

Josiane Marques da Costa



LEITURA E COMPREENSÃO DE EXPRESSÕES
METAFÓRICAS EM PORTUGUÊS COMO L2 POR
SURDOS SINALIZADORES

Belo Horizonte
Faculdade de Letras – UFMG
2015

Josiane Marques da Costa



LEITURA E COMPREENSÃO DE EXPRESSÕES
METAFÓRICAS EM PORTUGUÊS COMO L2 POR
SURDOS SINALIZADORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Orientador: Profa. Dra. Ulrike Agathe Schröder.

Belo Horizonte
Faculdade de Letras – UFMG
2015

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

C837I Costa, Josiane Marques da.
Leitura e compreensão de expressões metafóricas em português como L2 por surdos sinalizadores [manuscrito] / Josiane Marques da Costa. – 2015.
155 f., enc. : il., graf., tabs., p&b.

Orientadora: Ulrike Agathe Schröder.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 145-155.

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

CDD : 419



FOLHA DE APROVAÇÃO

LEITURA E COMPREENSÃO DE EXPRESSÕES METAFÓRICAS EM PORTUGUÊS COMO L2 POR SURDOS SINALIZADORES

JOSIANE MARQUES DA COSTA

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

Aprovada em 03 de março de 2015, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ulrike Agathe Schröder - Orientador
UFMG

Prof(a). Sandra Patrícia Faria do Nascimento
SEDF/UnB

Prof(a). Maria Luiza Gonçalves Aragão da Cunha Lima
UFMG

Belo Horizonte, 3 de março de 2015.

“O que importa a surdez da orelha, quando a mente ouve? A verdadeira surdez, a incurável surdez, é a da mente.”

Ferdinand Berthier, surdo francês, 1845.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu infinito agradecimento pela força diária e por me permitir chegar até aqui.

Agradeço aos meus pais pelo amor incondicional, paciência e por terem me ensinado a ser quem sou. Devo tudo isto a eles! Agradeço à Eliane, ao João Carlos e ao meu pequenino Enzo que, por muitos finais de semana, chegavam em minha casa e logo ouviam: “– Falem baixo gente! A tia Josi está estudando!”.

Ao meu eterno amor, amigo e companheiro de todos os momentos: Guilherme. Obrigada pela paciência, carinho e por ter me compreendido nos momentos que não podia dar-lhe atenção merecida. Querido, obrigada por tudo! Sem você eu não conseguiria. Te amo! (L)

Aos amigos Beth, Du, Giselli, Sônia Leal, Dayse e Isabel (Vó Belinha). Agradeço pelos momentos de risadas, pelas discussões sobre o campo da surdez e por fazerem parte da minha vida em todos os momentos. Vocês são muito especiais!

Agradeço à Thaís Maíra e à Maria José (Zezé) pelas contribuições e conversas sobre o meu trabalho.

Aos surdos brasileiros, em especial aos amigos Ronerson, Denise, Zuleica, Roberta, Ernesto, Gercele, Cláudio e Rogério pelo aprendizado e trocas de experiências. Agradeço também aos surdos de Belo Horizonte e de Uberlândia que gentilmente participaram desta pesquisa.

Agradeço à minha querida orientadora Ulrike Schröder pelas discussões e importantes apontamentos para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço ao professor Pedro Perini, por me incentivar, desde a graduação, a pesquisar e a estudar Linguística Cognitiva e aos colegas da Pós-Graduação Mariana Mendes, Crysna e Adriana Barbosa pela convivência, amizade e discussões.

Meu muito obrigado às professoras Maria Luiza e Sandra Nascimento por lerem e discutirem o presente trabalho. Tenho certeza que trarão importantes contribuições para a melhoria desta pesquisa.

Agradeço às professoras do Núcleo de Libras da UFMG, Elidéa, Giselli e Rosana, pelas discussões sobre Libras que muito enriqueceram o meu trabalho.

Aos colegas do CAS, Luciana, Verônica, Mariza Fernandes e Marilene, pelos anos de convivência e pelo incentivo.

Aos colegas do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, em especial Jamila, Luciana, Érica, Catarina e Rosana, pela compreensão nos momentos finais da escrita.

Meu agradecimento pelo apoio institucional e pela acolhida do Programa de Estudos Linguísticos - PosLin.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização dessa pesquisa.

OBRIGADA!



RESUMO

COSTA, Josiane Marques da. *Leitura e compreensão de expressões metafóricas em português como L2 por surdos sinalizadores*. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

Este estudo objetiva investigar a compreensão de expressões metafóricas por surdos bilíngues do par Libras-Língua Portuguesa. Mais especificamente, investiga, à luz da Teoria das Metáforas Conceituais (Lakoff e Johnson, 1980, 1999; 2003; Lakoff, 1987; Grady, 1997) e das discussões acerca da construção de metáforas em Línguas de Sinais (Wilcox, 2001; 2004; 2005; Taub, 2001; Faria, 2003; Meir, 2010; Oliveira, 2011), como ocorre a compreensão e a interpretação de metáforas em Língua Portuguesa (doravante LP) por surdos sinalizadores. Várias pesquisas têm evidenciado que essa compreensão pode ser influenciada por diversos fatores, tais como: o contexto, a convencionalidade e familiaridade, a semelhança e diferença entre as metáforas da L1 e da L2, o nível de proficiência do usuário da L2 e a base experiencial das metáforas (Matlock e Heredia, 2002; Liontas, 2002; Faria, 2003; Souza, 2003; Ferreira, 2007; Cieślicka, 2010; Ericksson, 2013; Taki e Soghady, 2013, Baldo, 2014). Nesse sentido, o presente trabalho propõe duas tarefas cujo objetivo é verificar se a interpretação de construções metafóricas equivalentes em LP e Libras são processadas mais facilmente por surdos do que expressões metafóricas presentes apenas em LP. A primeira tarefa, de cunho quantitativo, apresentou resultados estatisticamente significantes, evidenciando que as metáforas conceituais equivalentes em Libras e LP são mais facilmente processadas. Em seguida, 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. Os resultados apontaram que os sujeitos investigados não apresentam dificuldades para explicar o significado das expressões metafóricas equivalentes nas duas línguas. No entanto, eles fazem distintas interpretações na tentativa de compreender as expressões metafóricas em português, inexistentes em Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Cognitiva; metáforas conceituais; surdos bilíngues; português como segunda língua; interpretação de metáforas por surdos.

ABSTRACT

COSTA, Josiane Marques da. *Reading and comprehension of metaphorical constructions in Portuguese L2 by deaf signers*. 2015. 155 p. MA Thesis (Master's Degree in Applied Linguistics) - Faculdade de Letras, Federal University of Minas Gerais.

