didáticos revelam ainda que não há nenhum tipo de aproximação entre as propostas e métodos de ensino de linguagem figurada nos livros didáticos e as pesquisas sobre metáfora conceptual e Linguística Cognitiva. Vale lembrarmos, por exemplo, dos trabalhos de Boers (2000) e de Doiz e Elizari (2013), que demonstram que o ensino explícito de conceitos da metáfora conceptual e dos mapeamentos metafóricos subjacentes podem, em grande medida, auxiliar o aprendiz no desenvolvimento de vocabulário figurado, assim como, possibilitar melhor fluência conceptual na língua-alvo. Afinal, o falante de uma L2 também precisa desenvolver sua competência metafórica na segunda língua (DANESI, 2008; LOW; LITTLEMORE, 2006; *inter alia*) e isso deveria ser melhor contemplado nos materiais didáticos.

Por fim, o que fica claro é que os livros didáticos analisados apresentam uma abordagem tradicional no ensino de linguagem figurada, nos termos de Low (1988), ainda bastante restrita a uma perspectiva lexicográfica e desconectada dos construtos teóricos da Teoria da Metáfora Conceptual. O que percebemos, portanto, é que a agenda de pesquisa da Linguística Cognitiva continua ainda distante de ser aplicada aos materiais

didáticos de língua estrangeira e de segunda língua, pelo menos na amostra analisada.

CAPÍTULO 5:

ENTREVISTA COM PROFESSORES DE PL2 PARA SURDOS

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia, a análise e os resultados da entrevista semiestruturada realizada com professores que ensinam PL2 para surdos. Na seção 5.1, apresentaremos a metodologia, e os objetivos desta seção da pesquisa. Em seguida, na seção 5.2, discutiremos sobre a elaboração e validação do roteiro para entrevista e na seção 5.3, sobre os procedimentos da pesquisa, bem como o perfil dos participantes da pesquisa. Por fim, na seção 5.4, descreveremos as entrevistas e apresentaremos as análises e os resultados provenientes dos dados.

5.1 Metodologia¹⁴

O método de pesquisa adotado, nesta parte da investigação, é a entrevista semiestruturada. Esse método é utilizado para descrever fenômenos sociais por meio de questionamentos que têm como base os objetivos e hipóteses da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 2003). A entrevista semiestruturada é caracterizada pela sua flexibilidade quanto à forma de se perguntar. Ela prevê a possibilidade de reformular as perguntas, fazer novas perguntas, com o objetivo de chegar às informações necessárias para serem analisadas. Assim, na entrevista semiestruturada, é de fundamental importância que o pesquisador organize um roteiro com questionamentos bem formulados, com questões diretamente ligadas aos objetivos, para evitar a fuga aos objetivos da pesquisa. Segundo Manzini

¹⁴ Todas as pesquisas com sujeitos desta tese integram o projeto “Conceitos (inter)culturais chave na interface entre interação, cognição e variação”, sob a coordenação da Prof. Dra. Ulrike A. Schröder. Número de registro no Comitê de Ética - 2.466.265.

(2003, p. 13), uma das características do método entrevista semiestruturada é a elaboração prévia de um roteiro de perguntas com o intuito de direcionar os questionamentos do pesquisador, garantindo a organização da interação e auxiliando no possível esquecimento das perguntas a serem realizadas no ato da entrevista.

Nesse contexto, é de fundamental importância elaborar um roteiro de pesquisa coerente e, para isso, Manzini (2003) pontua alguns cuidados que devem ser observados no momento desta elaboração: (i) cuidado com a linguagem; com a forma e com a sequência das perguntas. Ao elaborar um roteiro de perguntas, é importante observar a adequação da linguagem que será utilizada, isso porque, o tipo de vocabulário utilizado na elaboração das perguntas deve ser compatível com o público alvo que será entrevistado. Além disso, é relevante atentar-se para a forma da pergunta, já que as perguntas, de acordo com Manzini (2003, p. 15-16), devem ser claras, simples, diretas e curtas, pois, se as perguntas forem muito longas, podem trazer problemas para os respondentes. O pesquisador também deve ficar atento para o nível de dificuldade das perguntas elaboradas, pois isso pode inibir a resposta do entrevistado. Outro cuidado importante que o autor aponta diz respeito à sequência das perguntas, já que estas devem ser coerentes e seguir uma ordem, partindo das mais fáceis para as mais complexas a serem respondidas. Manzini (2003) também propõe que o roteiro de entrevista deva passar por dois procedimentos, antes de ser aplicado aos participantes da pesquisa: (i) avaliação por juízes externos, visto que é fundamental o julgamento e a validação do questionário por juízes experientes; e (ii) aplicação de uma entrevista piloto, que tem o intuito de ajustar as perguntas a serem realizadas na coleta de dados.

Diante dessas constatações, podemos apontar para a complexidade do método de entrevista semiestruturada, dada os vários procedimentos para

a redação das perguntas que irão compor a entrevista e o reflexo deste planejamento nas análises realizadas, após a coleta dos dados.

5.2 Objetivos

O principal objetivo, desta segunda parte da pesquisa, foi investigar a percepção dos professores que ensinam português como segunda língua para surdos, sobre o ensino de metáforas e de linguagem figurada, em geral. Assim, esperamos por meio da entrevista semiestruturada:

- (i) verificar o conhecimento de Libras, autodeclarado, pelas professoras;
- (ii) analisar os relatos dos professores acerca das práticas de ensino de linguagem figurada utilizados em sala de aula;
- (iii) em caso de se identificar o ensino de linguagem figurada, apontar quais são as estratégias e metodologias utilizadas por esses professores
- (iv) refletir sobre a percepção desses professores quanto à capacidade dos estudantes surdos de aprenderem linguagem figurada em português;
- (v) verificar o conhecimento dos professores sobre a existência da linguagem figurada em Libras e a utilização dessas construções em língua de sinais no processo de ensino da segunda língua.

5.3 Sobre o questionário

Inicialmente, o roteiro da entrevista semiestruturada foi submetido a duas juízas para avaliação e validação, de acordo com os procedimentos propostos por Manzini (2003): uma das juízas atua e realiza pesquisas na área de Libras e ensino de P12 para surdos e, a outra, realiza pesquisas na

área psicolinguística. O questionário submetido para apreciação das juízas era composto por 11 perguntas e, tais perguntas, foram divididas em três blocos que buscavam atender aos objetivos elencados, no tópico 5.1.1. No primeiro bloco, as perguntas eram mais amplas e buscavam investigar o perfil das professoras e as habilidades que estas apresentavam em sinalizar e compreender a Libras. Já no segundo bloco, as perguntas tinham o intuito de obter relatos acerca das estratégias utilizadas pelos professores, no ensino de português L2 e semântica para surdos, bem como as estratégias que eles utilizavam, no ensino de linguagem figurada para surdos. No terceiro bloco, as perguntas buscaram evidenciar o conhecimento das professoras sobre a existência da linguagem figurada em Libras e, como as professoras percebiam a capacidade dos estudantes surdos de aprenderem linguagem figurada em português. Após apreciação do roteiro de perguntas, pelas juízas, alteramos a ordem das perguntas e acrescentamos mais uma pergunta no roteiro, a qual tinha como foco verificar, de forma mais objetiva, a habilidade dos professores em compreender e sinalizar a Libras.

Em seguida, com a adequação do roteiro de perguntas, realizamos uma entrevista piloto (cf. Manzini, 2003) que foi aplicada a uma professora de PL2 para surdos, que já atuou no ensino de português para surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que, atualmente, trabalha no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), do Distrito Federal. A participante da pesquisa relatou ter 21 anos de docência, sendo 10 anos de atuação com estudantes surdos. Com a finalidade de gerar o roteiro final para coleta de dados (Apêndice 1), após a entrevista piloto, verificamos a necessidade de adequar novamente o roteiro, retirando uma das perguntas que estava circular e alterando a ordem destas perguntas no roteiro.

5.4 Procedimento

Primeiro, as professoras de PL2 para surdos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) e, após aceitarem participar da pesquisa, elas responderam ao questionário semiestruturado, acerca do ensino de linguagem figurada para surdos. A entrevista com os professores de PL2 para surdos foi registrada em áudio e vídeo, e os dados coletados foram transcritos, com auxílio do programa *InqScribe*,¹⁵ mas sem a utilização de um sistema de transcrição. Inicialmente, o tempo previsto para entrevista era de 40 minutos e, após a coleta de dados, observou-se que estas foram realizadas dentro do tempo previsto, já que tiveram duração de 12 a 30 minutos. É importante salientar que, embora o método da entrevista semiestruturada preveja reformular e elaborar novas perguntas ao longo da coleta de dados, nessa pesquisa todas as professoras responderam às mesmas questões, visto que não foi necessário elaborar novas perguntas, mas somente reformulá-las, quando era observada alguma incompreensão por parte das professoras.

5.5 Participantes

Os participantes da pesquisa foram selecionados a partir de quatro critérios: (i) professores que ensinam português como segunda língua para surdos, com pelo menos um ano de atuação e que atuam com estudantes surdos, nos níveis: Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio; (ii) professores de língua portuguesa, que atuam em classes inclusivas, com a presença de intérpretes de Libras; (iii) professores, que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o ensino de português

¹⁵ InqScribe é um software utilizado para auxiliar a transcrição de entrevista em áudio e vídeo (<https://www.inqscribe.com/>).

como segunda língua para surdos, sem o auxílio de intérpretes de Libras; (vi) professores de língua portuguesa para surdos que ministram aulas em escolas e/ou classes de surdos, diretamente em língua de sinais, sem o auxílio de intérpretes de Libras. Tais critérios foram estabelecidos com o intuito de: (i) garantir um tempo mínimo de atuação com estudantes surdos; (ii) garantir o uso e ensino de metáforas e linguagem figurada em sala de aula, visto que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o conteúdo de linguagem figurada é ensinado nos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio; e (iii) para verificar as semelhanças e diferenças nas concepções e estratégias de ensino dos professores de PL2 para surdos que atuam em diferentes modelos educacionais inclusivo e bilíngue.

Devido à escassez de escolas bilíngues e de professores de PL2 para surdos, optou-se por um número de amostragem reduzido. Com isso, foram entrevistadas: 2 professoras de sala de aula inclusiva; 2 professoras da sala de recursos (AEE) e 2 professoras de escola ou classe bilíngue. As professoras entrevistadas tinham entre 24 a 38 anos de idade, com 1 a 16 anos de docência e de atuação com alunos surdos e, além disso, ministravam aulas do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio. Abaixo apresentamos um quadro com o compilado de todas as informações sobre o perfil das professoras que participaram da pesquisa.

Quadro 3. Participantes das entrevistas.

| Participante | Idade | Sexo | Formação | Tempo de docência | Tempo de atuação com alunos surdos | Modelo Educacional | Série escolar |
|---------------------|--------------|-------------|-----------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| P1 | 38 anos | Feminino | Letras – Português/Inglês | 8 anos | 6 anos | Sala de aula inclusiva | 1º e 3º anos do Ensino Médio |
| P2 | 24 anos | Feminino | Letras – Português/Inglês | 1 ano | 1 ano | Sala de aula inclusiva | 7º, 8º e 9º anos |
| P3 | 46 anos | Feminino | Pedagogia | 16 anos | 16 anos | Sala de recurso | 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. |
| P4 | 35 anos | Feminino | Pedagogia | 2 anos | 2 anos | Sala de recurso | Ensino Fundamental e médio |
| P5 | 45 anos | Feminino | Letras – Português/Inglês | 13 anos | 3 anos | Escola bilíngue | EJA – Ensino Fundamental II |
| P6 | 38 anos | Feminino | Letras – Português / Inglês e Pedagogia | 10 anos | 10 anos | Escola bilíngue | Ensino Fundamental II |

5.6 Resultados

A seguir, apresentaremos as respostas dos participantes organizadas por blocos de perguntas e também por tipo de instituição em que os professores atuam.

5.6.1 *Conhecimento de Libras das professoras*

Inicialmente, com o intuito de atender ao primeiro objetivo específico elencado acima, foram realizadas duas perguntas para verificar o conhecimento de Libras que as professoras apresentavam:

Quadro 4. Bloco 1 de perguntas.

- *Você sabe Libras? Quais os cursos que você já fez?*

- *Numa escala de 0 a 10, em que zero significa não conhecer a língua, e 10 significa ser altamente fluente em Libras, qual nota você daria para suas habilidades de compreender e sinalizar a língua?*

5.6.1.1 Professoras que atuam na sala de aula inclusiva

Primeiro, as professoras responderam a duas questões relacionadas ao conhecimento que elas tinham acerca da Libras. As professoras da sala de aula inclusiva, conforme explicitado no capítulo 3, ministram suas aulas em língua portuguesa e contam com a presença do intérprete de Libras para intermediar a comunicação entre alunos surdos e ouvintes e vice-versa. Com isso, não é necessário que as professoras sejam fluentes em Libras e ministrem as aulas em língua de sinais, pois contam com a intermediação do TILS. As professoras P1 e P2 responderam:

P1: Eu considero que eu não sei. O que eu sei, é muito pouco. Sei falar bom dia, boa tarde. Eu tenho um sinal por conta dos alunos que eu tive. E, Libras, eu tive na faculdade. Foi uma disciplina, no final do curso, que foi muito ineficaz, o tempo muito curto. Não dá para adquirir o domínio da Libras, não. Nota 01 (P1).

P2: Sim. Eu fiz Libras na Graduação, na Letras. Eu fiz as quatro disciplinas que eles tinham: Libras A, B, C e D e eu fiz a de Português para surdos e fiz Libras no CENEX, todos os níveis. Porque eu não me considero fluente, eu não consigo entender tudo, não consigo conversar com qualquer tipo de surdo. Tanto que tem aluno que eu consigo me comunicar melhor do que outros. Então, acho que 7 (P2).

A professora P1, declara que fez apenas um curso de Libras e que tal curso parece ter sido ineficaz, devido ao pouco tempo em que ele foi ministrado. Com isso, P1 se avalia com nota 1, nas habilidades de compreender e sinalizar a Libras. Já P2 relata ter realizado vários cursos de Libras, inclusive em níveis diferentes, se avaliando, portanto, com nota 7.

5.6.1.2 Professoras que atuam em salas de recursos

As professoras P3 e P4, que ministram aulas em Libras na sala de recursos, declaram ter feito vários cursos de Libras, além de conviver com a comunidade e com a cultura surda. Com isso, P3 e P4 se avaliam com nota 8, nas habilidades de sinalizar e compreender a Libras, conforme podemos ver abaixo.

P3: Sei Libras. Fiz curso no CAS, fiz no Ephatá, Associação de Surdos e Feneis e um na UEMG quando eu comecei. Compreender e sinalizar eu acho que 8. Porque eu não me considero intérprete. Então se fosse essa questão eu me daria menos. Mas na comunicação, na compreensão eu acho que eu dou conta (P3).

P4: Eu fiz Libras, na PUC, no curso de Comunicação Assisitiva, há mais ou menos uns três anos atrás. Depois eu fiz

pedagogia e também um curso de Libras no Ephatá. Eu acho que eu fui fazendo outros cursos, indo a palestras. Fazer curso relacionado a qualquer língua é importante, mas você tem que ter contato [com surdos], porque o contato é que ajuda a conhecer a cultura surda ou qualquer outra cultura. Você precisa ter o contato com a comunidade para saber quais são as pessoas dessa comunidade, qual é essa cultura. Não adianta você saber só o sinal ou fazer curso de Libras e pronto. Na verdade, é difícil me avaliar, mas eu acho que seria 8. Porque eu trabalho com alunos fluentes, do ensino médio e tem sinais que estão sendo criados e eu não sabia, porque eu não estou em conjunto lá, eu não sou intérprete, eu estou em sala. Então, eu falei que é 8, mas pode ser 7,5, 10, não sei. Porque é algo que eu estou falando para mim, mas eu preciso conversar com surdo e perguntar: qual nota que você me daria? Porque ele que tem que saber se está me entendendo ou não. Eu trabalho com alunos do 1º, 2º e 3º ano e eles vêm com muita fluência e, então, se eu não tenho eles sabem (P4).