This study aims at investigating how Libras-Portuguese bilingual Deaf people comprehend metaphorical expressions. More specifically, based on the Theory of Conceptual Metaphors (Lakoff and Johnson, 1980, 1999; 2003; Lakoff, 1987; Grady, 1997) and on the current discussion about the construction of metaphors in Sign Languages (Wilcox, 2001; 2004; 2005; Taub, 2001; Faria, 2003; Meir, 2006; Oliveira, 2011), this dissertation investigates how Deaf signers comprehend metaphors in Portuguese. Many studies have shown that metaphor comprehension may be affected by different factors, such as: context, conventionality and familiarity, the resemblance between the metaphors in L1 and in L2, the level of proficiency of the L2 user, and the experiential bases of the metaphor (Matlock and Heredia, 2002; Faria, 2003; Souza, 2003; Ferreira, 2007; Cieślicka, 2010; Jacques, 2011; Ericksson, 2013; Taki e Soghady, 2013). In this sense, this dissertation presents two tasks that aim at verifying whether the interpretations of metaphorical constructions with correspondence in Portuguese and Brazilian Sign Language (Libras) are easier to process by Deaf people than those which are present only in Portuguese. In the quantitative task, the results were statistically significant. A second task was proposed, in order to analyze the possible interpretations made by Deaf people. The results of this qualitative task indicated that the participants did not have difficulties to explain the meaning of the metaphorical expressions that were correspondent in both languages. However, they provided different interpretations, while trying to understand the metaphorical expressions that are present only in Portuguese and that do not exist in Libras.

Key-words: Cognitive Linguistics; Conceptual Metaphors; Bilingual Deaf; Portuguese as a second language; comprehension of metaphors by Deaf.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1. SIGNO LINGUÍSTICO.....	47
FIGURA 2. SINAL DE ÁRVORE (À ESQUERDA) E DE CASA (À DIREITA) EM LIBRAS.	50
FIGURA 3. SINAL MESA EM LIS.	51
FIGURA 4. SINAL DE ESCOVA-DE-DENTE EM LIS.	52
FIGURA 5. SINAL DE CARRO EM LIBRAS.....	54
FIGURA 6. SINAL DE CAVALO EM LIBRAS.....	54
FIGURA 7. SINAL DE COELHO EM LIBRAS.	54
FIGURA 8. SINAL DE CAVALO EM LIBRAS.....	55
FIGURA 9. SINAL DE ASSENTAR EM LIBRAS.....	55
FIGURA 10. SINAL PENSAMENTO PENETRANTE (THINK-PENETRATE) EM ASL.....	58
FIGURA 11. METÁFORA <i>ABRIR A CABEÇA</i> EM LIBRAS.....	59
FIGURA 12. SINAL DE ÁRVORE EM ASL.	61
FIGURA 13. SINAL FLY EM ASL.	61
FIGURA 14. SUJEITO ASSISTINDO AO TCLE EM LIBRAS.	99
FIGURA 15. CARTÕES COM AS SENTENÇAS UTILIZADOS NA TAREFA 2.....	110
FIGURA 16. SNAPSHOT DO <i>SOFTWARE</i> ELAN.....	112
FIGURA 17. SUJEITO 1 REALIZANDO A EXPRESSÃO APAGAR-CABEÇA.	113
FIGURA 18. SUJEITO 3 REALIZANDO OS SINAIS CRIANÇA, PEGAR E LEVAR.	115
FIGURA 19. SUJEITO 2 PRODUZINDO A CONSTRUÇÃO CABEÇA-FECHADA.	116
FIGURA 20. SUJEITO 2 PRODUZINDO O SINAL TRADICIONAL.....	116
FIGURA 21. SUJEITO 1 REALIZANDO A EXPRESSÃO BAGUNÇAR-CABEÇA.	118
FIGURA 22. SUJEITO 3 REALIZANDO, NA CABEÇA, OS SINAIS DE FOGO E DE SUOR.	119
FIGURA 23. SINAL PERCEBER.	120

FIGURA 24. SUJEITO 2 PRODUZINDO O SINAL DE TIRAR.	122
FIGURA 25. SUJEITO 3 EXPLICANDO A EXPRESSÃO METAFÓRICA.	122
FIGURA 26. SUJEITO 3 PRODUZINDO O SINAL DE PRENDER/TRAVAR.	123
FIGURA 27. SUJEITO 1 PRODUZINDO A CONSTRUÇÃO CRESCER-JUNTO.	125
FIGURA 28. O SUJEITO 2 SINALIZA A CONSTRUÇÃO SEM-COMUNICAÇÃO.	127
FIGURA 29. SUJEITO 3 PRODUZINDO A EXPRESSÃO CORAÇÃO-DURO.	130

QUADRO 1. MAPEAMENTO METAFÓRICO DISCUSSÃO É GUERRA.	24
QUADRO 2. INVENTÁRIO DE ESQUEMAS IMAGÉTICOS.	29
QUADRO 3. DUPLO MAPEAMENTO PARA PENSAMENTO PENETRANTE.	58
QUADRO 4. DUPLO MAPEAMENTO PARA ABRIR CABEÇA.	60
QUADRO 5. EXPRESSÕES METAFÓRICAS UTILIZADAS NA TAREFA 1.	97

GRÁFICO 1. MÉDIA DOS RTs, POR CONDIÇÃO.	101
GRÁFICO 2. MÉDIA DOS RTs, POR CONDIÇÃO.	104
GRÁFICO 3. MÉDIA DOS RTs, POR CONDIÇÃO, DO SUJEITO X.	107

TABELA 1. SUJEITOS PARTICIPANTES DA TAREFA 1.	98
TABELA 2. MÉDIA DOS RTs POR SUJEITO NAS TRÊS CONDIÇÕES.	100
TABELA 3. ESTATÍSTICA DESCRITIVA POR CONDIÇÃO.	102
TABELA 4. MÉDIA DOS RTs POR SUJEITO DO GRUPO CONTROLE NAS TRÊS CONDIÇÕES.	103
TABELA 5. ESTATÍSTICA DESCRITIVA POR CONDIÇÃO.	104
TABELA 6. SÍNTESE DOS RESULTADOS DA TAREFA 2.	132

LISTA DE ABREVIACES

ANOVA	Análise de Variância
ASL	<i>American Sign Langauge</i> – Língua de Sinais Americana
CM	Configurao de Mão
DA	Domínio-Alvo
DF	Domínio-Fonte
EI	Esquema Imagético
EIs	Esquemas Imagéticos
ELAN	EUDICO Language Annotator
fMRI	Ressonância Magnética Funcional
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LingCog	Linguística Cognitiva
LIS	Língua de Sinais Italiana
LP	Língua Portuguesa
LS	Línguas de Sinais
LSC	Língua de Sinais Catal
M	Movimento
nSD	Desvio Padrão Normalizado
nSE	Erro Padrão Normalizado
nVar	Variância Normalizada
PA	Ponto de Articulao
PL2	Português como Segunda Língua
RT	Reaction Time
TCLE	Termo Livre e Esclarecido
TMC	Teoria das Metáforas Conceituais
TOEIC	Test of English for Internacional Communication

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. A TEORIA DAS METÁFORAS CONCEITUAIS	20
2.1 A LINGUÍSTICA COGNITIVA E O ESTUDO DAS METÁFORAS CONCEITUAIS	20
2.2 OS ESQUEMAS IMAGÉTICOS NA CONSTRUÇÃO DE METÁFORAS	27
2.3 A TEORIA DAS METÁFORAS PRIMÁRIAS	34
2.4 INTEGRAÇÃO ENTRE METONÍMIAS E METÁFORAS CONCEITUAIS	39
3. A CONSTRUÇÃO DE METÁFORAS NAS LÍNGUAS DE SINAIS	44
3.1 A LÍNGUA DE SINAIS COMO LÍNGUA NATURAL DA COMUNIDADE SURDA	44
3.2 ASPECTOS SEMÂNTICOS: ICONICIDADE, METONÍMIA E METÁFORA	46
3.4 CONSTRUÇÃO DE METÁFORAS EM LS E EM LIBRAS	56
4. COMPREENSÃO E PROCESSAMENTO DE METÁFORAS EM L2 POR SURDOS	66
4.1 LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS	66
4.2 COMPREENSÃO DE METÁFORAS EM L2	72
5. DESCREVENDO AS EXPRESSÕES METAFÓRICAS UTILIZADAS NO ESTUDO	85
5.1 CONDIÇÃO 1	85
5.2 CONDIÇÃO 2	89

5.3 CONDIÇÃO 3	91
5.4 HIPÓTESES	95
6. TAREFA 1: TEMPO DE LEITURA DAS EXPRESSÕES METAFÓRICAS	96
6.1 OBJETIVOS	96
6.2 MATERIAIS	96
6.3 SUJEITOS	98
6.4 PROCEDIMENTOS	99
6.5 RESULTADOS	100
6.6 DISCUSSÃO GERAL	104
6.7 O SUJEITO X: UM CASO DE ALTÍSSIMA PROFICIÊNCIA?	107
7. TAREFA 2: INVESTIGANDO A COMPREENSÃO DAS EXPRESSÕES METAFÓRICAS	109
7.1 OBJETIVOS	109
7.2 MATERIAIS	109
7.3 SUJEITOS	109
7.4 PROCEDIMENTOS	110
7.5 RESULTADOS	111
7.6 DISCUSSÃO GERAL	131
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145

1. INTRODUÇÃO

No discurso cotidiano, falantes nativos do português utilizam naturalmente expressões linguísticas como “Ontem tive uma prova muito pesada” e não apresentam nenhuma dificuldade para compreendê-la. Isso porque as expressões linguísticas metafóricas são utilizadas diariamente de forma tão natural que as pessoas nem ao menos se dão conta de que estão utilizando uma construção metafórica.

As metáforas, desde a antiguidade, vêm sendo objeto de discussão entre filósofos e linguistas. Alguns filósofos clássicos, como Aristóteles, reconhecem a metáfora como uma linguagem figurada própria do discurso literário e como ornamento da linguagem, ou até mesmo como um desvio habitual das palavras. Por outro lado, filósofos dos séculos XVIII e XIX, por exemplo, Lambert e Wegener, já anunciavam a natureza cognitiva das metáforas. (cf. Schröder, 2008).

No âmbito da Linguística Cognitiva, as metáforas são caracterizadas por sua natureza experiencial e corpórea, já que muitas expressões linguísticas metafóricas são inerentes à nossa cognição e às nossas experiências corpóreas mais básicas. Atualmente, as metáforas conceituais têm sido objeto de investigação em várias áreas, tais como filosofia, linguística, psicologia, neurociência, aprendizagem de línguas, entre outras, que buscam compreender a interface entre pensamento e linguagem em diferentes línguas. (cf. Lakoff e Johnson, 1980; 1999; 2003; Kövecses, 2002; 2005; Radden e Kövecses, 1999; entre outros).

As Línguas de Sinais, doravante LS, também são um profícuo campo de discussão para os estudos sobre metáfora e linguagem humana.

Desde o reconhecimento do *status* linguístico das LS, impulsionado pelos estudos de Stokoe, na década de 1960, várias pesquisas têm

reafirmado que as línguas sinalizadas não são apenas uma forma de linguagem desprovida de estrutura gramatical. Ao contrário, elas são línguas naturais, assim como as orais. Além disso, tal reconhecimento proporcionou a ampliação de várias pesquisas que buscam evidenciar e descrever o funcionamento dos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos das LS. (cf. Stokoe, 1960; Klima e Bellugi, 1979; Liddell e Johnson, 1989; Quadros, 1995; Quadros e Karnopp, 2004; entre outros).

No campo da semântica das LS, tem-se investigado como ocorrem a construção e a produção de metáforas e metonímias conceituais. Os estudos vêm mostrando que as LS são riquíssimas em processos metafóricos e que estes também fazem parte do discurso cotidiano dos surdos. (cf. Wilcox, 2000; 2004; Taub, 2001; Wilcox, Wilcox e Jarque, 2004; Meir, 2010; Faria, 2003; Oliveira, 2011). Embora pouco exploradas nas pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, (cf. Faria, 2003; Oliveira, 2011), as metáforas também são evidenciadas como parte do sistema conceptual e cotidiano dos surdos brasileiros.

É inegável que as metáforas fazem parte do discurso cotidiano de surdos e de ouvintes. Mas como ocorre a compreensão delas por aprendizes de uma segunda língua (L2)? Várias pesquisas evidenciam que a compreensão dessas construções por bilíngues pode ser influenciada por diversos fatores, tais como: pelo contexto; pela convencionalidade e familiaridade; pelas semelhanças e diferenças das expressões metafóricas da primeira língua (L1) e da L2; pelo nível de proficiência dos aprendizes da L2; e, ainda, pela base experiencial das metáforas. (Matlock e Heredia, 2002; Liontas, 2002; Faria, 2003; Souza, 2003; Littlemore, 2006; Ferreira, 2007; Cieślicka, 2010; Ericksson, 2013; Taki e Soghady, 2013, Baldo, 2014).

A partir dessa constatação, o objetivo principal deste trabalho é o de analisar e descrever como se ocorre a compreensão de expressões metafóricas por surdos bilíngues (Libras como L1 e português como L2).

Já os objetivos específicos que nortearão este trabalho seguem elencados:

- (i) Verificar se a equivalência entre os mapeamentos metafóricos da L1 e da L2 pode facilitar o processamento de expressões metafóricas na L2;
- (ii) Observar quais são as possíveis interpretações dadas por surdos frente a expressões metafóricas da Língua Portuguesa;
- (iii) Investigar se, ao ler expressões metafóricas não familiares na L2, os surdos fazem uma interpretação puramente literal dessas expressões ou se há alguma tentativa de inferência de novos significados.

Para satisfazer os objetivos apresentados acima, foram realizadas duas tarefas com sujeitos surdos. A primeira delas visa fornecer uma análise quantitativa, bem como responder à seguinte pergunta de pesquisa:

1. Os surdos que têm Libras como L1 apresentam o mesmo tempo de reação no processamento de expressões linguísticas metafóricas da Língua Portuguesa (LP) que são equivalentes em Libras (forma e significado iguais) e de expressões metafóricas da LP que não possuem equivalência em Libras (forma e significado diferentes)?

Assim, a primeira tarefa constituiu-se de um experimento por meio do qual mediu-se o tempo de leitura tanto de sentenças com expressões metafóricas equivalentes na L2 e na L1 quanto de sentenças com expressões metafóricas não equivalentes.

Já a segunda tarefa objetiva fornecer uma análise qualitativa e responder a uma segunda pergunta de pesquisa:

2. No processo de leitura e compreensão de expressões metafóricas na L2, quais são as possíveis interpretações realizadas pelos surdos bilíngues Libras-LP?

Para a realização da segunda tarefa, alguns surdos leram sentenças com expressões metafóricas em LP e explicaram o que eles entendiam dessas expressões. Dessa maneira, foi possível observar quais foram as estratégias utilizadas pelos surdos ao ler essas construções e, ainda, qual foi efetivamente o entendimento que eles tiveram de cada sentença lida.