5.6.1.3 Professoras que atuam nas escolas bilíngues

Pelo fato de também ministrarem aulas em Libras, as P5 e P6, professoras da escola bilíngue, também explicam:

P5: Não sou intérprete, mas consigo me comunicar com eles. Eu fiz Libras, 180 horas, básico. Depois eu fiz outro, aqui na escola mesmo, que ofereceram só para professores, básico 2. Fiz o L2 também. Eu acho que eu me daria um 5 ou 6, porque eu preciso melhorar muito ainda (P5).

P6: Sei Libras. Não tudo, porque a gente está sempre em processo. Aqui dentro da escola eu estou sempre aprendendo cada vez mais com os meninos, com as professoras que já está há mais tempo. Eu já trabalho aqui já tem 10 anos. Posso falar que eu sou fluente em Libras. Fiz um cursinho básico, quando eu estava fazendo faculdade ainda. Depois disso, eu passei a ter muito contato com os surdos e virei amiga deles. Nós saíamos juntos, íamos para a pastoral de surdos juntos. Então, eu criei um amor pela Libras. Depois, em 2010, surgiu o convite da escola para eu fazer um teste e eu passei, aceitei e até hoje estou aqui na escola. Eu me daria um 8. Só completando, eu fiz esse curso básico, mas depois disso, eu passei a ter muito contato com eles e passei

a ler muita coisa, estudar mais e comecei a fazer o Letras/Libras. Eu me daria um 8 (P6).

5.6.2 Estratégias utilizadas no ensino de linguagem figurada para surdos

Na segunda parte da entrevista, as perguntas foram direcionadas a atender aos objetos específicos 2 e 3: analisar os relatos dos professores acerca das práticas de ensino de linguagem figurada utilizadas em sala de aula e, em caso de se identificar o ensino de linguagem figurada, apontar quais são as estratégias e metodologias utilizadas por esses professores. O segundo bloco da entrevista era composto por 5 perguntas que abordavam, inicialmente, questões mais amplas, relacionadas ao ensino de português como segunda língua, ensino de semântica, linguagem figurada e polissemia, a questões mais específicas sobre as estratégias de ensino utilizadas pelas professoras para o ensino de linguagem figurada.

Quadro 5. Bloco 2 de perguntas.

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>- <i>Quais as estratégias de ensino utilizadas por você para o ensino de português como segunda língua para surdos?</i></p> <p>- <i>Quais as estratégias você utiliza no ensino de semântica para os surdos?</i></p> <p>- <i>Você ensina linguagem figurada para surdos, polissemia? Quais estratégias você utiliza para ensinar linguagem figurada para surdos?</i></p> <p>- <i>Você recorre a algum material didático para ensinar linguagem figurada / metáforas para surdos? Se sim, quais? Recorre aos livros didáticos de português para estrangeiros?</i></p> <p>- <i>Em sala de aula, você recorre a algum material didático para ensinar linguagem figurada quando ela aparece nos textos ou quando os alunos estão lendo ou escrevendo em sala de aula? Se não, como você explica qual a sua estratégia.</i></p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

5.6.2.1 Professoras que atuam na sala de aula inclusiva

A respeito das estratégias utilizadas para ensinar PL2 para surdos, P1 explica que depende do tempo todo do intérprete de Libras, visto que, na sala de aula inclusiva em que atua, estão matriculados aproximadamente 40 alunos. Assim, a professora relata que, às vezes, não consegue ter um olhar diferenciado para os estudantes surdos. Ela declara ministrar a mesma aula de português para os alunos surdos e ouvintes, contudo proporciona aos alunos surdos algumas adaptações como, por exemplo, legendas em vídeos, mas lamenta não ter um olhar diferenciado para os alunos surdos. A professora P2 explica que não costuma ministrar o mesmo conteúdo para os alunos surdos e ouvintes, porque ela relata que, às vezes, o conteúdo não cabe no processo de ensino e aprendizagem de PL2 para surdos. Sendo assim, a estratégia relatada pela professora é a de trabalhar com revistinha em quadrinhos, imagens e desenhos.

Quanto aos aspectos relacionados ao ensino de semântica, P1 explica que quando observa que o conteúdo é mais distante da vivência dos surdos, solicita ao intérprete que pergunte ao aluno surdo se ele compreendeu e, se não houver compreensão, a professora interrompe a aula e faz comparações. P2 relata que, no caso do significado, se houver um sinal correspondente em Libras ela o faz, mas se ela não souber o sinal ou o aluno não o compreender, P2 tenta explicar por meio do contexto no qual a palavra está inserida ou utilizando desenhos.

Sobre o ensino de linguagem figurada e de polissemia para surdos, ambas as professoras declaram ensinar quando estas aparecem no conteúdo do 9º ano do Ensino Fundamental II e no 1º e 3º ano do Ensino Médio. As estratégias utilizadas pelas professoras são: explicação, comparação e imagens, conforme relato abaixo.

P1- A estratégia é a explicação. Por exemplo, eu gosto muito quando vou falar sobre metáfora e comparação. Então eu dou um exemplo: minha filha é uma flor. Então, isso é metáfora. Eu peço para o intérprete explicar para o surdo, porque eu faço essa comparação. Porque o falante da língua já sabe, mas o surdo vai ter que entender que aquele conhecimento, que o falante da língua já tem, ele vai ter que adquirir naquela hora. Uma flor é delicada, é bonita, cheirosa, então, essas características fazem com que eu compare minha filha com uma flor. Eu não preciso falar isso para o falante do português, mas eu preciso explicar isso para o surdo, para ele conseguir entender. Quando eu digo: a minha filha é como uma flor, eu usei a mesma estratégia só que agora eu coloquei a palavra como, então de metáfora passa a ser comparação. Então, eu tenho que ter esse cuidado de parar e explicar quais são as características da flor que fazem com que eu compare a minha filha com uma flor e quem faz isso pra mim é o intérprete. Eu falo muito que uma sala que tem surdo vai mais lenta do que uma sala que só tem ouvintes, falantes, porque eu tenho que parar pra fazer essas intervenções (P1).

P2- No 9º ano, eu dei figura de linguagem esse ano. E aí, eu trouxe desenhos, imagem e algumas tirinhas que ele [o aluno surdo] conseguiu entender. Mas a maior parte acabou que não deu e eu achei que não fazia tanto sentido assim, por ele não ser totalmente alfabetizado. Então eu expliquei muita coisa e utilizei muita tirinha (P2).

As professoras declaram não utilizar livros didáticos de português para estrangeiros ou outros materiais, pois desconhecem a existências de livros didáticos voltados para o ensino de PL2 para surdos. Nesse sentido, elas utilizam outros recursos e materiais que atendem tanto aos estudantes surdos quanto aos ouvintes, tais como: imagens, desenhos e explicação intermediada pelo intérprete de Libras.

5.6.2.2 Professoras que atuam em salas de recursos

A respeito do ensino de português como segunda língua e do ensino de semântica para surdos, as professoras da sala de recurso, que ministram aulas em Libras, esclarecem que, de modo geral, utilizam muitos recursos visuais e até mesmo objetos para que os estudantes compreendam o que está

sendo exposto. P3, inclusive narra uma ocorrência em sala de aula, no momento em que ela estava ensinando português como segunda língua:

P3 - Por exemplo, eu trabalhei um texto com minha aluna que estava falando sobre fazer pipoca. Era um texto do livro e ela não estava compreendendo algumas coisas e eu mostrei o milho de pipoca. Então, assim, são coisas que acontecem na hora e que a gente faz uso dele, mas é o recurso visual, basicamente. É isso que a gente faz (P3).

A outra professora entrevistada, P4, também declara ensinar português para surdos, por meio de imagens, visto que isto pode auxiliar muito no processo de aprendizagem dos alunos surdos. P4 também exemplifica sua prática por meio de uma situação que ocorreu em sala de aula:

P4: Vou dar um exemplo da Guerra Fria, eu trouxe todas as imagens da Guerra Fria e mostrei como foi a Guerra Fria. Então a imagem toda, quando ele [o aluno] chegava lá na sala de aula para estudar História, ele já tinha a imagem, porque eu já tinha mostrado fotos, não que eu não traga as palavras, eu trago depois. Porque com a foto ele cria a imagem, e depois com a imagem, eu trabalho as palavras, as frases, o contexto todo (P4).

Sobre o ensino de semântica para surdos, P3 explica que utiliza sinais correspondentes ao significado das palavras em português, porém, quando o aluno não compreende, ela recorre a outros recursos, tais como: expressão facial e corporal para mostrar o significado, bem como imagens e até teatro. A professora pondera que quando está ensinando português, pressupõe-se que o aluno tem Libras como L1, mas em sua prática, o aluno não tinha, e isso deixou o processo de ensino mais complexo. P4 recorre ao uso do dicionário para que o aluno compreenda os diversos significados das

palavras em português e, após o uso do dicionário, a professora utiliza a estratégia de perguntas e respostas sobre as palavras, para averiguar a compreensão que os estudantes tiveram das palavras trabalhadas em sala de aula. A professora ainda relata que alguns alunos levam *memes*, contendo linguagem figurada, para que ela possa explicar, conforme relatado abaixo:

P4 - O que eu faço, tem alguns que trazem significado. Teve uma aluna que trouxe para mim: "caneta azul". Na verdade, não é um significado. Ela trouxe para mim porque viu e queria saber o significado disso. Então, eu tive que escrever toda a letra, é algo que está acontecendo no dia-a-dia. Eu escrevi e expliquei para ela. Então ela entendeu o que era isso (P4).

A respeito do ensino de linguagem figurada, polissemia e as estratégias utilizadas pelas professoras para tal ensino, P3 e P4 explicam que é bastante complicado ensinar linguagem figurada para surdos. P3 acredita que a estratégia é mostrar o tempo todo o significado, mas revela que ensina metáfora apenas quando esta aparece no texto:

P3 - Eu já tive essa situação, mas achei bastante complicada, eu digo assim, em termos de expressões. Por exemplo, em um texto, havia a frase: "Ele é o crânio da minha família" e então, tinha algumas opções de significado, como: ele é o inteligente da família. Quando ele [o surdo] tem a língua 1, acho que é tranquilo de ensinar, mas a aluna [surda] não tinha. Então eu travei. Eu tive muita dificuldade, porque também não era eu que estava aplicando, mas percebi que ela não entendia nem a expressão em português, nem a expressão em língua de sinais. Mas eu acredito que a gente ensina, e a estratégia é essa: mostrar o tempo todo o significado, nessa vivência mesmo. Então, o tempo todo que aparece [metáforas] eu não deixo de ensinar, mas também não fico catando metáfora para ensinar, porque eu acho que dependendo da idade é mais complicado. Mas a estratégia é essa! Mostrar o tempo todo: uma cena, uma imagem, um vídeo, explorar mesmo esse espaço visual que eles têm (P3).

Já P4, relata ter explicado algumas metáforas, em sala de aula, mas sem aprofundar no assunto. Desta forma, a professora não soube relatar qual era a melhor estratégia para o ensino de linguagem figurada, embora ela

tenha declarado trabalhar bastante com a compreensão de significado e do contexto no qual este está inserido.

Em relação ao uso de materiais didáticos para ensino de linguagem figurada para surdos, tanto P3 quanto P4 dizem não ter contato com livros didáticos ou materiais de português para estrangeiros e para surdos, apontando certa dificuldade com esses materiais. P3 explica que já pensou em pegar um livro de inglês para verificar as estratégias utilizadas no ensino de inglês e aplicá-las ao ensino de português para surdos, porém ainda não fez uso dessa estratégia. Segundo a professora, quando as metáforas aparecem nos textos, em sala de aula, ela explica, mas não utiliza nenhum material didático específico para ensino de linguagem figurada naquele momento. Por outro lado, P4, professora do AEE, diz utilizar os mesmos materiais ou recursos que estão sendo utilizados na sala de aula regular. Além disso, P4 aponta que, quando as metáforas aparecem em sala de aula, ela tenta não explicar a metáfora, mas procura uma equivalência de significado em Libras. Isso porque, de acordo com P4, explicar a metáfora também levará à explicação do contexto, então faz a tradução da metáfora diretamente:

P4 - Por exemplo, cada macaco no seu galho. Então, cada um no seu lugar. Eu tento não explicar porque eu acho que não tem que explicar a metáfora. Porque se explicar, você está explicando o contexto. Então, você pode fazer cada um no seu lugar [fez o sinal em Libras], mas você não vai explicar diretamente a metáfora, porque você vai falar a metáfora e ele [aluno surdo] vai entender. Se ele não entender a metáfora, então você pode explicar. Mas ele [o aluno surdo] tem que ter esse conceito de entendimento da metáfora, porque na verdade, a metáfora está ali. Eu vou passar para ele [o aluno surdo] como metáfora, usando a Libras, é o que eu faço aqui. Eu não sei [como seria] se eu fosse intérprete. Eu vou explicar para ele [o aluno surdo], porque ele não pode ir embora para casa sem entender o significado daquela metáfora. Mas já aconteceu de surgir alguma metáfora em sala de aula. Tem alunos que trazem muitos memes, que não é em si uma metáfora, mas tem que entender o meme, porque ele é figurado. Tem que entender o contexto, para entender o meme.

Às vezes eles [os alunos surdos] entendem quando eu explico, mas, às vezes, não entendem por causa da palavra (P4).

5.6.2.3 Professoras que atuam nas escolas bilíngues

P5 e P6, professoras da escola bilíngue, que também ministram suas aulas de língua portuguesa, em Libras, explicam que utilizam muitos recursos visuais para o ensino de PL2 para surdos. Além disso, P5 acredita que o aluno surdo reterá o conteúdo da língua portuguesa, por meio da repetição. Dessa forma, P5, além dos recursos visuais, utiliza estratégias como de repetição de atividades e da matéria ministrada, bem como do ensino da estruturação de frases em português, começando sempre pelo sujeito, verbo e objeto.

P6 relata que o ensino de PL2 para surdos, não é fácil, pois os surdos rejeitam e não gostam de português. Segundo a professora,

P6 - O português para eles [os surdos] é uma das piores disciplinas aqui na escola. Para eles, é a mais difícil, a não ser para aqueles que são mais oralizados e que têm mais facilidade. Mas eu uso: vídeos, muitas imagens e revistas (estou trazendo sempre pra dentro da sala de aula). Eu procuro trabalhar muito a concentração deles, porque eu percebo que o surdo é muito disperso. Então, eu trabalho com bastante coisa que atraem eles [os alunos surdos]: materiais e assuntos do cotidiano deles. Estou sempre trazendo para a sala de aula, fazendo debates, a gente faz meia roda (P6).

P6 relata que os surdos chegam na escola sem muita base escolar dos anos iniciais e que, portanto, em busca de melhores resultados no ensino de português para surdos, utiliza a estratégia pedagógica de trabalhar em grupos, em duplas, com teatros e com atividades que chamam a atenção dos surdos.