Com intuito de uma melhor exposição do quadro teórico adotado, das etapas da pesquisa e dos resultados encontrados, a presente dissertação divide-se em 8 capítulos. O capítulo 1, aberto por esta introdução, destina-se aos objetivos e à apresentação geral do tema de pesquisa. O capítulo 2 dedica-se a discutir o escopo das metáforas conceituais, os esquemas imagéticos na construção das metáforas, as metáforas primárias e a metonímia conceitual. Já o capítulo 3 traz uma discussão sobre a formação das metáforas nas línguas de sinais e também na Libras, bem como uma discussão sobre os limites entre iconicidade, metonímia e metáfora. O capítulo 4 aborda questões sobre as especificidades do ensino de língua portuguesa como segunda língua (PL2) para surdos. Adicionalmente, este capítulo ainda apresenta alguns estudos que tratam da compreensão de metáforas por bilíngues, discutindo alguns fatores que podem influenciar na compreensão de expressões metafóricas na L2. O capítulo 5 apresenta e descreve as expressões metafóricas utilizadas neste estudo, indicando os mapeamentos metafóricos de cada expressão. Ademais, indica se há ou não equivalência entre a L2 e a L1. O capítulo 6 destina-se a apresentar a Tarefa 1, cuja função foi tratar de um experimento em que foi medido o tempo de

leitura das expressões metafóricas investigadas. Já o capítulo 7 apresenta a Tarefa 2, cujo objetivo principal foi investigar quais as interpretações que os surdos bilíngues fizeram ao ler expressões metafóricas em LP. Por fim, o capítulo 8 traz as considerações finais do trabalho.

2. A TEORIA DAS METÁFORAS CONCEITUAIS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar brevemente uma discussão acerca das metáforas conceituais, situando-as no quadro teórico da Linguística Cognitiva. Além disso, objetiva apontar alguns modelos teóricos que se propõem a descrever os mapeamentos metafóricos entre domínios.

Para tanto, o capítulo está organizado em quatro seções. Na seção 2.1, apresento o quadro teórico das metáforas conceituais e a formação dos domínios conceituais por meio de mapeamentos metafóricos, assim como as principais críticas direcionadas a essa teoria. Em seguida, na seção 2.2, discuto sobre a importância dos esquemas imagéticos (EIs) na construção e processamento das metáforas. Na seção 2.3, apresento a Teoria das Metáforas Primárias e outros tipos de metáforas conceituais, apontando estudos que evidenciam a base experiencial e corpórea na construção das metáforas. Por fim, na seção 2.4, discorro brevemente sobre a metonímia conceitual e sua integração com as metáforas.

2.1 A LINGUÍSTICA COGNITIVA E O ESTUDO DAS METÁFORAS CONCEITUAIS

A Linguística Cognitiva (LingCog) surgiu no final dos anos 1970 em contraposição aos pressupostos da teoria gerativista ou mentalista, que define as línguas como princípios inatos e sugere um modelo de aquisição de informações específicas, no qual dados fonológicos, semânticos e sintáticos são processados de forma independente. (Chomsky, 1957, 1965, e posteriores). Assim, o gerativismo, ligado à primeira geração das Ciências Cognitivas, apresenta concepções mais tradicionais acerca da linguagem na

mente humana, como o inatismo, o modularismo e a Gramática Universal. (Evans e Green, 2006, p. 44).

Por outro lado, a visão da LingCog é de fundamental importância para os estudos da interface entre semântica e cognição, uma vez que concebe a língua como meio de conhecimento e conexão da experiência humana com o mundo. (Geeraerts, 2006, p.11). De acordo com tal visão, as unidades e estruturas da linguagem são manifestações de capacidades cognitivas gerais da organização conceitual, da percepção, dos princípios de categorização, dos mecanismos de processamento e da experiência corpórea, e não apenas entidades autônomas.

Nesse sentido, Cuenca e Hilferty (1999) afirmam que a LingCog situa-se no âmbito das Ciências Cognitivas por investigar a relação da linguagem humana com outros campos, como linguística, psicologia, antropologia, neurologia e filosofia. Isso ocorre porque a LingCog tem adquirido espaços interdisciplinares, uma vez que se alia a vários campos do saber, como Psicologia, Inteligência Artificial, Antropologia, Controle Motor, entre outros, na busca de interfaces entre linguagem, cognição e cultura. (cf. Silva, 1997; Evans e Green, 2006; Valenzuela, Ibarretxe-Antuñano e Hilferty, 2012).

Assim sendo, a LingCog tem como campo de investigação vários aspectos linguísticos e suas interfaces, a saber: categorização e protótipos; metáforas e metonímias conceituais; gramática como sistema de organização conceitual; entre outros. No âmbito da Semântica Cognitiva, as metáforas e metonímias conceituais recebem destaque.

2.1.1 A Teoria das Metáforas Conceituais

Na visão objetivista das metáforas, concebida por Aristóteles no século IV a.C., estas eram consideradas figuras de linguagem, desvios habituais da linguagem e recurso retórico e estilístico/artístico próprio do

discurso literário. Nessa perspectiva, “the world is made up of objects; they have well defined inherent properties, in-dependent of any being who experiences them, and there are fixed relations holding among them at any given point in time”¹ (Lakoff e Johnson, 2003, p. 201). Para Aristóteles, a realidade é considerada objetiva e tudo que falamos sobre ela é inerente aos valores de verdade.

No final da década de setenta, Lakoff e Johnson (1980), motivados pela ampliação do campo das Ciências Cognitivas (cf. Geeraerts, 2006; Evans e Green, 2006) e pelos postulados de Reddy (1979) e de outros filósofos que já anunciavam as metáforas como conceituais,² organizam o quadro teórico das metáforas conceituais. É importante destacar que Reddy (1979) contribuiu, inicialmente, com a desconstrução da visão objetivista da metáfora, anunciando, por meio do ensaio *The Conduit Metaphor*, que os seres humanos utilizam inconscientemente a base experiencial e o conhecimento de mundo na construção de metáforas.

Com base nos estudos sobre as Metáforas do Conduto de Reddy (1979), Lakoff e Johnson (1980) adotaram o paradigma experiencialista, o qual concebe a compreensão do significado do mundo por meio da nossa experiência corpórea, uma vez que os domínios desta experiência são sistematizados conceitualmente. Estes autores demonstraram que muitos domínios da nossa experiência são compreendidos por meio das metáforas e metonímias conceituais, afirmando que “metaphor is pervasive in everyday

¹ Tradução livre: “o mundo é composto de objetos; eles têm propriedades inerentes bem definidas, (in) dependente de qualquer ser que os experimenta, e há relações fixas entre eles em um determinado ponto no tempo”. (Lakoff e Johnson, 2003, p. 201).

² Uma das críticas à proposta de Lakoff e Johnson refere-se ao fato de eles não trazerem referência aos pressupostos teóricos de filósofos que já apresentavam pensamentos sobre as metáforas cognitivas. Schröder (2008) explicita que alguns filósofos, como Lambert, Wegener, Hans Blumenberg, entre outros, bem como linguistas, por exemplo, Harald Weinrich, e historiográficos, como Schmitz e Nerlich, já anunciavam a base conceitual das metáforas.

life, not just in language but in thought and action"³. (Lakoff e Johnson, 2003, p. 4).

Em 1980, com a publicação da obra *Metaphor we live by*, Lakoff e Johnson apresentaram as concepções acerca das metáforas como forma de estruturação do pensamento. Segundo os autores, “our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature”⁴. (Lakoff e Johnson, 2003 p. 5).