Ao serem perguntadas sobre o ensino de linguagem figurada e polissemia para surdos, P5 diz não ensinar linguagem figurada, já que

acredita que os surdos apresentam mais dificuldade para compreender linguagem figurada. Já P6 explica que o abstrato é muito complicado para os surdos, mas sua estratégia, quando é necessário ensinar, é utilizar a tradução para que eles possam compreender a diferença entre a Libras e o português. Além disso, a professora sempre recorre aos alunos que compreenderam as expressões metafóricas para que estes possam explicar para os demais alunos que não entenderam, por meio de teatro:

P6 - Porque, por exemplo, se você falar assim: o aluno hoje está nas nuvens. Se for falar isso para o surdo, ele vai entender que está mesmo nas nuvens. Então eu tenho que explicar a diferença, o sentido que tem: que ele está distraído. Quase sempre é um teatro que fazemos em sala. Quando são essas matérias, mais abstratas, é teatro que eu procuro fazer. Então, eu trago um aluno para frente pra me ajudar. Às vezes, se eu não estou conseguindo chegar até ele [por meio da explicação do conteúdo], tem sempre um aluno mais espertinho que consegue entender. Então eu peço para ele [o aluno espertinho] vir e explicar, porque tem muita coisa que o ouvinte não consegue chegar ao surdo, então o surdo com o surdo já se entendem melhor (P6).

Quando perguntadas sobre os materiais didáticos e as estratégias utilizadas no ensino de linguagem figurada para surdos quando essa emerge nos textos em sala de aula, P5 diz não recorrer a nenhum material, pois quase não ensina metáforas para os surdos. P6 diz recorrer à gramática, como material didático. Ela declara não usar livro didático na escola, por isso, utiliza a gramática ou, no momento da explicação, utiliza imagens e teatros. A professora também explica que é necessário trabalhar com atividades mais palpáveis, visto que os surdos parecem esquecer rapidamente e não reter o que é ensinado em sala de aula. Quando a linguagem figurada aparece em sala de aula, P5 tenta explicar em Libras, mostrando o significado e apresentando exemplos do cotidiano. P6 também não recorre a nenhum material didático, mas traz explicações em Libras e,

quando não consegue alcançar o objetivo, a professora recorre ao teatro em sala de aula, no momento em que precisa trabalhar a construção de sentido.

5.6.3 Percepção dos professores quanto à capacidade de aprendizagem de linguagem figurada em português por surdos

No terceiro bloco de perguntas, o objetivo era refletir sobre a percepção dos professores quanto à capacidade dos estudantes surdos em aprender linguagem figurada em português. Para isso, buscou-se também pesquisar qual a compreensão dos professores sobre a existência de metáforas em Libras e se estas poderiam ser utilizadas no ensino de linguagem figurada em português para surdos.

Quadro 6. Bloco 3 de perguntas.

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>- Como você percebe a capacidade dos estudantes surdos aprenderem linguagem figurada em português?</p> <p>- Na Libras existe linguagem figurada? Você conhece alguma? Se sim, qual?</p> <p>- Você considera que a Libras e o português podem apresentar semelhanças no que diz respeito aos usos de linguagem figurada? Explique.</p> <p>- Quais as estratégias você utiliza para ensinar metáforas ou linguagem figurada que não são semelhantes em Libras e em português? Quando são metáforas existentes somente em LP?</p> <p>- A linguagem figurada em Libras poderia ser utilizada para ensinar linguagem figurada em português como segunda língua? Se sim, como?</p> <p>- Você se lembra de algum episódio ocorrido em sala de aula que envolva a linguagem figurada? Se sim, poderia relatar esse episódio?</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

5.6.3.1 Professoras que atuam na sala de aula inclusiva

Acerca da percepção das professoras sobre a capacidade dos estudantes surdos em compreenderem linguagem figurada, as professoras da

sala de aula inclusiva, P1 explica que percebe tal capacidade quando observa o retorno de compreensão que os surdos apresentam, através do intérprete de Libras, e P2 explica que, como a linguagem figurada está ligada à cultura, parece que os surdos não compreendem algumas especificidades da língua portuguesa. Nesse sentido, para P2, não basta apenas explicar a metáfora, visto que existem metáforas que, mesmo com explicação, não fazem sentido para os surdos.

Quando perguntadas sobre a existência de linguagem figurada em Libras, P1 relata que parece haver linguagem figurada em Libras e apresenta um exemplo de metonímia do sinal-nome¹⁶ que ela recebeu pelos alunos surdos. P2 relata:

P2 - Quando eu estava dando aula para ele [o aluno surdo], eu até fiquei tentando lembrar, porque eu tive aula com uma professora surda, e ela fazia estudos sobre metáforas. E eu tentei explicar para ele algumas coisas, mas eu não conseguia lembrar muitos exemplos em Libras. Mas eu cheguei a comentar com ele [o aluno surdo] que eu estudei Libras e que tem estudos também sobre metáforas em língua de sinais, mas que aconteceria de forma diferente. Mas, eu lembro que eu estudei isso. Eu mandei para as minhas amigas da faculdade na época: gente, vocês se lembram de que a professora falou com a gente de metáforas em língua de sinais e ela explicou? Eu não lembro. Eu não tenho certeza, mas eu lembro que as meninas tinham até comentado, por exemplo, quando a gente faz [fez o sinal], é de alguma coisa que sai do nosso corpo e a gente está colocando de outra forma. Eu me lembro de comentar com ele, mas agora eu não me lembro dos sinais que eram (P2).

Com relação à pergunta sobre a semelhança que a Libras e o português podem apresentar quanto ao uso da linguagem figurada, P1 acredita haver uma semelhança entre a linguagem figurada, pelo fato dos surdos viverem na mesma sociedade que os ouvintes, mas declara não ter

¹⁶ Sinal-nome: sinal de identificação pessoal que pode ser motivado por alguma característica física ou alguma mania que a pessoa apresenta.

esse tipo de conhecimento. P2 acredita haver uma semelhança metafórica entre a Libras e a língua portuguesa. Como exemplo, a professora faz o sinal de empatia que, segundo ela, representa tirar algo que eu sinto e passar para o outro. Quando as metáforas ou linguagem figurada não são semelhantes em Libras e português, P1 revela que a estratégia é a explicação, mas não tem nenhum material ou recurso palpável para ser utilizado com os surdos, embora ela perceba que há alguns sinais que não tem nenhuma relação com a língua portuguesa. A estratégia relatada por P2 é a comparação entre a língua portuguesa e a Libras. Ela coloca em uma folha de papel como acontece em Libras e como acontece em português, mostrando as semelhanças e diferenças entre as línguas conforme relatado pela professora:

P2: Eu entreguei para ele [o aluno surdo] um papelzinho, até quando eu ensinei formação de palavras eu fiz da mesma forma. Eu coloquei como acontece na Libras e como acontece no português. Primeiro eu coloquei as semelhanças e falei: tem coisas que acontecem da mesma forma em português e em Libras. E depois eu falei: mas tem vezes que são diferentes: em Libras não tem isso ou, então, em Libras não acontece dessa forma, mas no português é desse jeito. E mostrar vários exemplos para ele [o aluno surdo] ver que, apesar de ser diferente na Libras, normalmente, tem um certo padrão no português. Ou é conectivo que ele consegue ver, ou é pelo estilo da figura de linguagem, dependendo da figura que aparece ou então tentando explicar o contexto dentro das situações (P2).

As professoras acreditam que a linguagem figurada em Libras poderia ser utilizada para ensinar a linguagem figurada em português como segunda língua. P2 salienta que, quando o aluno surdo compreende o conceito de linguagem figurada na sua L1, é mais fácil entender este conceito em outra língua. Por fim, as professoras puderam narrar algum episódio que ocorreu em sala de aula que envolvesse linguagem figurada e construção de sentido figurado. P1 não se lembrou de uma situação específica, mas apresentou exemplos de uma expressão idiomática utilizada

por ela dentro da sala de aula: “não adianta chorar pelo leite derramado”. A professora relata que teve que explicar a metáfora para os alunos, pois essa metáfora parece não fazer parte do cotidiano do aluno surdo, já que a visão dele é bastante diferente da visão do ouvinte. P2 relata que uma vez ela explicou sobre a polissemia da palavra *gato*, apontando os seus diversos significados dentro de um determinado contexto: *gato – bonito; gato – animal*, e foi explicar sobre o “fazer gato” que diz respeito à ligação de uma fiação clandestina.

5.6.3.2 Professoras que atuam em salas de recursos

Ao serem perguntadas sobre a capacidade dos surdos em aprender linguagem figurada em português como segunda língua, P3 responde que acredita na capacidade que os surdos têm para o processo de aprendizagem, porém ela ainda critica a metodologia utilizada, apontando que tem questões realmente desafiadoras no ensino de língua portuguesa para surdos. Como, exemplo desses desafios, P3 chama a atenção para o fato de muitos alunos surdos não terem Libras como primeira língua e isso implicar na aprendizagem da segunda língua. A outra professora, P4, explica que não consegue visualizar os surdos como deficientes auditivos e acredita na capacidade de aprender linguagem figurada em português, mas que depende do interesse de estudar de cada um.

Sobre a existência de linguagem figurada em Libras, as professoras relatam não se lembrar de nenhum exemplo de metáforas. Contudo, P4 aponta um sinal “sem noção”, porém apresenta dúvida quanto à metaforicidade do sinal. Quanto à questão sobre considerar que a Libras e o português podem apresentar semelhanças no que diz respeito aos usos de linguagem figurada, P3 acredita que existam metáforas dentro da estrutura de cada língua, mas que as metáforas não apresentam semelhanças, dada a

natureza das línguas, uma é espaço-visual e a outra é oral auditiva. A professora P4 também relata que não visualiza semelhanças entre metáforas na língua portuguesa e na língua de sinais, visto que estas são línguas diferentes. P3 diz que pode ser que tenha semelhança entre as metáforas, porém ela não consegue percebê-las. A respeito da questão sobre as estratégias para ensino de linguagem figurada que não apresentam semelhanças entre a Libras e a língua portuguesa e sobre a utilização da linguagem figurada em Libras para o ensino de linguagem figurada em português, P3 afirma não ter tido a experiência de ensinar metáforas para adolescentes e adultos e alegou não saber responder sobre o uso da linguagem figurada em Libras para ensinar português. Já P4 retoma o exemplo apresentado anteriormente, *cada macaco no seu galho*, explicando que, quando essas metáforas aparecem em sala de aula, ela faz o sinal da metáfora de forma literal, sem a tradução da metáfora, e explica posteriormente para o aluno, caso este não compreenda o sentido figurado da metáfora.

Acerca do relato de algum episódio que ocorreu na sala de aula, que envolva linguagem figurada, P3 não se recordou e P4, embora também não se recordasse de nenhum fato ocorrido em sala de aula, envolvendo linguagem figurada, retomou à questão dos *memes* que os alunos levam para sala de aula, para perguntarem o significado.

5.6.3.3 Professoras que atuam nas escolas bilíngues

Acerca da capacidade dos estudantes surdos em aprenderem linguagem figurada, P5 explica que os surdos parecem apresentar dificuldade em compreender linguagem figurada em língua portuguesa, mas admite que os surdos façam uso de metáforas na Libras. Já P6, relata que ao explicar metáforas para os surdos, eles parecem compreender apenas naquele momento, contudo, com o passar do tempo eles não conseguem

retomar aquilo que foi ensinado, conforme é possível observar em parte de sua resposta:

P5: É aquilo que te falei, eu não sei se eles realmente aprendem. Eu acho que ali, naquele momento, com a minha explicação, com aquela atividade, eles [os alunos surdos] entendem, mas depois se aparecer outras, eles não vão conseguir recorrer a aquilo que eu falei: Ah, essa daqui é uma linguagem figurada, não significa isso que está aqui significa outra coisa, tem outra coisa por trás. Eles [os alunos] têm essa dificuldade (P5).

Quando perguntadas sobre o conhecimento de metáforas em Libras, P5 se lembrou do sinal IGNORAR, mas teve dúvidas se, de fato, tal sinal se tratava de uma linguagem figurada em Libras. P6 disse que poderia haver alguma metáfora em Libras, mas não estava se lembrando de nenhum exemplo. A respeito do conhecimento das professoras sobre as semelhanças entre as metáforas em Libras e em português, tanto P5 quanto P6, disseram que poderia haver semelhança, mas que não saberiam responder sobre esta questão. Sobre as estratégias utilizadas para ensinar metáforas da língua portuguesa, inexistentes em Libras, as professoras afirmaram trabalhar com exemplos, procurando aproximar ao máximo o significado das metáforas da língua portuguesa em Libras. Acerca da questão sobre a linguagem figurada em Libras ser utilizada para ensinar linguagem figurada em português, P5 acredita que este ensino possa ocorrer por meio da tradução, e P6 diz que para que tal ensino ocorra, depende de várias questões:

P6 - Por exemplo, o português é mais complexo, a gente sabe disso. A Libras é mais enxuta. Então, eu não sei se ela [a Libras] conseguiria atender o português padrão. Seria? Deve ser que sim. Mas da mesma forma? Acho que não. Não da mesma forma, o mesmo sentido, acho que não. Acho que ainda não. Acho que a Libras precisa estruturar muito ainda (P6).

Sobre os episódios de linguagem figurada ocorridos em sala de aula, tanto P5 quanto P6 não se lembraram de nenhum acontecimento específico, porém afirmam que a negociação de significado entre a Libras e o português ocorria com muita frequência em sala de aula.

5.7 Discussão e análise das entrevistas

5.7.1 Conhecimento de Libras das professoras

No primeiro bloco da entrevista foi possível observar dois pontos relatados, pelas professoras, que serão analisados: (i) a formação de professores; (ii) a comparação entre professor e intérprete de Libras quanto às habilidades de sinalizar e compreender a Libras.

Conforme explicitado anteriormente, o primeiro bloco de perguntas tinha o intuito de verificar como as professoras autodeclaram suas habilidades para sinalizar e compreender a língua, visto que o conhecimento e a fluência na língua, bem como o conhecimento acerca da comunidade e da cultura, pode favorecer as metodologias de ensino adotadas, pelas professoras, para o ensino de português como segunda língua para surdos e para a compreensão e o ensino de metáforas. Inicialmente, nota-se que uma das professoras da sala de aula inclusiva P1, não se considera fluente na língua de sinais, atribuindo nota 1 para as habilidades de compreender e sinalizar a língua, e aponta para a necessidade de formação e mais cursos de Libras para desenvolver melhor tais habilidades.

Outra questão que observamos são as comparações que as professoras fazem em relação às suas habilidades de compreender e sinalizar a língua com as habilidades dos intérpretes de Libras. P1 e P2, professoras da sala de aula inclusiva, ao fazer a autodeclaração de suas habilidades para sinalizar e compreender a língua, não se comparam ao intérprete de Libras para fazer uma autodeclaração de suas habilidades para sinalizar e

compreender a língua. Contudo, observa-se nas falas das professoras P3, P4 e P5, uma comparação de suas habilidades linguísticas com as habilidades dos intérpretes de Libras. O que nos chama a atenção é o fato destas professoras ministrarem suas aulas diretamente em Libras, nas salas de recurso e em escola bilíngue. Essas comparações parecem estar relacionadas a uma concepção equivocada de que o intérprete de Libras é altamente proficiente em Libras, já que este faz a tradução e interpretação da língua portuguesa para Libras e vice-versa e professores de Libras não são, por não fazerem esse processo de tradução/interpretação.

5.7.2 Estratégias para o ensino de linguagem figurada para surdos

A respeito das estratégias utilizadas para o ensino de português como segunda língua para surdos, polissemia e linguagem figurada para surdos, foi possível observar dois pontos relevantes para serem discutidos e analisados: (i) a linguagem figurada é ensinada apenas quando emerge em sala de aula e as estratégias de ensino, utilizadas pelas professoras para o ensino de PL2 surdos e para o ensino de semântica, polissemia e linguagem figurada, são pautadas em recursos visuais (imagens, teatros, desenhos) e na tradução para construção do significado das expressões idiomáticas; (ii) materiais didáticos e livros didáticos não são utilizados no ensino de metáforas para surdos.