Nesse sentido, as metáforas e metonímias, no campo da LingCog, são compreendidas como um mecanismo cognitivo cuja essência básica está na relação analógica entre um campo de experiência mais concreto e outro mais abstrato, denominados 'domínios da experiência'. A metáfora é estruturada por mapeamentos que ocorrem entre dois domínios: domínio-fonte (DF) e domínio-alvo (DA). O primeiro deles é o domínio da experiência concreta, fonte de inferências e mais claramente definido; já o segundo é o domínio experiencialmente mais abstrato e menos delineado. (cf., Lakoff e Johnson, 1980; 2003; Kövecses, 2002; entre outros).

Por meio das metáforas conceituais, podemos compreender e experienciar uma coisa em termos da outra (Lakoff e Johnson, 2003, p. 48). Desta forma, a compreensão de um domínio conceitual em termos de outro está presente quando falamos, por exemplo, de vida em termos de viagens, argumentos em termos de guerra ou sobre o amor em termos de viagem. Ou seja, podemos falar metaforicamente do conceito de DISCUSSÃO em termos de GUERRA, conforme mapeamento a seguir:

³ Tradução livre: “a metáfora é dominante na vida cotidiana, não apenas na linguagem, mas no pensamento e na ação”. (Lakoff e Johnson, 2003, p. 4).

⁴ Tradução livre: nosso sistema conceitual ordinário, em termos de pensamento e ação, é fundamentalmente metafórico por natureza. (Lakoff e Johnson, 2003 p. 5).

Mapeamento metafórico

DISCUSSÃO É GUERRA

DOMÍNIO-FONTE	DOMÍNIO-ALVO
batalha física	batalha verbal
inimigos/adversários	interlocutores
armas	argumentos
campo de batalha	discussão
ganhar ou perder a guerra	argumentos fortes e fracos
atacar o adversário	atacar a posição do interlocutor

Quadro 1. Mapeamento metafórico DISCUSSÃO É GUERRA

Lakoff e Johnson (2003, p. 8) afirmam que compreendemos a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA por possuímos o conceito de guerra sistematicamente organizado em nosso domínio conceitual. Neste caso, experienciamos DISCUSSÃO em termos de GUERRA e proferimos expressões como “*destruir* seus argumentos”, “ele *atacou* minha argumentação”.

ARGUMENT is partially structured, understood, performed, and talked about in terms of WAR. The concept is metaphorically structured, the activity is metaphorically structured, and, consequently, the language is metaphorically structured. (Lakoff e Johnson, 2003, p. 8)⁵.

⁵ DISCUSSÃO é parcialmente estruturada, compreendida, realizada e tratada em termos de GUERRA. O conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é metaforicamente estruturada e, consequentemente, a linguagem é metaforicamente estruturada. (Lakoff e Johnson, 2003, p. 8).

Conforme se pode ver no exemplo apresentado no Quadro 1, na TMC, as projeções metafóricas entre os domínios são unidirecionais. Segundo Evans e Green (2006, pp. 296-297), a unidirecionalidade das metáforas pode ser entendida como um padrão entre os domínios fonte e alvo onde o DF mais concreto pode projetar conceitos para um DA mais abstrato. No entanto, o contrário não pode ocorrer dada a natureza entre os domínios.

Um aspecto sobre a TMC que merece destaque é a distinção entre metáfora conceitual e expressão linguística. Enquanto a primeira está na base experiencial e conceitual de uma coisa em termos de outra, as expressões linguísticas metafóricas (frase, sintagma, metáfora multimodal e palavra) são resultados ou manifestações de tais metáforas conceituais. Por exemplo, quando falamos de AMOR em termos de VIAGEM (Lakoff e Johnson, 1980; 2003; Evans e Green, 2006), resulta a metáfora AMOR É VIAGEM, que gera expressões linguísticas metafóricas, como “Veja a que *ponto nós chegamos*”; “Nós estamos numa *encruzilhada*”; “Nossa relação não vai *chegar a lugar nenhum*”. (Lakoff e Johnson, 2003, p. 25)⁶.

O exemplo acima aponta que o reconhecimento das expressões linguísticas metafóricas é, em grande parte, inconsciente, já que saber uma metáfora implica conhecer mapeamentos sistemáticos entre um DF e um DA (Lakoff, 1993). No intuito de sistematizar as metáforas conceituais na primeira fase da sua teoria, Lakoff e Johnson (1980, 2003) propõem um inventário, dividindo-as em três tipos, a saber: estruturais, orientacionais e ontológicas.

As metáforas estruturais são aquelas em que um conceito é estruturado em termos de outro, por exemplo, quando falamos de DISCUSSÃO em termos de GUERRA (Quadro 1). Na expressão

⁶ I don't think this relationship is going anywhere; Look how far we've come; We're at a crossroads. (Lakoff e Johnson, 2003, p. 25).

linguística "Ele *atacou* todos os pontos fracos em meu argumento", o conceito de 'atacou' pertence ao DF GUERRA, utilizado para explicar as relações do DA *argumento*. (Lakoff e Johnson, 2003, p. 10).

As orientacionais dão a um conceito orientações espaciais: para cima/para baixo; dentro/fora; frente/trás; fundo/raso, central/periférico; em cima de; fora de. Tais metáforas podem gerar expressões linguísticas, tais como "Eu estou me sentindo *para cima*" e "Eu *caí* em depressão". (Lakoff e Johnson, 2003, p. 16)⁷. De acordo com estes autores, metáforas dessa natureza não são arbitrárias, uma vez que são baseadas na nossa experiência física e cultural.

Por fim, as ontológicas são concebidas como aquelas em que um conceito abstrato é transformado em entidade. Dito de outro modo, é recorrendo a metáforas ontológicas que tratamos fenômenos físicos, como atividades, emoções, sentimentos, em termos de entidades. Esse tipo de metáfora pode ser exemplificado pelo mapeamento MENTE É MÁQUINA, por meio do qual produzimos expressões linguísticas como as que seguem: "Eu estou *enferrujado* hoje" e "Minha mente não está *funcionando* hoje". (Lakoff e Johnson, 2003, p.27).⁸

Conforme explicitado anteriormente, as metáforas conceituais podem ser caracterizadas pela sua base experiencial, pela projeção entre domínios da experiência, pela mente corporificada e pelos tipos de metáforas. Como resultado do avanço de inúmeras pesquisas buscando evidenciar a construção das metáforas conceituais tanto na mente humana quanto na forma com que os sujeitos lidam com elas cotidianamente, alguns aspectos da teoria passaram a ser questionados.

Uma crítica feita a Lakoff e Johnson refere-se ao fato de muitos exemplos de metáforas e mapeamentos apresentados na teoria serem

⁷ I'm feeling up; I fell into a depression. (Lakoff e Johnson, 2003, p. 16).

⁸ I'm a little rusty today; My mind just isn't operating today. (Lakoff e Johnson, 2003, p. 27).

intuitivos e não dados da língua em uso. Segundo Linz (2002, p.152 *apud* Schröder, 2012, p. 69), para Lakoff e Johnson, “os conceitos centrais para a categorização e a construção de sentido delimitam-se a interações monológicas dos sujeitos com seu meio, sem que aspectos dialógicos ou comunicativos sejam considerados”.