Por meio do relato das professoras, as metáforas parecem ser ensinadas apenas quando essas emergem em sala de aula. Nesse sentido, é possível constatar que as professoras (P4, P5, P6), que ministram suas aulas em Libras (sala de recurso e escola bilíngue) não abordam o conteúdo sobre metáforas ou de linguagem figurada em geral. Contudo, é interessante observar que as professoras P1 e P2, que ministram suas aulas com o auxílio do intérprete, relatam ensinar linguagem figurada, mas tal ensino ocorre

pelo fato do conteúdo sobre linguagem metafórica ser considerado parte do conteúdo ministrado na sala de aula inclusiva, nos anos finais. Isto pode ser comprovado no relato de P1, que, embora pareça conhecer um pouco sobre as especificidades educacionais dos surdos, utiliza práticas pedagógicas iguais para o ensino de português tanto para surdos quanto para ouvintes, visto que a professora afirma que não aplica atividades diferenciadas para alunos surdos, mesmo sabendo que seria necessário. Esse relato nos leva a problematizar também o processo de ensino de português para surdos, na educação inclusiva, visto que, devido a esse modelo educacional, os alunos surdos têm acesso ao ensino de português como língua materna e não como segunda língua. Por outro lado, embora P2 também ministre aulas para surdos, na sala de aula inclusiva, nota-se que ela diferencia as atividades para serem aplicadas para os alunos surdos e ouvintes. Isso pode estar relacionado com o fato de P2 se autodeclarar mais fluente em Libras e demonstrar, ao longo de seu relato, conhecimento acerca da língua de sinais, da cultura surda e da comunidade surda. Ainda nesta vertente, é importante destacar que, mesmo ministrando aulas em Libras, P4 também relata seguir o modelo inclusivo para ministrar as suas aulas de português como segunda língua. Isso porque, no Atendimento Educacional Especializado a função do professor de português é ensinar essa língua, a partir do que está sendo ensinado na sala de aula inclusiva.

Acerca de estratégias de ensino, utilizadas na construção do significado metafórico, quando este emerge em sala de aula, as professoras afirmam usar estratégias de ensino utilizando recursos mais visuais, bem como a gramática da língua portuguesa e o uso do dicionário, tanto para o ensino de PL2 para surdos, de forma geral, quanto para o ensino de semântica, polissemia, linguagem figurada e metáfora. É importante destacar que, quando perguntadas sobre as estratégias de ensino utilizadas, para o ensino de linguagem figurada, as professoras apresentam apenas expressões idiomáticas ou símiles, tais como: *Minha filha é como uma flor*

(P1); *A menina é o crânio da família* (P3) *Cada macaco no seu galho* (P4), e não metáforas conceptuais. Isso nos leva a inferir que as professoras ainda não lançam mão do ensino explícito dos mapeamentos conceptuais em suas práticas pedagógicas quando estão abordando o sentido metafórico em sala de aula, já que a estratégia utilizada no ensino de linguagem figurada para os estudantes surdos parece acontecer, quando essas emergem em sala de aula, apenas por meio da tradução ou explicação do significado. Nesse sentido, se considerarmos que a metodologia de ensino do conhecimento explícito da metáfora conceptual é mais produtiva para a aprendizagem de metáforas em segunda língua, conforme atestado em pesquisas como as de Boers (2000; 2004), Doiz e Elizari (2013) e Pan (2019), seria interessante adotar tal metodologia de ensino também para o ensino de estudantes.

O terceiro ponto a ser discutido, a partir dos relatos das professoras, é a não utilização de materiais didáticos para o ensino de PL2 para surdos. Conforme pudemos observar, as professoras relatam não conhecer ou não saber da existência de materiais didáticos para surdos e, algumas relatam elaborarem seus próprios materiais didáticos para o ensino de PL2 para surdos. Neste sentido, o discurso das professoras corrobora com Silva (2015) que aponta para escassez de materiais e livros didáticos para o ensino de português para surdos. Esses discursos parecem também corroborar aos resultados da análise dos livros didáticos, apresentados no capítulo 3 desta tese, visto que foi avaliado apenas um livro de PL2 para surdos, dada a escassez de materiais.

5.7.3 Percepção sobre a capacidade dos surdos em aprender linguagem figurada

Acerca da percepção das professoras sobre a capacidade do aluno surdo de aprender linguagem figurada e sobre o conhecimento que elas

apresentam sobre existência de metáforas em Libras, dois pontos merecem ser analisados: (i) o desconhecimento da existência de metáforas em Libras e do ensino de metáforas por meio da TMC e o reflexo deste desconhecimento nas práticas pedagógicas, utilizadas pelas professoras para o ensino de metáforas em PL2 para surdos; (ii) a percepção das professoras sobre a capacidade dos surdos aprenderem linguagem figurada em segunda língua.

De modo geral, observamos, por meio dos relatos das professoras, que estas acreditam na capacidade dos estudantes surdos de aprender linguagem figurada. Contudo, as elas ponderam que os surdos encontram muitos desafios para aprenderem metáforas em português como segunda língua, visto que há vários aspectos linguísticos da língua portuguesa que ainda não foram superados no processo de aprendizagem de L2 dos estudantes surdos. De fato, fatores como: o modelo educacional em que os surdos estão inseridos, a falta de formação de professores, de conhecimento de metodologia de ensino de L2 e de PL2 para surdos e das especificidades linguísticas dos surdos, parecem trazer implicações para o processo de aprendizagem da língua portuguesa por surdos, sobretudo na aprendizagem de aspectos linguísticos e estruturais da língua. Contudo, é importante destacar que as pesquisas e reflexões acerca da fluência conceitual e do desenvolvimento da competência metafórica, por aprendizes de segunda língua, tais como Danesi (1993; 2008; 2016), têm demonstrado que muitos aprendizes de segunda língua, embora apresentem fluência verbal (competência comunicativa e gramatical) ainda não desenvolveram fluência conceitual e competência metafórica na L2. Nesse contexto, podemos apontar para a emergência dos estudantes surdos desenvolverem a competência metafórica, já que estes precisam desenvolver suas habilidades em compreender as construções conceituais existentes em língua portuguesa. A partir do exposto acima, a abordagem da metáfora conceitual dentro das aulas de português para surdos é de fundamental importância, já

que possibilitará aos surdos contrastar e compreender o funcionamento do sistema conceptual da língua portuguesa e da Libras, e como estas línguas podem apresentar semelhanças e diferenças em suas conceptualizações.

As professoras apresentam pouco conhecimento sobre a existência de metáforas em língua de sinais e sobre as possíveis semelhanças que possam existir entre as metáforas em Libras e língua portuguesa, visto que, em seus relatos, observamos poucos exemplos de metáforas em Libras e o desconhecimento se, o uso da linguagem figurada em Libras pode favorecer a aprendizagem de linguagem figurada em português L2.

Tais constatações nos levam a refletir sobre a necessidade de formação de professores de PL2 para surdos, mais especificamente de uma formação que contemple aspectos relacionados à importância da fluência conceptual, do desenvolvimento da competência metafórica, bem como de aspectos direcionados à noção da retenção de vocabulário metafórico, por meio do ensino explícito da metáfora conceptual.

5.8 Síntese dos resultados

Os resultados apresentados acima nos levam inferir que independente do modelo educacional no qual as professoras atuam (modelo inclusivo, AEE e escola bilíngue), as estratégias e metodologias utilizadas pelas professoras para ensino de linguagem figurada para surdos, bem como a percepção sobre a capacidade do aluno surdo em aprender linguagem figurada e o conhecimento das professoras sobre a linguagem figurada em Libras para o ensino de linguagem português para surdos parece não ter relação com contexto de atuação das docentes, nem tampouco ao fato destas ministrarem suas aulas em Libras ou em língua portuguesa. É possível observar também a necessidade de conhecer mais sobre o ensino PL2, de forma geral, não apenas com o conteúdo em que está se trabalhando.

Assim, é possível constatar diferentes fatores que podem implicar na ausência do ensino de metáforas para surdos, tais como: a falta de conhecimento, pelas professoras, da abordagem TMC, da fluência conceptual, da competência metafórica e de metodologia de ensino de metáforas para aprendizes de segunda língua.

CAPÍTULO 6:

ENSINO DE METÁFORAS POR MEIO DE CONHECIMENTO EXPLÍCITO: UMA ABORDAGEM QUASI-EXPERIMENTAL

Para avaliar o efeito de um ensino explícito de metáforas em contraponto ao ensino tradicional de metáforas, realizamos um quasi-experimento descrito neste capítulo. Na seção 6.1, iremos caracterizar a escolha metodológica utilizada nesta parte da pesquisa. Na seção 6.2, apresentaremos os objetivos e a hipótese e, na seção 6.3, os participantes da pesquisa. Já na seção 6.4, descreveremos os procedimentos utilizados no quasi-experimento e, em seguida, nas seções 6.5, apresentaremos as considerações éticas. A elaboração e utilização dos materiais no quasi-experimento, foi apresentada na seção 6.6. Na seção, 6.7 apresentamos os resultados estatísticos do quasi-experimento e, por fim, na seção 6.8, discutimos os resultados.

6.1 Experimentos, quasi-experimentos e não-experimentos

De modo a responder uma determinada pergunta de pesquisa ou para falsear uma dada hipótese, faz-se necessário que o pesquisador lance mão de diferentes abordagens metodológicas de investigação. Assim, diferentes métodos de pesquisa são empregados dentro de diferentes áreas da ciência. Ao optar por um tipo de abordagem metodológica em detrimento de outra, o pesquisador necessita se comprometer com os objetivos de sua investigação, preservando a integridade científica de seu estudo e seus resultados. Por outro lado, é necessário lidar também com as limitações de recursos (financeiros, de tempo, questões éticas, captação de participantes para a pesquisa, etc.) que se apresentam durante o desenvolvimento da pesquisa. É

a partir dessa multiplicidade de abordagens metodológicas que podemos classificar os métodos de pesquisa a partir de critérios, tais como o tempo do estudo, a forma de seleção dos participantes, o nível de consciência do participante acerca dos objetos da pesquisa e também o nível do rigor científico do método.

Sobre o nível do rigor científico do método de investigação, Thompson e Panacek (2006) apresentam uma classificação tripartite dos métodos de pesquisa, dividindo-os em: i) estudos verdadeiramente experimentais; ii) estudos quasi-experimentais; e iii) estudos não-experimentais.

Estudos verdadeiramente experimentais, segundo os autores, são aqueles em que o pesquisador consegue manipular sua variável independente, controlar variáveis externas e as métricas do estudo e ainda selecionar e distribuir os participantes da pesquisa de maneira aleatória (randômica e não enviesada). Segundo, Thompson e Panacek (2006, p. 244), estudos verdadeiramente experimentais tendem a ser os de maior validade científica, já que conseguem demonstrar de maneira mais consistentes relações de causa-e-efeito.

Já os estudos quasi-experimentais também envolvem a manipulação da variável independente e o controle, na medida do possível, das variáveis externas. Porém, não apresentam uma seleção e uma distribuição de participantes aleatória e não enviesada. Assim, diferentes variáveis confundidoras podem estar presentes nos resultados, de modo a comprometer a validade dos resultados atestados. Porém, esse tipo de pesquisa é frequentemente utilizado nas ciências sociais (TROCHIM, 2020), justamente devido às limitações com as quais essas pesquisas precisam lidar. Por exemplo, um estudo que investiga os resultados de uma estratégia de ensino X pode ser realizado ao compararmos duas turmas de estudantes – uma dessas turmas é exposta a essa estratégia de ensino X, enquanto a outra não. Apesar de o pesquisador tentar selecionar duas turmas que se

assemelhem da melhor maneira entre si, não é possível afirmarmos com certeza que esses dois grupos são, efetivamente, comparáveis entre si. Afinal, muitas variáveis, tais como histórico de escolarização, relação com o conteúdo escolar, apoio familiar, familiaridade com o tema, relação com o professor, e muitas outras que poderíamos mencionar, podem fazer com os dois grupos selecionados para que as pesquisas sejam simplesmente diferentes. Por esse motivo, estudos quasi-experimentais podem ser entendidos como aqueles que se utilizam de grupos não-equivalentes. Em suma, os participantes da pesquisa podem ser diferentes entre si, por fatores que antecedem a própria pesquisa. Além disso, é comum que essas pesquisas em ciências sociais contenham um pré-teste, uma intervenção e um pós-teste, de modo a comparar o comportamento entre grupos. Justamente por comparar grupos que são sabidamente diferentes, que essas pesquisas contam com uma validade científica moderada, uma vez que o poder de generalização dos resultados encontrados é bastante limitado.¹⁷

Por fim, estudos não-experimentais são aqueles que não contam com manipulação de variáveis, não são randomizados e apresentam pouco ou nenhum controle de variáveis externas. Esse tipo de estudo é o que apresenta menor validade científica.

6.2 Objetivos e hipóteses de nosso quasi-experimento

Neste quasi-experimento, objetivamos verificar, a partir de uma análise quantitativa, se o conhecimento explícito da noção de metáfora conceptual e de mapeamentos metafóricos pode contribuir positivamente para a compreensão de expressões linguísticas metafóricas em língua

¹⁷ Ainda sobre desenhos quasi-experimentais, remeto o leitor aos trabalhos de Cook et al. (2001) e Campbell (1963), entre outros.

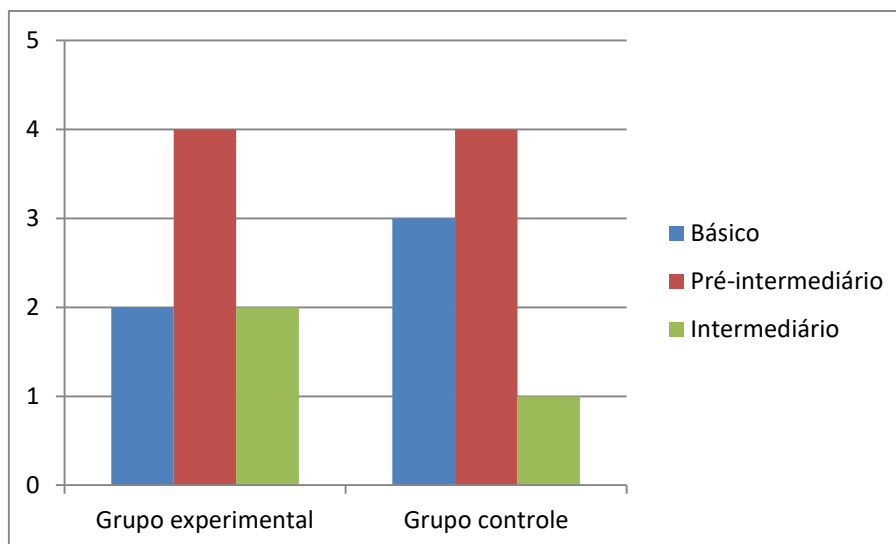
portuguesa por surdos bilíngues Libras-português. Nossa hipótese é a de que o ensino explícito dos mapeamentos metafóricos em língua portuguesa favorece a compreensão de expressões linguísticas metafóricas pelos aprendizes surdos de PL2, considerando os resultados de Boers (2000), Doiz e Elizari (2013) e Pan (2019) em estudos envolvendo o ensino de metáforas em língua orais.

6.3 Participantes

Participaram deste estudo 16 estudantes surdos (10 mulheres) do curso de Letras/Libras de uma universidade federal, com idade entre 21 a 47 anos (idade média 32,6). Dos 16 participantes, 12 nasceram surdos e 4 ficaram surdos com idade entre 6 meses e 3 anos. Embora todos fossem alunos de graduação, 4 participantes apresentam ensino superior completo em outras áreas de conhecimento e 1 possui título de pós-graduação (especialização).

Foi solicitado à professora que ministra a disciplina de “Português como Segunda Língua I” no curso de Letras-Libras que classificasse os estudantes a partir de sua percepção do nível de uso de língua portuguesa apresentado por eles em suas aulas. A docente, a partir de critérios próprios, classificou os estudantes em três níveis, a saber: básico, pré-intermediário e intermediário. A partir da classificação da professora, dividimos os estudantes em dois grupos, sendo um grupo experimental e um grupo controle. O gráfico a seguir apresenta a distribuição dos alunos por grupo:

Gráfico 3. Classificação dos participantes por nível de uso de língua portuguesa.