Outra crítica às metáforas conceituais refere-se a sua tri-classificação. Trabalhos posteriores, como o de Grady (1997), rompem com essa tri-classificação (estruturais, orientacionais e ontológicas), mostrando que há outros tipos de metáforas que podem ser mapeadas a partir dos nossos esquemas e experiências sensorio-motoras mais básicas.

Nesse sentido, após mais de trinta anos de pesquisa no campo da metáfora cognitiva, é possível perceber que algumas características da TMC são criticadas e investigadas em vários estudos, enquanto outras prevalecem e podem ser comprovadas por meio de investigações, como é o caso dos esquemas imagéticos na construção das metáforas primárias e das metáforas em Libras, como veremos nas próximas seções.

2.2 OS ESQUEMAS IMAGÉTICOS NA CONSTRUÇÃO DE METÁFORAS

A visão da mente corporificada concebe que o ser humano produz linguagem e significado mediante sua experiência corpórea com o mundo que o cerca. Nesse contexto, a mente não é apenas uma entidade metafísica, independente do corpo humano, mas sim parte da nossa experiência. (Johnson, 1987; Lakoff e Johnson, 1999).

Por meio dessa concepção, os esquemas imagéticos (doravante EIs) são compreendidos como representações conceituais abstratas que originam da nossa interação cotidiana com o mundo e das nossas experiências diárias, como a percepção sensorio-motora e a manipulação de objetos. (Evans e Green, 2006, p. 176). Assim, Lakoff e Johnson afirmam que:

“[...] a schema consists of a small number of parts and relations, by virtue of which it can structure indefinitely many perceptions, images, and events. In sum, image schemata operate at a level of mental organization that falls between abstract propositional structures, on the one side, and particular concrete images, on the other”. (Johnson 1987, p.30)⁹.

Nesse contexto, o argumento central dos semânticos cognitivos em relação à concepção dos EIs é que estes originam da própria fisiologia humana, visto que os seres humanos são bípedes e têm assimetria vertical, andam de um lado para o outro e inclinam-se para pegar um determinado objeto. Por exemplo, o esquema de ESPAÇO (para cima e para baixo) indica nossa relação corpórea e experiencial associada à própria gravidade e, por meio desta experiência, produzimos expressões, tais como “Hoje estou *para cima*” e “Depois daquela conversa *fiquei para baixo*”. Outro exemplo é o conceito do EI de CONTRAFORÇA, que “surge da experiência de impedimento ao movimento, porque uma força resiste à nossa força de prosseguir” (Ferrari, 2011, p. 99).

Croft e Cruse (2004, p. 45 *apud* Ferrari, 2011, p. 86) elencam as principais sistematicidades dos EIs, segundo o quadro a seguir:

⁹ *Tradução livre*: “[...] o esquema consiste em um número pequeno de partes e relações, pelas quais se estruturam indefinidamente muitas percepções, imagens e eventos. Resumindo, esquemas imagéticos operam no nível de organização mental que recai entre estruturas proposicionais abstratas de um lado e imagens concretas particulares do outro”. (Lakoff, 1987, p. 30).

Espaço	cima/baixo, frente/trás, esquerda/direita, perto/longe, centro/periferia; contato
Escala	trajetória
Contêiner	contenção, dentro/fora, superfície, cheio/vazio, conteúdo
Força	equilíbrio, força contrária, compulsão, restrição, habilidade, bloqueio, atração
Unidade	fusão, coleção, divisão, iteração
Multiplicidade	Parte/todo, ligação, contável/não contável
Existência	remoção, espaço delimitado, ciclo, objeto, processo

Quadro 2. Inventário de esquemas imagéticos.

Fonte: Croft e Cruse (2004, p. 45 *apud* Ferrari, 2011, p. 86)

Nas metáforas, os EIs geralmente funcionam para mapear o DF, uma vez que esses esquemas tendem a estruturar o conhecimento que emerge diretamente da experiência corpórea, (cf. Lakoff, 1990; Johnson, 1987). Sendo assim, as projeções metafóricas e os EIs diferem das demais metáforas mapeadas por DF e DA, devido à construção do mapeamento ser via imagens convencionais.

A base das metáforas conceituais também pode emergir dos esquemas imagéticos, por exemplo, o esquema imagético DENTRO/FORA, na expressão linguística “José colocou toda raiva para fora”, em que José é o *contêiner* de onde sai toda a *raiva* (Ferrari, 2011, pp. 87-88) ou; na metáfora conceitual motivada pelo esquema imagético de CONTÊINER, por exemplo, na expressão linguística “A raiva contida brotava de dentro dele” em que a raiva produz calor no *contêiner* (Feltus, 2007, p. 157).

Gibbs e Colston (1995) apontam que a LingCog tem investigado como os EIs emergem das experiências mais básicas dos sujeitos. Pesquisas como a de Langacker (1987) têm averiguado como os esquemas são usados e criados nas formas gramaticais. Outras pesquisas também têm se dedicado à interface entre EIs e metáforas. (Johnson, 1987; 1990; 1993; entre outros).

Gibbs (1994 *apud* Gibbs e Colston, 1995) realizou um experimento psicolinguístico, no intuito de compreender os EIs ativados na palavra *stand*. Na primeira parte do experimento, o autor demonstrou que os vários sentidos da palavra *stand* não são arbitrários para falantes nativos, mas podem ser motivados por diferentes esquemas que estão diretamente ligados à nossa experiência de *ficar de pé*. Inicialmente, os participantes da pesquisa foram conduzidos a uma série de exercícios físicos, por exemplo, movimentar, levantar, curvar e ficar sobre a ponta dos pés, para que pensassem conscientemente sobre a experiência física de *ficar em pé*. Em seguida, a tarefa dos participantes foi ler doze EIs e avaliar a relação entre estes e a experiência corpórea com os exercícios físicos realizados anteriormente. Os resultados da pesquisa mostraram que cinco desses EIs (equilíbrio, verticalidade, centro/periférico, resistência e articulação) são primários à experiência corpórea de *stand*.

Já na segunda parte do experimento, os participantes tinham que julgar a similaridade dos diferentes sentidos da palavra *stand*. Para isso, a tarefa era agrupar 35 sentidos diferentes de *stand* em cinco grupos de EIs, com base na similaridade de significado. Ao analisar os agrupamentos, Gibbs (1994 *apud* Gibbs e Colston, 1995) evidenciou que os participantes não julgavam a experiência física *ficar de pé* dissociada dos sentidos figurativos da palavra *stand*. Gibbs (1994) percebeu que, por exemplo, a ideia física de *ficar de pé* foi frequentemente agrupada com o sentido metafórico de *ficar de pé*, como em “deixe essa questão *ficar de pé*” e “para resistir ao teste do tempo”.

Por fim, na terceira etapa do experimento, foram examinados os vários sentidos de *stand* em relação aos cinco EIs da experiência física de *ficar em pé*, estudados no experimento anterior. Os participantes colocaram-se de pé e concentraram-se novamente em diferentes aspectos da sua experiência corporal de *estar em pé*. Em seguida, eles foram expostos a descrições verbais dos cinco EIs (equilíbrio, verticalidade, centro/periferia,

resistência e articulação), identificados na primeira etapa do experimento, e receberam 32 sentidos da palavra *stand* para que pudessem avaliar o grau de relação entre estes e os cinco esquemas. A partir da classificação dos dados desse terceiro estudo, Gibbs (1994) construiu um perfil para cada um dos 32 usos de *stand*, bem como identificou que várias semelhanças interessantes emergiram do perfil dos EIs para cada um dos 32 sentidos de *stand*. Os resultados dessa pesquisa corroboram a hipótese segundo a qual a compreensão do significado de *stand* pode ser motivada, por exemplo, pela experiência corpórea de *ficar em pé*.