6.4 Procedimentos

O estudo constitui-se de quatro etapas. Na primeira etapa, os participantes de ambos os grupos responderam a um pré-teste. Em seguida, os grupos foram expostos a uma aula sobre metáforas em língua portuguesa. A aula foi ministrada em Libras, pela própria pesquisadora, sendo utilizada uma abordagem para o ensino de metáforas diferente para o grupo controle e para o grupo experimental.

Ao grupo controle, composto por oito alunos, foi ministrada uma aula em que se utilizou como estratégia de ensino a tradução dos elementos metafóricos para a Libras e também a explicação dos significados das expressões metafóricas. A aula ocorreu na Faculdade de Letras da universidade, simultaneamente para todos os participantes do grupo controle e teve duração total de 23 minutos. Inicialmente, a pesquisadora anotou na lousa todas as expressões metafóricas alvo da pesquisa e solicitou aos participantes copiassem, em uma folha, todas as expressões metafóricas e

suas respectivas traduções (Apêndice 2). Em seguida, a pesquisadora explicou, brevemente, o conceito de metáforas, utilizando Libras, e as expressões metafóricas que estavam na lousa, apresentando suas traduções. Primeiro, ela apontava para as expressões metafóricas escritas na lousa e, logo depois, explicava o significado em Libras, apresentando a tradução de tais expressões. Essa prática se deu, para evitar o uso do português sinalizado, ou seja, o uso de significado não equivalente nas línguas.¹⁸ Por fim, aos participantes foi dado o tempo de 5 minutos para memorizar as expressões metafóricas e suas respectivas traduções, anotadas anteriormente. A aula ocorreu na faculdade de letras, de uma universidade federal.

Já o grupo experimental participou de uma aula em que a pesquisadora abordou explicitamente a noção de metáfora conceptual e os mapeamentos metafóricos subjacentes às metáforas trabalhadas na aula. A aula elaborada foi projetada (Apêndice 3). A pesquisadora explicou o conceito de metáfora e, em seguida, ela apresentou o significado concreto dos respectivos verbos: pegar; compartilhar; passar; colocar; ter; listar; organizar; trocar, com a mesma estratégia utilizada no grupo controle, apontando para lousa e explicando o significado concreto. Em seguida, a pesquisadora apresentou a metáfora conceptual IDEIAS SÃO OBJETOS e explicou os mapeamentos metafóricos, apontando o domínio fonte (mais concreto) e o domínio alvo (mais abstrato).

Após a aula, assim como o grupo experimental, ao grupo controle também foi disponibilizado 5 minutos para memorização das expressões metafóricas. A aula também ocorreu na faculdade de letras simultaneamente para todos os participantes do grupo experimental e teve duração total de 22 minutos.

¹⁸ Acerca do uso da Libras para o ensino de português para surdos em sala de aula, conferir Silva (2018).

Após as aulas ministradas, um teste foi aplicado a ambos os grupos. Por fim, após um período de 10 dias, um pós-teste online foi aplicado a todos os participantes da pesquisa. As etapas do estudo são apresentadas no esquema a seguir:

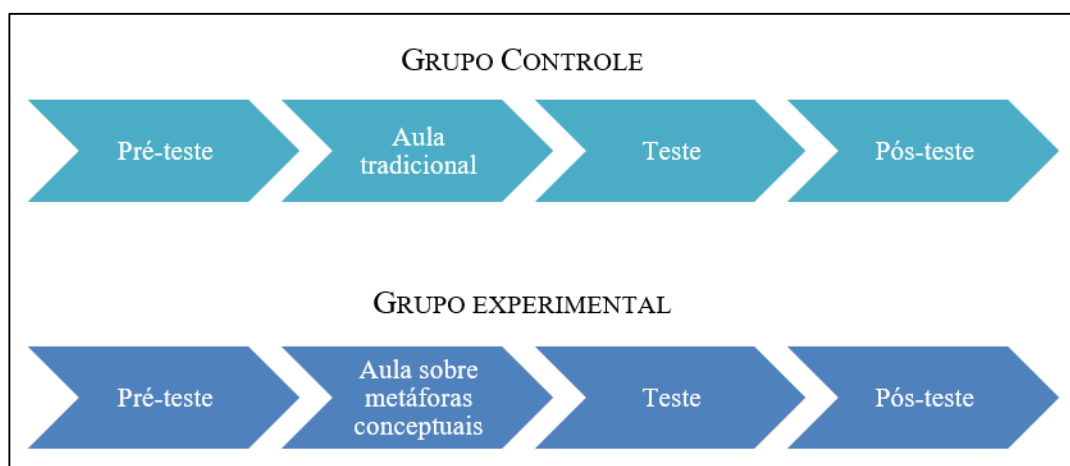


Figura 39. Síntese das etapas do quasi-experimento por grupo.

6.5 Considerações éticas

Este estudo integra o projeto *Conceitos (inter)culturais chaves na interface entre interação, cognição e variação*, coordenado pela Profa. Dra. Ulrike A. Schröder, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFMG e registrado na Plataforma Brasil sob o número 2.466.265. Todos os participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas versões, português e Libras, contendo informações acerca da pesquisa, da pesquisadora, dos riscos e dos procedimentos da tarefa. Após o consentimento dos sujeitos e a assinatura da versão impressa do termo, a pesquisa foi iniciada.

6.6 Materiais

Nosso estudo contempla o campo semântico das metáforas conceituais IDEIAS SÃO OBJETOS. Tal escolha foi motivada pelo fato de (i) as expressões metafóricas subjacentes a essas metáforas conceituais serem inexistentes em Libras (cf. COSTA, 2015) e; (ii) pelo fato dos surdos não compartilharem o mesmo sistema conceitual para a metáfora IDEIAS SÃO OBJETOS. Esse mapeamento metafórico foi objeto do pré-teste, da aula, do teste e do pós-teste.

6.6.1 Pré-teste, teste e pós-teste

O pré-teste, o teste e o pós-teste constituíram-se de uma atividade (Apêndice 4) contendo:

- i) Um texto adaptado que contem diferentes expressões da metáfora IDEIAS SÃO OBJETOS;
- ii) Três questões abertas de compreensão textual:
 1. Escreva as palavras que você não conhece.
 2. Qual o tema principal do texto?
 3. O que você achou do texto?
- iii) Uma atividade de completação lexical com 8 (oito) itens. As lacunas devem ser preenchidas com verbos fornecidos pela própria atividade e esses verbos fazem parte de expressões metafóricas em português. Exemplo: *[compartilhar] suas idéias.*
- iv) 4 (quatro) questões fechadas, com três alternativas cada, em que o aluno deveria escolher o verbo que melhor completa a lacuna da sentença. Novamente, os verbos alvo fazem parte de expressões metafóricas em português. Exemplo: *fica mais fácil atrapalhar/destruir/pegar suas ideias.*

v) 4 (quatro) itens em que os estudantes devem criar frases utilizando as metáforas: *pegar a ideia, passar a ideia, compartilhar a ideia, organizar a ideia*.

6.6.2 Sobre a seleção dos textos

Inicialmente, selecionamos seis textos que continham a metáfora conceptual IDEIAS SÃO OBJETOS, como por exemplo: *é difícil passar aquela ideia para ele; eu lhe dei aquela ideia; é difícil pôr minhas ideias em palavras*. Em seguida, de modo a verificar o grau de dificuldade de cada texto, elaboramos dois formulários no *Google Forms*, cada um contendo três textos, que foram respondidos por professores formados em Letras. Responderam ao questionário 18 professores, sendo 9 repostas para cada um dos formulários.

Os critérios adotados para a avaliação dos textos foram: (i) instrucionalidade; (ii) público alvo; (iii) informatividade; (iv) situacionalidade e (v) ocorrência de palavras desconhecidas pelo leitor. A partir das respostas obtidas, selecionamos os textos :

- Texto 01: *Compartilhe suas ideias na internet*, utilizado no pré-teste (ANEXO 1).
- Texto 02: *Saiba como passar suas ideias adiante*, utilizado no teste (ANEXO 2).
- Texto 03: *Dicas para organizar suas ideias*, utilizado no pós-teste (ANEXO 3).

Após a seleção dos três textos, solicitamos a uma participante surda, com ensino médio completo, que realizasse a leitura dos textos, apontando as palavras desconhecidas. As palavras apontadas como desconhecidas pelo

participante foram substituídas por sinônimos, de modo a evitar problemas lexicais na compreensão dos textos pelos participantes surdos.

6.7 Resultados

Às respostas dadas em cada um dos instrumentos de avaliação (pré-teste, teste e pós-teste), foram atribuídas notas, totalizando 19 pontos. As questões abertas de compreensão textual totalizaram 3 pontos e as questões de completção lexical, as questões fechadas com alternativas e as questões em que os estudantes deveriam criar frases em português totalizaram 16 pontos. Em nossa análise, excluimos as três perguntas abertas de compreensão global do texto, já que nosso objetivo foi o de verificar especificamente a compreensão das metáforas presentes nas atividades, assim a pontuação total considerada foi de 16 pontos.

Como teste de hipótese, realizamos uma ANOVA entre-grupos 2x3: tipo de aula (grupo controle / aula com as traduções das metáforas; grupo experimental / aulas com a explicação da metáfora conceptual) *versus* nível de proficiência (básico; pré-intermediário; intermediário). Além disso, o teste de normalidade de Shapiro-Wilk foi realizado de modo a verificar se os dados apresentam uma distribuição normal. É preciso esclarecer também que, como os nossos dados são desbalanceados, já que o número de participantes por nível de proficiência não é o mesmo entre os grupos, a ANOVA foi realizada com o auxílio da biblioteca CARS para o software R.

6.7.1 Pré-teste

O teste de Shapiro-Wilk mostrou que os dados do pré-teste são suficientemente normais ($W = 0.96047$, $p\text{-value} > 0.05$), permitindo, assim, a realização da ANOVA. Os dados são apresentados no gráfico e na tabela descritiva a seguir:

Gráfico 4. Pontuação no pré-teste por nível e por grupo.

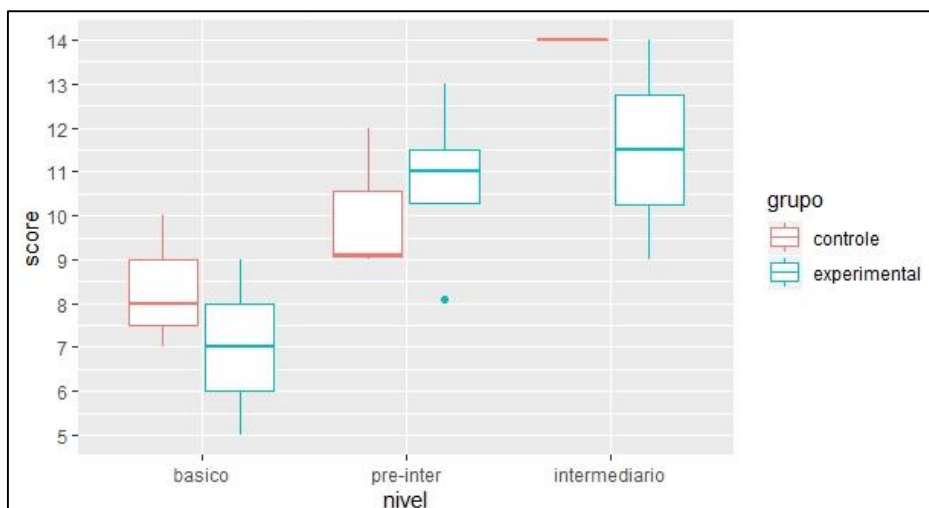


Tabela 1. Tabela descritiva dos resultados do pré-teste.

| | <i>Geral</i> | <i>Grupo controle</i> | <i>Grupo experimental</i> |
|-----------------|--------------|-----------------------|---------------------------|
| <i>n</i> | 15 | 7 | 8 |
| <i>mean</i> | 9.95 | 9.87 | 10.01 |
| <i>sd</i> | 2.57 | 2.4 | 2.87 |
| <i>median</i> | 9.1 | 9.1 | 10 |
| <i>trimmed</i> | 10.02 | 9.87 | 10.01 |
| <i>mad</i> | 2.82 | 1.63 | 2.15 |
| <i>min</i> | 5 | 7 | 5 |
| <i>max</i> | 14 | 14 | 14 |
| <i>range</i> | 9 | 7 | 9 |
| <i>skew</i> | 0.04 | 0.5 | -0.23 |
| <i>kurtosis</i> | -0.93 | -1.32 | -1.19 |
| <i>se</i> | 0.66 | 0.91 | 1.01 |

A análise de variância mostrou não haver diferença significativa entre os grupos e tampouco haver efeito da interação dos níveis de proficiência por grupo, conforme resultados a seguir:

Tabela 2. Tabela ANOVA (testes tipo III) – pré-teste.

| | Sum Sq | Df | F value | Pr (>F) | |
|-------------|---------|----|---------|-----------|-----|
| (Intercept) | 208.333 | 1 | 43.422 | 0.0001005 | *** |
| grupo | 2.133 | 1 | 0.4446 | 0.5216167 | |
| nível | 24.221 | 2 | 2.5241 | 0.1348305 | |
| grupo:nível | 6.131 | 2 | 0.6390 | 0.5501977 | |
| Residuals | 43.181 | 9 | | | |

6.7.2 Teste

O teste de Shapiro-Wilk mostrou que os dados do pré-teste são suficientemente normais ($W = 0.96047$, $p\text{-value} > 0.05$), permitindo, assim, a realização da ANOVA. Os dados são apresentados no gráfico e na tabela descritiva a seguir:

Gráfico 5. Pontuação no teste por nível e por grupo.