Outro estudo experimental que evidenciou os EIs como parte da nossa experiência corpórea é o de Rohrer (2001 *apud* Rohrer, 2005). Esse autor investigou a compreensão semântica de frases literais e metafóricas relacionadas ao campo semântico *mão*. Por meio da *imagem de ressonância magnética funcional* (fMRI), Rohrer (2001) trabalhou com a hipótese de as mesmas áreas do cérebro, ligadas às atividades sensório-motoras, serem ativadas tanto na linguagem literal quanto na metafórica. O experimento foi composto por frases literais e metafóricas relacionadas ao campo semântico *mão* (*acariciar/agarrar*), e as frases controles foram compostas por um conjunto de expressões que não continham a palavra *mão*.

Como esperado, os resultados da pesquisa mostraram que, tanto para a tarefa de compreensão literal quanto para o metafórico, os participantes apresentaram sobreposições entre a representação no córtex somestésico primário encontrado para *acariciar/agarrar*. “These overlaps were concentrated particularly in the hand premotor cortex and in hand sensorimotor regions along both sides of the central sulcus, as well as in a small region of the superior parietal cortex”.¹⁰ (Rohrer, 2005, p. 183). De

¹⁰ *Tradução livre*: “Essas sobreposições estavam concentradas mais especificamente no córtex pré-motor e em regiões sensório-motoras relacionadas à *mão* e em ambos os lados do sulco central, bem como de uma pequena região do córtex parietal superior”. (Rohrer, 2005, p. 183).

acordo com Rohrer (2001 *apud* Rohrer, 2005), os resultados desse estudo evidenciam a hipótese segundo a qual a compreensão semântica pode ocorrer por meio de EIs, já que estes foram ativados nas mesmas áreas corticais que mapeiam atividades sensório-motoras.

Conforme vimos, as evidências empíricas descritas nas pesquisas acima evidenciam que os EIs podem estar intimamente ligados à construção dos mapeamentos metafóricos e ao nosso sistema conceitual. No entanto, os teóricos cognitivos ainda investigam e discutem a natureza dos mapeamentos metafóricos em EIs, trazendo-nos reflexões acerca do Princípio da Invariância nesses mapeamentos.

2.2.1 O Princípio da Invariância

O Princípio da Invariância (cf. Lakoff, 1990; 1993; Lakoff e Turner, 1989) surge pela necessidade de compreender as restrições entre os mapeamentos metafóricos. Com o objetivo de explicar essas restrições, Lakoff (1999) propõe que as metáforas possuem relações de herança e que essas relações dão origem a metáforas mais específicas, como AMOR É UMA VIAGEM e DISCUSSÃO É GERRA. Segundo Lakoff (1993, p. 215), no Princípio da Invariância, os mapeamentos metafóricos preservem “the cognitive topology (that is, the image schema structure) of the source domain, in a way consistent with the inherent structure of the target domain”.¹¹ (Lakoff, 1993, p. 215). Nesse contexto, tal Princípio tende a garantir que a organização dos EIs seja invariante através dos mapeamentos metafóricos, porque parece haver certas restrições entre os mapeamentos do DF para o DA, uma vez que alguns conceitos têm propriedades que são

¹¹ *Tradução livre*: “a topologia cognitiva (isto é, a estrutura do esquema-imagem) do domínio fonte, de modo consistente com a estrutura inerente do domínio alvo”. (Lakoff, 1993, p. 215).

atribuídas aos seres humanos, como intencionalidade e volição. (Evans e Green, 2006, p. 301).

Para compreender melhor o processo de restrição, Lakoff e Turner (1989 *apud* Evans e Green, 2006) apresentam o exemplo do conceito MORTE que pode ser personificado de várias maneiras. No entanto, as qualidades próprias dos seres humanos não podem estar associadas a esse conceito, devido a certa restrição, já que podemos falar sobre morte conceitualizando *destruição* ou *colheita*, mas não podemos metaforizá-la em termos de aprendizagem, por exemplo.

Segundo Lakoff (1990, pp. 54-55), “the Invariance Hypothesis claims that, if those abstract concepts are metaphorically understood, then their imagistic representations are the image-schemas that have been metaphorically projected from the source domains of the metaphors”.¹² Nesse sentido, no Princípio da Invariância, as metáforas estruturadas por EIs e suas projeções certamente serão invariáveis em seus aspectos cognitivos, uma vez que cada mapeamento preserva o seu EI.

Após discutirmos sobre as metáforas conceituais e suas características delineadas pelo quadro da TMC, é de fundamental importância apresentarmos outras teorias que avançaram nas reflexões acerca dos aspectos da metáfora como cognição. A Teoria das Metáforas Primárias, proposta por Grady (1997), a partir da sua tese *Foundation of meaning: primary metaphor and primary scenes*, trouxe grandes contribuições para os estudos das metáforas, uma vez que esse autor aponta soluções para as restrições dos mapeamentos explicitados anteriormente, no Princípio da Invariância. Além disso, Grady (1997) rompe com a tri-

¹² *Tradução livre*: Hipótese da Invariância sustenta que, se esses conceitos abstratos são metaforicamente entendidos, então a representação imagética é o esquema imagético que foi metaforicamente projetado a partir de domínios fontes das metáforas. Lakoff (1990, pp. 54-55).

classificação das metáforas, adotada na primeira fase da TMC de Lakoff e Johnson (1980).

2.3 A TEORIA DAS METÁFORAS PRIMÁRIAS

A Teoria das Metáforas Primárias, proposta por Grady (1997), trouxe vários apontamentos capazes de explicar a natureza dos mapeamentos metafóricos e quais seriam os elementos do DF projetados ao DA. Grady (1997 *apud* Evans e Green, 2006) demonstrou que, ao contrário da TMC, a unidirecionalidade não é definida pela transferência de estruturas conceituais entre domínios, em que o DF fornece conceitos mais concretos ao DA, mas sim por mapeamentos básicos que emergem de ambos os domínios e são sempre associados, vivenciados e percebidos. (Evans e Green, 2006). Por exemplo, a metáfora primária DIFICULDADE É PESO é motivada pela co-ocorrência da nossa experiência básica do peso como dificuldade.

Nesse contexto, Grady (1997) rejeita a ideia de distinguir o delineamento das projeções metafóricas como explicitado na TMC e no Princípio da Invariância, mas argumenta que tanto o DF quanto o DA são definidos pelo grau de subjetividade aplicado aos domínios. A subjetividade pode ser definida como o julgamento subjetivo sobre ‘coisas’ abstratas: “importance, similarity, difficulty, and morality, and we have subjective experiences of desire, affection, intimacy, and achievement”.¹³ (Lakoff e Johnson, 1999, p. 45).