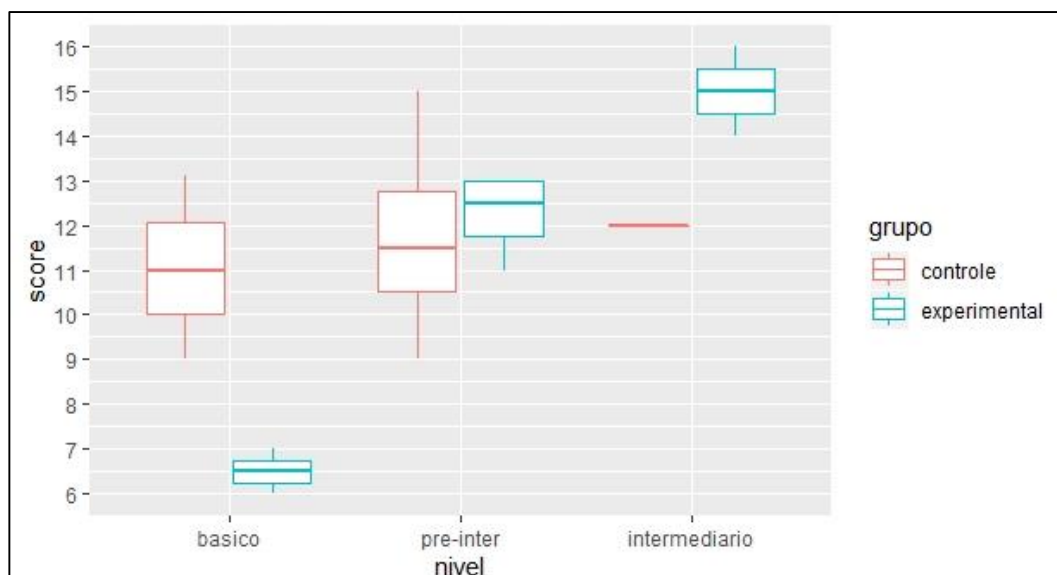


Tabela 3. Tabela descritiva dos resultados do teste.

| | <i>Geral</i> | <i>Grupo controle</i> | <i>Grupo experimental</i> |
|-----------------|--------------|-----------------------|---------------------------|
| <i>n</i> | 16 | 8 | 8 |
| <i>mean</i> | 11.51 | 11.51 | 11.5 |
| <i>sd</i> | 2.71 | 2.01 | 3.42 |
| <i>median</i> | 12 | 11.5 | 12.5 |
| <i>trimmed</i> | 11.58 | 11.51 | 11.5 |
| <i>mad</i> | 1.56 | 1.56 | 2.22 |
| <i>min</i> | 6 | 9 | 6 |
| <i>max</i> | 16 | 15 | 16 |
| <i>range</i> | 10 | 6 | 10 |
| <i>skew</i> | -0.41 | 0.23 | -0.45 |
| <i>kurtosis</i> | -0.66 | -1.21 | -1.37 |
| <i>se</i> | 0.68 | 0.71 | 1.21 |

A análise de variância mostrou haver diferença significativa entre os grupos ($p < 0,05$) e também efeito da interação dos níveis de proficiência por grupo ($p < 0,05$), conforme resultados a seguir:

Tabela 4. Tabela ANOVA (testes tipo III) – teste.

| | Sum Sq | Df | F value | Pr (>F) | |
|-------------|--------|----|----------|-----------|-----|
| (Intercept) | 365.20 | 1 | 112.6939 | 9.168e-07 | *** |
| grupo | 24.66 | 1 | 7.6100 | 0.02018 | * |
| nível | 1.15 | 2 | 0.1778 | 0.83974 | |
| grupo:nível | 29.62 | 2 | 4.5703 | 0.03892 | * |
| Residuals | 32.41 | 10 | | | |

6.7.3 Pós-teste

O teste de Shapiro-Wilk mostrou que os dados do pré-teste são suficientemente normais ($W = 0.96047$, $p\text{-value} > 0.05$), permitindo, assim, a realização da ANOVA. Os dados são apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 6. Pontuação no pós-teste por nível e por grupo.

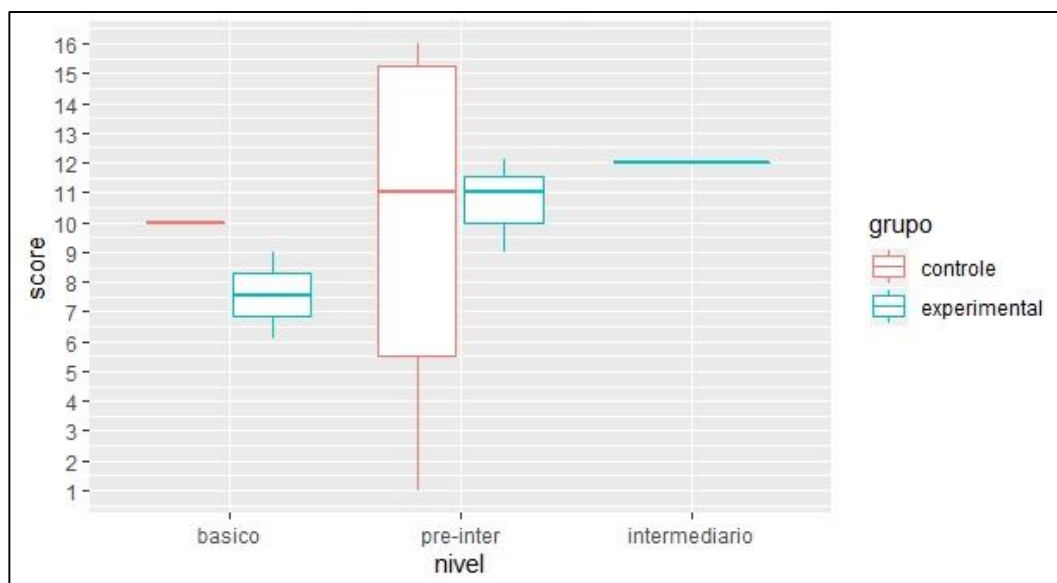


Tabela 5. Tabela descritiva dos resultados do pós-teste.

| | <i>Geral</i> | <i>Grupo controle</i> | <i>Grupo experimental</i> |
|-----------------|--------------|-----------------------|---------------------------|
| <i>n</i> | 12 | 6 | 6 |
| <i>mean</i> | 9.85 | 9.83 | 9.87 |
| <i>sd</i> | 4.02 | 5.49 | 2.3 |
| <i>median</i> | 10 | 10 | 10 |
| <i>trimmed</i> | 10.12 | 9.83 | 9.87 |
| <i>mad</i> | 3.04 | 5.93 | 2.22 |
| <i>min</i> | 1 | 1 | 6.1 |
| <i>max</i> | 16 | 16 | 12.1 |
| <i>range</i> | 15 | 15 | 6 |
| <i>skew</i> | -0.49 | -0.34 | -0.44 |
| <i>kurtosis</i> | -0.25 | -1.48 | -1.52 |
| <i>se</i> | 1.16 | 2.24 | 0.94 |

A análise de variância mostrou não haver diferença significativa entre os grupos e tampouco haver efeito da interação dos níveis de proficiência por grupo, conforme resultados a seguir:

Tabela 6. Tabela ANOVA (testes tipo III) – pós-teste.

| | Sum Sq | Df | F value | Pr (>F) |
|-------------|---------|----|---------|---------|
| (Intercept) | 46.694 | 1 | 2.3187 | 0.1663 |
| grupo | 6.293 | 1 | 0.3125 | 0.5914 |
| nível | 0.083 | 1 | 0.0041 | 0.9503 |
| grupo:nível | 6.311 | 1 | 0.3134 | 0.5909 |
| Residuals | 161.103 | 8 | | |

6.8 Discussão

Os resultados dos testes confirmam nossa hipótese de que o ensino da noção de metáfora conceptual e dos mapeamentos metafóricos subjacentes às metáforas pode contribuir positivamente com a compressão de metáforas, em português, pelos por surdos. No pré-teste, a análise estatística dos resultados demonstrou não haver diferença entre o grupo experimental e o grupo controle, ou seja, os grupos eram equiparáveis.

No teste, a análise estatística dos resultados demonstra haver diferença significativa na pontuação do grupo controle e do grupo experimental. Dessa forma, é possível evidenciar que o grupo experimental, ao qual foi ministrada uma aula que apresentava a noção explícita da metáfora conceptual (IDEIAS SÃO OBJETOS) e as expressões linguísticas metafóricas subjacentes a essa metáfora, apresentou resultados melhores se comparado ao grupo controle. É importante destacar que ao grupo controle foi ministrada uma aula, utilizando a metodologia tradicional para o ensino de linguagem figurada, ou seja, uma aula baseada na tradução das expressões linguísticas metafóricas. Assim como na aula do grupo experimental, os participantes do grupo controle receberam uma aula sobre

a noção básica de metáfora e, em seguida, tiveram acesso à tradução das expressões linguísticas metafóricas, por meio da explicação da professora.

Já no pós-teste, a análise estatística dos resultados mostrou não haver diferença significativa nem efeito de interação dos níveis de proficiência. O pós-teste, que objetivava medir a retenção desse vocabulário metafórico nos participantes da pesquisa, foi aplicado dez dias após o teste, tanto para o grupo controle quanto para o grupo experimental. Acreditamos que diferentes fatores podem ter contribuído para esse resultado. Primeiramente, o fato de o pós-teste ter sido aplicado de maneira *online* faz com que não tenhamos nenhum controle sobre as condições em que os participantes realizaram a atividade. Além disso, podemos apontar também para o fato de nem todos os participantes responderam às perguntas do pós-teste e para o fato de que dois respondentes do grupo experimental e dois respondentes do grupo controle foram descartados, pois não responderam o questionário na data determinada. Apesar das limitações de nosso estudo (como o baixo número de participantes e o fato de os grupos estarem desbalanceados), acreditamos que os resultados encontrados possam ter implicações pedagógicas no processo de ensino de linguagem figurada em segunda língua para surdos.

Em nosso quasi-experimento testamos a compreensão e a possível retenção de vocabulário da metáfora conceptual IDEIAS SÃO OBJETOS. Esses dados parecem corroborar a hipótese de que uma abordagem de ensino da metáfora conceptual pode facilitar a aprendizagem de expressões metafóricas, em português, por surdos, visto que os participantes que estiveram expostos ao ensino explícito dos mapeamentos metafóricos apresentaram maior desempenho em comparação com os participantes que tiveram uma aula tradicional que abordou a tradução das metáforas. Os dados também corroboram aos resultados obtidos na pesquisa de Doiz e Elizari (2013) e Pan (2019) que evidenciam o fato do conhecimento explícito da metáfora conceptual, em segunda língua, favorecer a

compreensão e aprendizagem das expressões linguísticas metafóricas subjacentes a elas.

CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objeto de estudo o ensino de metáforas em língua portuguesa para surdos bilíngues Libras-Português.

No Capítulo 1, apresentamos as perguntas de pesquisa, os objetivos e a estrutura deste trabalho. No Capítulo 2, discorremos sobre a Teoria das Metáforas Conceituais, apontando como este quadro teórico é compreendido em línguas de modalidades diferentes (línguas de sinais e línguas orais). Ainda discutimos as contribuições da Linguística Cognitiva para o ensino de metáforas em segunda língua, apontando discussões recentes acerca do conceito de fluência conceptual e do desenvolvimento da competência metafórica para aprendizes de segunda língua.

No Capítulo 3, discutimos os aspectos relacionados ao conhecimento explícito de metáfora e suas implicações na retenção de vocabulário figurado em segunda língua. Neste capítulo, também abordamos os desafios que os surdos bilíngues Libras-português enfrentam no processo de aprendizagem da segunda língua e, mais especificamente, das metáforas nessa língua.

No Capítulo 4, apresentamos uma análise de cinco livros didáticos de português para estrangeiros e de um livro didático de português para surdos. Nossas análises evidenciaram que esses livros abordam de maneira bastante precária o ensino de linguagem figurada e de metáforas. Além disso, observamos os construtos desenvolvidos pela Linguística Cognitiva – como, por exemplo, o conceito de metáfora conceptual – ainda não têm sido aplicados ao ensino de línguas.

Em seguida, no Capítulo 5, realizamos entrevistas semiestruturadas com professores que atuam no ensino de PL2 para surdos, com o intuito de

verificar a percepção dos professores de português para surdos quanto ao ensino de metáforas e de linguagem figurada. Os resultados apontaram que, apesar de as professoras entrevistadas acreditarem na capacidade de aprendizagem de metáforas por surdos, o ensino de metáforas ainda não é abordado nas aulas de português para surdos e, quando é abordado o método utilizado é sempre o tradicional, por meio do uso da tradução. Além disso, chamamos também a atenção para o fato de as professoras desconhecerem essas expressões na Libras, o que as impede de fazer referência à primeira língua desses alunos durante o processo de ensino da L2.

Já no Capítulo 6, apresentamos e discutimos os resultados do quasi-experimento, com o intuito de verificar se o conhecimento explícito do conceito de metáfora conceptual pode facilitar a compreensão e a aprendizagem de expressões metafóricas em português. Nossos resultados sugerem que o conhecimento explícito do mapeamento metafórico pode, de fato, auxiliar no ensino de metáforas, pois indica que o conhecimento explícito da metáfora conceptual pode favorecer a aprendizagem de expressões metafóricas por surdos, ao contrário da abordagem de ensino por meio da tradução de metáforas. Nesse sentido, tal resultado faz coro aos estudos que vêm sendo realizados por Boers (2004); Elizari e Doiz (2013), indicando que o ensino da metáfora conceptual pode facilitar a compreensão e a aprendizagem de vocabulário em segunda língua.

É importante destacar que, para que os aprendizes surdos tenham acesso ao ensino explícito de metáfora, é de fundamental importância que essa temática seja contemplada no contexto de sala de aula. Porém, se analisarmos os relatos das professoras, é possível observarmos que o ensino de metáfora não tem feito parte do ensino de português como L2 para surdos. A partir dessa constatação, podemos vislumbrar os desafios que o aprendiz surdo precisa enfrentar para desenvolver sua competência metafórica e uma fluência conceptual na L2.

Ainda, se considerarmos que, nas práticas pedagógicas e no processo de ensino de línguas estrangeiras, os livros didáticos exercem um papel muito importante como instrumento que irá auxiliar na construção de conhecimento em sala de aula, as análises dos livros didáticos que realizamos também não se mostram muito favoráveis. Esta constatação fica evidente se olharmos para as atividades propostas nos livros didáticos de português para estrangeiros e de português como segunda língua para surdos. Nos livros analisados, essas atividades tinham o foco apenas na memorização e tradução de metáforas, sem se preocuparem em fornecer ao aprendiz oportunidades para desenvolver uma verdadeira competência metafórica na segunda língua.

É a partir de todos esses desafios que vislumbramos o ensino de metáfora conceptual em sala de aula como uma estratégia para a construção de conhecimento figurado e da competência metafórica. Para o sucesso dessa proposta, precisaremos, certamente, envolver o aprendiz de segunda língua, o professor, os materiais didáticos e a metodologia utilizada no processo de aprendizagem.

Por fim, esperamos que esta tese, apesar das limitações dos estudos apresentados aqui, possa contribuir para o desenvolvimento de estratégias e metodologias que levem em consideração o ensino explícito das metáforas conceptuais no processo de ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva A. Português... *Eu quero ler e escrever (material didático para usuários de LIBRAS)*. São Paulo: Instituto Santa Teresinha, 2010.
- ALESHTAR, Maryam Teymouri; DOWLATABADI, Hamidreza. Metaphoric Competence and Language Proficiency in the Same Boat. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 98 (2014) 1895-1904, 2014.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (ORG). *O professor de língua estrangeira em formação*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.
- BALDO, A. Compreensão de Expressões Idiomáticas da Língua Portuguesa como L2: Evidências de Protocolos Verbais. *Ling. (dis)curso [online]*. 2014, vol.14, n.2, p. 375-390.
- BARBOSA, Cibele Nascente; CASTRO, Giselle, Nunes de. *Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros*. Níveis 1, 2 e 3. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2011.
- BILLOW, Richard. M. Observing spontaneous metaphor in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31(3), 430–445, 1981.
- BLASKO, Dawn. G.; CONNINE, Cynthia .M. *Effects of familiarity and aptness on metaphor processing*. *J. Exp. Psychol. Learn. Mem. Cogn.* 19, 295–308, 1993.
- BOERS, Frank. Expanding Learners’ Vocabulary through Metaphors Awareness: What Expansion, What Learners, What Vocabulary? In: Achard, Michel.; Niemeier, Susanne. (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*, (pp. 211-232). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter, 2004.
- _____. Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*. 2000. 21(4), 553-571.
- BOERS, Frank.; LINDSTROMBERG, Seth. (Eds.) *Cognitive linguistics approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

- BOTELHO, Paula. *Linguagem e Letramento na Educação de Surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. (2002). Lei n. 10.436, publicado no D.O.U. em 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
- _____. (2005). Decreto n. 5.626, publicado no D.O.U. em 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- CAMPBELL Donald. T; STANLEY Julian. C. *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally & Company, 1963.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; TEMOTEO, Janice Gonçalves; MARTINS, Antonielle Cantarelli. *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em Suas Mãos*. Volumes 1 e 2. 1. ed. São Paulo, SP: Edusp, 2017.
- CHARTERIS-BLACK, Jonathan. Second Language Figurative Proficiency: A comparative study of Malay and english. *Applied Linguistics*, 2002, 17/3.p. 104-133.
- CHAVES, Tânia Afonso. (2002). *A leitura dos surdos: construindo sentidos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Belo Horizonte.
- CIESLICKA, Anna B. Idiom Acquisition and Processing by Second/Foreign Language Learners. In. Heredia, R.R; Cieslicka, A.B (Eds). *Bilingual Figurative Language Processing*. Cambridge, University Press, 2015.
- _____. Formulaic language in L2: Storage, retrieval and production of idioms by second language learners. In: John Benjamins, *Cognitive Processing in Second Language Acquisition: Inside the Learner's Mind*. Amsterdam: Philadelphia, p. 149-168, 2010.
- COOK, Thomas D, CAMPBELL Donald T, SHADISH Willian R. *Experimental and quasi experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin; 2001.
- COSTA, Josiane Marques da. *Leitura e Compreensão de expressões metafóricas em português como segunda língua por surdos sinalizadores*. 2015. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguística

- Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- CUNHA-PEREIRA, Maria Cristina. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista* (Impresso), v. 01, p. 143-157, 2014.
- DANESI, Marcel. Conceptual errors in second-language learning. In: KNOP, Sabine de; RYCKER, Teun de. (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven* (pp. 231-256). Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.
- _____. Conceptual Fluency in Second Language Teaching: An Overview of Problems, Issues, Research Findings, and Pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* ISSN 2200-3452 (Online) Vol. 5 No. 1; January, 2016.
- _____. Learning and teaching languages: the role of conceptual fluency. *Applied Linguistics* 5(1), 3-20, 1995.
- _____. Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching. The neglected dimension. In: ALANS, J. E. (Ed.), *Georgetown University round table on language and linguistics* (pp. 489-515). Washington DC.: Georgetown University Press, 1993.
- DAVIS, Jeffrey. Distinguishing Language contact phenomena in ASL interpretation. *The Sociolinguistics of the Deaf Community*. San Diego, CA: Academic Press. p: 85-102, 1989.
- DELL'ISOLA Regina Lúcia Péret; ALMEIDA, Maria José Aparecida de. (2008) *Terra Brasil: curso de Língua e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- DEIGNAN, Alice. GABRYS, D; SOLSKA, Agnieszka. Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *English Language Teaching Journal* 51(4), 352-360, 1997.
- DOIZ, Aintzane; ELIZARI, Carmen. Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabular in foreign language. *ELIA – Estudios de Linguística Inglesa Aplicada*, 13, 2013, 47-82, 2013.
- ELLIS, Nick.; ROBINSON, Peter. *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Routledge: NY, 2008.
- ERICKSSON, Peter. *Effects of conventionality and proficiency in metaphor processing: a response time study*.45f. (Dissertação de Mestrado). English Linguistics. Stockholms Universitet, Spring, 2013.

- EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press, 2006.
- FARIA, Sandra Patrícia de. *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. Brasília. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.
- FERNANDES, Eulália. CORREIA, Cláudio Manuel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulália. (Org.) *Surdez e Bilinguismo*. 7 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.
- FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. IN: SKLIAR, Carlos. (Org.) *Atualidades na educação bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 59-81. v.2 .
- GEERAERTS, Dirk. *Cognitive linguistics: Basic readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.
- GIBBS, Raymond W Jr. Images Schemas in Conceptual Development: What Happened to the Body? *Philosophical Psychology* 21 (2):231-239, 2008.
- _____. *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- GIBBS, Raymond W Jr.; MACEDO, Ana Cristina Pelosi Silva de. Metaphor and embodied cognition. *DELTA* [online]. vol.26, n.spe, 2010, pp. 679-700.
- GILDEA, Patricia; GLUCKSBERG, Sam. On understanding metaphor: The role of context. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1983, 22: 577-590.
- GIORA, Rachel. *On our mind: Salience, context, and figurative language*. New York: Oxford University Press, 2003.
- GIORA, Rachel; FEIN, Ofer. On understanding familiar and less-familiar figurative language. *Journal of Pragmatics*, 31, 1999, (pp. 1601-1618).
- GLUCKSBERG, Sam. *Understanding Figurative Language: From Metaphors to Idioms*, Oxford University Press, 2001.
- GÓES, Maria Cecília. *Linguagem, surdez e educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

- GOLD, Rinat; SEGAL, Osnat. Metaphor comprehension by deaf young adults. *Journal of Deaf Education*, 2017, 1-10, 2017.
- GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GRADY, Joseph. *Foundations of meaning: primary metaphor and primary scenes*. Tese (Doutorado em Linguística). University of California, Berkely, 1997.
- GRICE, Paul. Logic and conversation. In: COLE, P; MORGAN, J. (Eds.), *Syntax and semantics: Vol 3*. Speech acts (pp. 41-58). New York: Academic Press, 1975.
- GROSJEAN, François. The right of the deaf child to grow up bilingual. In: *Sign Language Studies* 1 (2): 110–114, 2001.
- _____. The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world. *Sign Language Studies* 77. p: 307-320, 1992.
- _____. Individual Biligualism. In: *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994.
- HEREDIA, Robert R.; MUNÓZ, Mônica E. Metaphoric Reference: A Real-Time Analysis. In: HEREDIA, Robert R; CIESLICKA, ANNA B (Eds). *Bilingual Figurative Language Processing*. Cambridge, University Press, 2015.
- HOFFMEISTER, Robert J., CALDWELL-HARRIS, Catherine L. Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. *Cognition* 132 (2):229-242, 2014.
- IRUJO, Suzanne. Don't put your leg in your mouth: Transfer in the acquisition of idioms in a second language. *TESOL Quarterly*, 20(2), p. 287-304, 1986.
- KLIMA, Edward.; BELLUGI, Ursula. *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, v.26, n. 69, p. 163-184, maio/ago.2006.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGP. Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educ. Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 1, 2013, p. 65-80, jan./mar.

- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; MANTELATTO, Sueli Aparecida Caporali. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. (Org.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus. (p. 21-41), 2000.
- LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press, 1987.
- LAKOFF, Georg; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad.: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002. São Paulo: Educ. Original publicado em 1980.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books, 1999.
- LANGACKER, Ronald W. *Foundation of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Standford: Stanford University Press, 1987.
- LEFFA, Vilson J. (Org.) *Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.
- LIMA, Emma Eberlein.; IUNES, Samira Abirad. *Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros*. Editora: EPU, 1999.
- LIMA, Emma Eberlein.; IUNES, Samira Abirad. *Português via Brasil: Um Curso Avançado para Estrangeiros*. Editora: EPU, 2005.
- LIONTAS, John I. *Context and idiom understanding in second languages*. EUROSOLA Yearbook, 2, 155-185, 2002.
- LITTLEMORE, Jeannette. Metaphoric competence: a possible language learning strength of students with a holistic cognitive style? *TESOL Quarterly*, 35, 3: 459-491, 2001.
- LITTLEMORE, Jeannette; CHEN, Phyllis Trautman; BARNDEN, John; KOESTER, Almut Difficulties in metaphor comprehension faced by international students whose first language is not English. *Applied Linguistics*, 32, 208-429, 2011.
- LITTLEMORE, Jeannette; LOW, Graham. Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. *Applied Linguistics*, 27, 268- 94, 2006.

- LODI, Ana Cláudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educ. Pesqui.* [online]. 2013, vol.39, n.1, pp. 49-63.
- LOW, Graham D. On teaching metaphor. *Applied Linguistics* 9(2), 125-147, 1998.
- LUCAS, Ceil; VALLI, Clayton. *Language contact in the American deaf community*. New York: Academic Press, 1992.
- MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.
- MARSCHARK, Marc; Metaphor in Sign Language and Sign Language and Sign Language Users: A Window Into Relations of Language and Thought. In *Figurative Language Comprehension: Social and Cultural Influences*. (Eds). H. Colston and A.N. Katz. Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- MARSCHARK, Marc; NALL, Lynn. Metaphoric competence in cognitive and language development. *Adv Child Dev Behav*, 1985.
- MARSCHARK, Marc; WAUTERS, Loes. Language comprehension and learning by deaf students. MARCHARK, Marc; HAUSER, Peter C. (Eds.), *Perspectives on deafness*. Deaf cognition: Foundations and outcomes (p. 309–350). Oxford University Press, 2008.
- MARTIN, David W. *Doing Psychology Experiments*. Belmont: Thomson Higher Education, 2008.
- MCNEILL, David. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- MEIR, Irit. Iconicity and metaphor: Constraints on metaphorical extension of iconic forms *Language*. *Language*, 2010, 86(4), 865-986.
- MIER, Irit; COHEN, Ariel. *Metaphor in Sign Languages*. *Front. Psychol.* 9:1025, 2010.
- IRAN-NEJAD, Asghar; ORTONY, Andrew; RITTENHOUSE, Robert. K. The Comprehension of Metaphorical Uses of English by Deaf Children. *Journal of Speech Language and Hearing Research*. 24. 10.1044/jshr.2404.551, 1981.
- OLIVEIRA, Paula Helouise. *Metáfora Conceptual: uma abordagem cognitiva da surdez*. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

- PAN, Molly Xie. The effectiveness of the Conceptual Metaphor Approach to English idiom acquisition by young Chinese learners. In: *Metaphor and the Social World*, 2019.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157, Editora UFPR.
- PIETRANDREA, Paola. Iconicity and arbitrariness in Italian Sign Language. *Sign Language Studies*, 2:3; (pp. 296-321), 2002.
- PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira; QUADROS, Ronice Müller. Língua Brasileira de Sinais VI. In: *Coleção Letras-Libras*. Florianópolis, 2010.
- QUADROS, Ronice Müller de. Efeitos de modalidade de língua: As línguas de sinais. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v.7, n.2, p. 168-178, 2006.
- _____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.
- _____. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Editora Mediação, v.1, p. 26-36.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2004.
- QUADROS, R.M., SCHMIEDT, Magali. L. P. *Idéias para ensinar português para surdos – Brasília: MEC, SEESP*, 2006.
- REDDY, Michael. (1979). The Conduit Metaphor: a Case of Frame Conflict in our Language about Language. In: ORTONY, Andrew. *Metaphor and Thought*. Cambridge: University Press.
- RITTENHOUSE, Robert K.; STEARNS, Keith. Figurative language and reading comprehension in American deaf and hard-of-hearing children: Textual interactions. *International Journal of Language & Communication Disorders*, Volume 25, Issue 3. (pp. 369–374). December, 1990.
- ROMANICHEN, Claudio. *Coleção viva: Língua português para estrangeiros*. Editora: Positivo, 2010
- SABET, Masoud Khalili; TAVAKOLI, Marjaneh. Metaphorical Competence: A Neglected Component of Communicative Competence. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(1): 32-39, 2016.

- SALLES, H. Maria Moreira Lima. *et al. Ensino de Língua Portuguesa para surdos*. Caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- SANDLER, Wendy; LILLO-MARTIN, Diane. *Sign language and linguistic universals*. Cambridge University Press, 2006.
- SCHERMER, Trude. Language planning. In: PFAU, Ronald.; STEINBACH, Markus; WOLL, Bencie (eds.). *Sign Language: an international handbook*. Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 10785 Berlin/Boston, 2012.
- SEARLE, John. Metaphor. In: ORTONY, Andrew (Ed.). *Metaphor and thought* (pp. 92-123). Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- SHIRAZI, Maryam Ghane.; TALEBINEZHAD, Mohammad Reza. Developing Intermediate EFL Learners Metaphorical Competence through Exposure. *Theory and Practice in Language Studies*, Jan. 2014, Vol. 3, Nº 1, 135-141.
- SILVA, Giselli Mara da. *Lendo e Sinalizando Textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos*. 2010. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- SILVA, Giselli Mara da. Perfis linguísticos de surdos bilíngues do par Libras-português. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2018.
- _____. Transitando entre a Libras e o português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino. *Revista, Curitiba*, vol. 13, n. 1, p. 206-229, 2018.
- SILVA, Giselli Mara da; GUIMARÃES, Angélica Beatriz Castro. Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico. In: GONÇALVES, L. (Org.) *Português como Língua Estrangeira, de Herança e Materna: abordagens, contextos e práticas*. Roosevelt, New Jersey: AOTP – American Organization of Teachers of Portuguese/ Boavista Press, 2016. p. 79-96.
- SILVA, Giselli Mara da; GUIMARÃES, Angélica Beatriz Castro. *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2018.

- SIQUEIRA, Maity. *Metáforas Primárias na Aquisição da Linguagem: um estudo interlinguístico*. Tese (Doutorado em Linguística). Porto Alegre, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.
- SKLIAR, Carlos. (Eds.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SORIANO, Cristina. La metáfora conceptual. In IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; VELENZUELA, Javier. (Eds.). *Lingüística Cognitiva* (pp 97-121). Barcelona: Anthropos, 2012.
- STAKE, Robert E. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução Karla Reis, revisão técnica: Nilda Jacks, Porto Alegre: Penso, 2011.
- STEWART, Mark T.; HEREDIA, Roberto R. Comprehending spoken metaphoric reference: A real-time analysis. *Experimental Psychology*, 49, 34-44, 2002.
- STOKOE, William. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. In: *Studies in Linguistics*, Occasional Papers 8. Silver Spring, 1960. MD: Linstok.
- TAUB, Sarah F. *Language from the body: Iconicity and metaphor in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- THOMPSON, Cheryl. Bagley; PANACEK, Edward A. Research study designs: Experimental and quasi-experimental. *Air Medical Journal*, 25(6), 242-246, 2006.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- TROCHIM, William M. K. *Research Methods Knowledge Base*. Sydney, Australia, 2020. Disponível em: <https://socialresearchmethods.net/>.
- WILCOX, Phyllis Perrin. *Metaphorical Mapping in American Sign Language*. Unpublished doctoral dissertation, 1993. University of
- WILCOX, Phyllis Perrin. *Metaphor in American Sign Language*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2000.
- WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perrin; JARQUE, Maria Josep. Mappings in conceptual space: Metonymy, metaphor, and iconicity in two signed languages. In: *Jezikoslovlj e* 4.1,p. 139-156, 2004.

ANEXO 1

TEXTO SELECIONADO PARA O PRÉ-TESTE

COMPARTILHE SUAS IDEIAS NA INTERNET

Autor: Redação Hopeness

Há pouco tempo, a marca de internet GVT apresentou a campanha, disponível na internet com a hashtag #ContaComigo. A campanha “Conte com a gente para ser você” traz alguns vídeos que mostram como uma internet de qualidade pode nos ajudar a compartilhar nossas ideias com o mundo. Nós listamos algumas dicas para que você faça isso com muito estilo. Veja:

Escolha seu tema e estude ele a fundo

Já tem uma ideia para compartilhar? Pesquise, domine o assunto e fale com confiança. Qualquer um é capaz de emitir opiniões pela internet, mas a pesquisa sobre o tema fará com que seu tema se destaque dos outros.

Mantenha um blog

São muitos programas disponíveis para criar seu próprio blog e, a maioria delas, não exige nenhum conhecimento aprofundado em computação, como o Medium, WordPress e Blogspot. Crie o seu blog e mostre suas ideias para quem estiver conectado.

Tuíte sempre

No Twitter você pode compartilhar suas ideias em tempo real com qualquer pessoa que esteja na rede social. As hashtags, amplamente utilizadas na rede, ajudam sua ideia a chegar às pessoas certas.

Grave e suba seu vídeo

Nessa hora, uma boa internet é muito importante, além de alguns conhecimentos de edição. Mostre suas ideias de maneira que qualquer um possa entender em um vídeo. Quando estiver pronto, compartilhe em diferentes canais, como Youtube e Facebook.

De olho na rede

Fique sempre de olho nos assuntos mais importantes da internet durante o dia. Saber o que

está acontecendo na rede é fundamental para que você não pareça desatualizado por aí.

Newsletter

Uma boa newsletter (boletim informativo) irá ajudar suas ideias a chegarem ainda mais longe e alcançarem quem elas precisam atingir. Lembre-se de que você só deve enviar mensagens para aquelas pessoas que solicitarem isso. Portanto, crie um campo em seu blog ou em suas redes sociais que permita que as pessoas se inscrevam para receber notícias suas.

Evite discussões e seja acessível

Isso é importante, mas também é muito importante evitar discussões desnecessárias. Seja sempre educado e não dê atenção a quem só sabe discutir. esteja sempre acessível e ofereça um meio de contato para que as pessoas possam conversar com você quando acharem necessário.

Crie um grupo de discussão

Grupos de discussão são ótimos espaços para trocas de ideias e podem trazer novas ideias preciosas para você. Experimente criar o seu no Facebook ou participar de algum que já exista sobre o mesmo assunto.

Instagram

Você é bom de fotografia? Ou sabe ilustrar / desenhar bem uma situação? Deixe suas ideias se espalharem pela internet em formato de imagem através do Instagram. A rede social é muito popular e provavelmente você conseguirá novos seguidores.

Cite as fontes

Quando você introduzir alguma informação nova ao seu conteúdo, não se esqueça de linkar as fontes – o mesmo vale para as imagens que você utilizar e não forem de sua autoria.

Faça parcerias

Encontre outras pessoas que se interessam pelos mesmos assuntos que você e tente fazer parcerias para realização de postagens e publicação nos blogs de outras pessoas. Isso poderá alavancar a sua audiência e fazer com que suas ideias se espalhem por novos meios.

Online e offline

Não adianta mostrar online uma coisa que não faz parte de sua vida offline. Conte seus projetos para as pessoas que você encontrar e participe de encontros, troque ideias com conhecidos que pensam de maneira semelhante.

Fonte: Redação Hypeness. 25 dicas da GNT: compartilhe suas ideias na internet. (Texto Adaptado). Disponível em: <<https://www.hypeness.com.br/2015/11/25-dicas-da-gvt-compartilhe-suas-ideias-na-internet/>>. Acesso em: 24/07/2019.

ANEXO 2

TEXTO SELECIONADO PARA O TESTE

SAIBA COMO PASSAR SUAS IDEIAS ADIANTE

Por Centro de Integração Empresa-Escola e Redação Sucesso Jovem

O mundo do trabalho está cheio de apresentações, relatórios e conversas nos quais temos que passar ideias e informações da melhor forma possível. Se não fizermos isso, todo o trabalho e as tarefas do dia a dia podem ser comprometidas. Por isso, aprender a passar ideias de forma clara e concisa é fundamental para um desempenho satisfatório, seja em cargos de chefia ou começando um estágio.

Aqui estão algumas dicas para transmitir o que você pensa sem se complicar. Se você sempre tem ideias ótimas, mas não sabe como transmiti-las, aqui estão algumas dicas:

Mantenha a simplicidade

Você já teve uma ideia que parecia muito simples na sua cabeça, mas, na hora de falar para os outros, ninguém entendeu nada e o conceito se perdeu para sempre? Isso acontece quando você não consegue transmitir o que está pensando de forma simples.

Ao invés de falar muitas coisas para exemplificar ou explicar usos, tente focar na ideia central. Só depois que ela for compreendida por seus interlocutores é que você deve expandir o conceito.

Crie envolvimento

Além de sua ideia precisar ser concreta, viável e útil, ela deve fazer com que as pessoas se envolvam e se importem com ela. Por isso, é importante atingir o lado emocional de quem está interagindo com você. Ideias devem apelar para os desejos e vontades de quem escuta, para que a pessoa acredite nela e queira desenvolvê-la.

Crie relações concretas

Além de conquistar a emoção das pessoas, é preciso que elas se relacionem com o que você está falando. Números muito grandes, por exemplo, não significam nada para as pessoas por que elas não conseguem se relacionar com eles. Tentar usar exemplos da vida das pessoas para que elas se relacionem com a ideia é mais útil.

Conte histórias

Seres humanos gostam de histórias. Portanto, nada melhor para passar sua ideia do que envolvê-la em uma história – seja ela real ou inventada. Histórias fazem com que nossa mente se expanda, aumentando a nossa criatividade e aumentando a nossa receptividade a ideias criativas. Mas não exagere. Lembre-se da primeira dica desse texto: simplicidade é o principal caminho para conseguir que sua ideia seja lembrada.

Seja firme

Para que você possa transmitir mais seriedade e comprometimento com aquilo que se envolve, é fundamental que você seja uma pessoa firme para todas suas afirmações e ainda mais firme para quando é necessário dizer não. Seja firme também com seus princípios. Uma pessoa que tem princípios e valores acima de seus desejos, consegue transmitir uma imagem realmente confiável e que faz as pessoas irem até você.

Fale aquilo que você sabe

Não invente. Fale aquilo que você sabe, sem tentar procurar e enrolar apenas para mostrar que tem opinião. A melhor maneira de criar um pensamento crítico nesse momento para registrar sua opinião é ler bastante e manter-se informado com o que está ocorrendo à sua volta.

Acredite em você

Você quer que todos acreditem em seus projetos e ideias, certo? Mas você mesmo acredita neles? Essa é uma pergunta que você precisa ter muito bem respondida em sua mente antes de querer passar adiante sua forma de pensar. Quando você mostrar seus projetos para alguém, mostre também que você acredita nele, ou seja, o que você acredita que esse projeto realmente irá impactar e trazer de benefícios e inovações. Além de tudo, é muito importante que você tenha sempre em mente que o tempo todo está mostrando sua imagem e para isso é necessário ficar atento à todas suas atitudes.

Fontes:

- Centro de Integração Empresa-Escola. Saiba como passar suas ideias adiante. (Texto Adaptado). Disponível em: <<https://www.ciepr.org.br/saiba-como-passar-suas-ideias-adiante/>> . Acesso em: 24/07/2019.
- Sucesso Jovem. 5 DICAS PARA VOCÊ TER CONFIANÇA E TRANSMITIR SERIEDADE. (Texto adaptado). Disponível em: <<http://sucessojovem.com.br/5-dicas-para-voce-ter-confianca-e-transmitir-seriedade/>> . Acesso em: 24/07/2019.

ANEXO 3

TEXTO SELECIONADO PARA O PÓS-TESTE

DICAS PARA ORGANIZAR SUAS IDEIAS

Por Júlia Azeredo

Não importa o que você faz da vida, se você é estudante ou diretor de uma grande organização. Se é um técnico de futebol ou analista de mídias sociais. Você tem que lidar com suas ideias o tempo todo. E nem sempre é fácil organizá-las. Quanto mais informações, mais complicada fica a organização de ideias. Entretanto, por mais complicado que possa parecer, há maneiras de se organizar suas ideias através do pensamento visual. Aqui vão dicas que normalmente utilizo quando preciso auxiliar meus clientes a organizar suas ideias:

Analise o todo

A primeira etapa é visualizar o cenário no qual o conteúdo se encontra. Entender as relações que uma ideia tem com outras ideias semelhantes, compreender o contexto e interpretar.

Separe as ideias em papéis adesivos

Uma das grandes invenções da atualidade são os papéis adesivos. São práticos, fáceis de manusear e permitem organizar as ideias de um jeito dinâmico. Colocar as ideias em papéis adesivos é melhor que anotá-las em um caderno, pois você conseguirá mudar sua ordem, fazer agrupamentos e combinações.

Crie uma sequência lógica

Após listar as ideias e tópicos em papéis adesivos, você pode criar uma sequência lógica, uma espécie de roteiro para suas ideias. Com uma ideias sequência lógica em mente, fica mais fácil compreender e memorizar. Há várias possibilidades de criação de uma sequência lógica, mas depende do objetivo. Por exemplo, um aluno que está estudando sobre História do Brasil, pode organizar seu raciocínio de maneira cronológica, ou relacionar as informações ao contexto internacional.

Ilustre

Agora que você já tem uma sequência lógica, que tal ilustrar o conteúdo? Ilustrar é dar forma a uma ideia. Não precisa saber desenhar, basta colocar suas ideias no ideias papel, utilizando recursos simples, como setas, formas geométricas básicas, bonecos de palitinho, ícones... O seu cérebro vai compreender e guardar melhor a informação se você for além do texto escrito.

Mais uma dica: Compartilhe sua ideia e aceite opiniões de outras pessoas, pois muitas delas têm ideias semelhantes às suas. E, mesmo quando ideias diferentes, podem ser complementares. Se está estudando para uma prova, compartilhe com alguém o que registrou e peça sugestões. Se tem uma ideia de negócio, faça o mesmo. Muitas vezes, por medo de compartilhar suas ideias, as pessoas perdem a oportunidade de aprimorá-las. Em conjunto, as ideias se complementam e crescem.

Fonte: AZEVEDO, Júlia. 5 dicas para organizar suas ideias. (Texto Adaptado). Disponível em:
<<http://ideiaclara.com/5-dicas-para-organizar-suas-ideias-com-o-pensamento-visual/>>. Acesso em:
22/07/2019.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Identificação do participante da pesquisa

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação:

Tempo docência:

Tempo de atuação com alunos surdos:

Qual escola você atua? Bilíngue, inclusiva, AEE:

Quantos anos de atuação nessa escola?

Qual a série de atuação como professora?

Bloco 1

1-Você sabe Libras? Quais os cursos que você já fez?

2-Numa escala de 0 a 10, em que zero significa não conhecer a língua, e 10 significa ser altamente fluente em Libras. Qual nota você se daria em Libras nas habilidades de compreender e sinalizar?

Bloco 2

1-Quais as estratégias de ensino utilizadas por você para o ensino de português como segunda língua para surdos?

2-Quais as estratégias você utiliza no ensino de semântica para surdos? Quais estratégias você utiliza para ensinar linguagem figurada para surdos?

3- Você ensina linguagem figurada para surdos, polissemia?

4-Você recorre a algum material didático para ensinar linguagem figurada / metáforas para surdos? Se sim, quais?

5-Em sala de aula, você recorre a algum material didático para ensinar linguagem figurada quando ela aparece nos textos ou quando os alunos estão lendo ou escrevendo em sala de aula? Se não, como você explique qual a sua estratégia.

Bloco 3

1-Como você percebe a capacidade dos estudantes surdos aprenderem linguagem figurada em português?

2-Na Libras existe linguagem figurada? Você conhece alguma? Se sim, qual?

3- Você considera que a Libras e o português podem apresentar semelhanças no que diz respeito aos usos de linguagem figurada? Explique.

4-A linguagem figurada em Libras poderia ser utilizada para ensinar linguagem figurada em português como segunda língua? Se sim, como?

5-Você se lembra de algum episódio ocorrido em sala de aula que envolva a linguagem figurada? Se sim, poderia relatar esse episódio?

APÊNDICE 2
EXPRESSÕES METAFÓRICAS UTILIZADAS NA AULA DO GRUPO
CONTROLE

| METÁFORA CONCEPTUAL – IDÉIAS SÃO OBJETOS |
|---------------------------------------------------------------------------------------|
| PEGAR IDEIAS (entender a ideia de uma pessoa) |
| PASSAR IDEIAS (explicar, mostrar minha ideia para alguém) |
| COMPARTILHAR IDEIAS (mostrar minha ideia) |
| COLOCAR IDEIAS (postar ou escrever uma ideia) |
| TROCAR IDEIAS (apresentar uma ideia para uma pessoa e entender a ideia de uma pessoa) |
| LISTAR IDEIAS (fazer uma lista das minhas ideias) |
| TER IDEIAS (criar uma ideia ou pensar em uma coisa nova) |
| ORGANIZAR IDEIAS (colocar minhas ideias em ordem) |

APÊNDICE 3
SLIDES UTILIZADOS NA AULA DO GRUPO EXPERIMENTAL

Metáforas Conceituais

Objetos (concreto)

(1) Pegar um objeto



(2) Passar um objeto



(3) Compartilhar um objeto



(4) Colocar um objeto em um lugar



(5) Trocar um objeto



(6) Listar (fazer uma lista) de objetos



(7) Ter um objeto



(8) Organizar um objeto



Ideias (abstrato)

IDEIAS pode ser compreendida como OBJETOS porque:

- (1) Pegar
- (2) Passar
- (3) Compartilhar
- (4) Colocar
- (5) Trocar
- (6) Listar
- (7) Ter
- (8) organizar



Metáfora Conceitual

| OBJETOS (CONCRETO) | IDEIAS (ABSTRATO) |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| PEGAR OBJETOS | PEGAR IDEIAS (entender a ideia de uma pessoa) |
| PASSAR OBJETOS PARA ALGUÉM | PASSAR IDEIAS (explicar, mostrar minha ideia para alguém) |
| COMPARTILHAR OBJETOS | COMPARTILHAR IDEIAS (mostrar minha ideia) |
| COLOCAR OBJETOS EM UM LUGAR | COLOCAR IDEIAS (postar ou escrever uma ideia) |
| TROCAR OBJETOS | TROCAR IDEIAS (apresentar uma ideia para uma pessoa e entender a ideia de uma pessoa) |
| LISTAR (FAZER UMA LISTA) OBJETOS | LISTAR IDEIAS (fazer uma lista das minhas ideias) |
| TER OBJETOS | TER IDEIAS (criar uma ideia ou pensar em uma coisa nova) |
| ORGANIZAR OBJETOS | ORGANIZAR IDEIAS (colocar minhas ideias em ordem) |

APÊNDICE 4

ATIVIDADE UTILIZADA NO PRÉ-TESTE, TESTE E PÓS-TESTE DO QUASI-EXPERIMENTO

Pré-teste, Teste e Pós-teste

Código: _____

Preencha as lacunas usando as palavras da caixa abaixo (cada palavra da caixa deve ser utilizada somente uma vez):

| | | | | | |
|-----------|---------|--------------|----------|--------|--------|
| organizar | ler | compartilhar | colocar | | |
| ter | ensinar | trocar | destruir | passar | listar |
| | | pegar | | | |

- 1) Você está muito confuso! Não consigo entender o que você quer me dizer. Você precisa _____ suas ideias para que eu possa entender você.
- 2) Sua opinião é muito importante aqui na nossa empresa. Isso que você me disse pode mudar nosso trabalho. Você precisa _____ suas ideias para nosso chefe.
- 3) Antes de postar o que você pensa sobre alguém no Facebook, é importante pensar como a pessoa vai se sentir. Sempre pense antes de _____ suas ideias em uma postagem.
- 4) Ontem, ao conversar com nosso chefe, _____ suas ideias com ele. Acho que suas ideias farão muita diferença aqui na empresa.
- 5) Conversar com os colegas de trabalho sobre um projeto em que você esteja trabalhando é sempre muito importante. Você precisa aprender a _____ suas ideias com outras pessoas.
- 6) Para que eu _____ mais ideias, eu sempre busco conversar sobre meus projetos com outras pessoas. Também busco o tema que estou interessado no Google e vejo o que várias pessoas pensam sobre os assuntos.
- 7) Acho que o chefe ficou confuso! Parece que ele não a _____ sua ideia. Converse mais sobre sua ideia com ele.
- 8) Para organizar melhor seu ano novo, suas promessas e seus objetivos, você precisa _____ suas ideias em uma folha de papel.

Escolha a opção correta para completar a lacuna de cada frase:

9) Como palestrante, para que haja compreensão, é importante _____ ideias e informações do melhor jeito possível.

a) passar

b) comprar

c) admirar

10) Quando uma pessoa explica, com clareza, o que está pensando fica mais fácil _____

b) atrapalhar

b) destruir

c) pegar

11) Ela tem uma ideia para _____ na internet.

c) melhorar

b) compartilhar

c) ligar

12) _____ suas ideias no papel antes de dividi-las com as pessoas.

d) acusar

b) colocar

c) convidar

Crie frases com as expressões a seguir:

13) pegar a ideia: _____

14) passar a ideia: _____

15) compartilhar a ideia: _____

16) organizar a ideia _____