Com a finalidade de explicar a natureza dos mapeamentos, Grady caracteriza as metáforas em dois tipos: primárias e complexas. As primárias são consideradas universais e independem de aspectos ligados à cultura, já

¹³ *Tradução livre*: “importância, similaridade, dificuldade, e moralidade, e temos experiências subjetivas de desejo, afeição, intimidade e realização”. (Lakoff e Johnson, 1999, p. 45).

que essas emergem das nossas experiências básicas e estão diretamente ligadas à nossa experiência subjetiva e sensório-motora. Essas experiências podem ser exemplificadas tanto nas metáforas primárias propostas por Grady (1997 *apud* Evans e Green, 2006, p. 305) como nas expressões linguísticas relacionadas a elas:

(i) IMPORTÂNCIA É TAMANHO – Nós temos uma *grande* semana pela frente;

(ii) CAUSAS SÃO FORÇAS – A vaidade *me levou* até a operação.

(iii) DESEJAR É FOME – Nós *temos fome* de vitória.

Esses exemplos mostram que o conceito de fonte primária refere-se à nossa experiência sensório-motora, como TAMANHO, FORÇA e FOME, enquanto o conceito alvo primário refere-se às respostas subjetivas da nossa experiência sensório-perceptual, como IMPORTÂNCIA, CAUSA, DESEJAR.

Desse modo, a distinção entre o DF e o DA nas metáforas primárias está no grau de subjetividade construído pelas correlações entre diferentes dimensões básicas da experiência corpórea, podendo ser recorrentes ou co-ocorrentes destas experiências. (Evans e Green, 2006).

Já as metáforas complexas, de acordo com Grady (1997 *apud* Evans e Green, 2006, p. 309), são construídas pela mescla conceitual das primárias. Por exemplo, a metáfora complexa TEORIAS SÃO EDIFÍCIOS é a união de duas metáforas primárias, quais sejam: PERSISTÊNCIA É PERMANECER DE PÉ e ORGANIZAÇÃO É ESTRUTURA FÍSICA.

A formação dessa metáfora pode ser explicada tanto pelas características mais salientes das metáforas primárias, apresentadas no conceito de TEORIA, uma vez que a teoria resiste ao teste do tempo e é bem delimitada, quanto pelo conceito de EDIFÍCIO, que permanece de pé

por muitos anos e, além disso, têm estrutura física complexa. (Evans e Green, 2006, pp. 309-310).

A proposta de Grady (1997) foi de fundamental importância para compreender a natureza experiencial dos mapeamentos metafóricos. Ademais, vários estudos empíricos têm evidenciado essa natureza.

Gibbs e Macedo (2010) desenvolveram uma pesquisa cujo objetivo era investigar a compreensão da metáfora primária DIFICULDADE É PESO e a natureza do DF (experiências e pesos) por meio de cinco experimentos psicolinguísticos. Participaram da pesquisa 25 estudantes universitários, com idade entre 18 a 25 anos, do sexo feminino e masculino, e todos eles falantes nativos do Português Brasileiro.

No primeiro experimento, cada participante recebeu um questionário com perguntas relacionadas aos efeitos psicológicos produzidos pelas ações de peso, por exemplo: “Será que seu corpo sente dor ou não ao levantar/carregar algo bem pesado?”; “Será que ao sustentar algo bem pesado você sente vontade de rir ou de chorar?” A tarefa do experimento consistia em correlacionar uma palavra que correspondesse ao sentimento causado pelo peso.

No segundo experimento, os participantes tinham que responder a 21 questões abertas, com pequenos parágrafos descritivos sobre como o peso pode afetar o corpo e o seu estado físico.

No terceiro, os participantes foram expostos a uma tarefa de *priming* com diferentes tipos de textos e contextos relacionados a cenas da metáfora primária DIFICULDADE É PESO. Cada um desses textos continha duas sentenças metafóricas, uma relacionada à metáfora DIFICULDADE É PESO e a outra relacionada a outro tipo de metáfora. A hipótese desse experimento era a de que os participantes escolheriam as sentenças metafóricas que apresentavam uma ligação cognitiva mais próxima da cena DIFICULDADE É PESO.

O quarto experimento teve por objetivo encontrar evidências empíricas sobre a natureza psicológica da metáfora DIFICULDADE É PESO. Os participantes foram expostos a uma imagem de *stick-men*¹⁴ carregando pesos, e a tarefa foi subdividida em três partes: (i) primeiramente, os participantes tinham que escolher duas palavras que melhor descrevessem a ação apresentada no desenho; (ii) em seguida, eles tinham que criar novas palavras que descrevessem a situação da imagem e (iii) por último, os participantes tinham que escrever pequenos textos e escolher imagens de situações nas quais prefeririam estar envolvidos e por quê.

Por fim, no último experimento, a tarefa dos participantes era julgar e avaliar três tipos de sentenças metafóricas seguindo os critérios: (i) sentenças metafóricas altamente relacionadas; (ii) relacionadas e (iii) não relacionadas. Para o julgamento, foi adotada uma escala de sete pontos, segundo a qual 7 significa altamente relacionada e 1 significa não relacionada. O objetivo era testar a hipótese da correlação entre os domínios DF (perceptual) e DA (conceitual). Se de fato houvesse uma correlação entre as cenas primárias, conforme a concepção de Grady (1997), os participantes optariam por descrições físicas da própria experiência corpórea de *peso*.

Sobre os resultados dos experimentos 1, 2 e 4, Gibbs e Macedo (2010) explicam que nas tarefas de escolha de palavras e das questões abertas, quando o próprio corpo era o foco, os participantes tendiam a escolher palavras que denotavam fardo ou carga física. Por outro lado, quando se tratava de correlacionar as palavras a aspectos psicológicos/emocionais da experiência com peso, como exemplo a transferência de algo bastante pesado para os ombros de uma pessoa ou a superação de obstáculos, a relação entre domínios fonte (peso) e alvo

¹⁴ Os stick-men são desenhos delineados por riscos, como na imagem abaixo:



(dificuldade) não ficava muito clara. Isso porque, ao analisar as respostas, Gibbs e Macedo (2010) identificaram que, no momento em que se tratava de uma satisfação pessoal de levantar/carregar algo bem pesado, todos os participantes responderam que executar isso seria como *torná-los felizes*. Já as respostas dos participantes do sexo masculino indicavam o quanto estes se sentiam incomodados em transferir ou levantar algo pesado para outra pessoa, por exemplo, “Eu não me sentiria feliz ou bem em passar um peso para outra pessoa carregar”. Segundo Gibbs e Macedo (2010), esses resultados parecem apontar que os aspectos subjetivos das experiências podem ser influenciados por questões socioculturais relacionadas ao peso, já que estas não são, necessariamente, conceituadas como dificuldades.

No experimento 3, os participantes tendiam a escolher as sentenças metafóricas mais ligadas a situações físicas pertencentes a cenas primárias das metáforas. Segundo os resultados estatísticos, as frases metafóricas escolhidas pelos participantes parecem coativar os domínios da metáfora, conforme proposto por Grady (1997).

Por fim, no experimento 5, bastante parecido com o experimento 3, os participantes tinham a tarefa de avaliar as relações entre domínios fonte e alvo das sentenças metafóricas. Os testes apresentaram resultados contrários à proposta de Grady (1997), que aponta a formação das metáforas primárias por meio da ligação entre os domínios DF (perceptual) e DA (conceitual) de cenas primárias. De acordo com Gibbs e Macedo (2010, p. 695), sentenças como “Patrícia está *sobrecarregada* com palavras” foram consideradas metáforas e altamente relacionadas à sentença “John *levou* 132 Kg de bagagem sozinho”. Por outro lado, a sentença “John estava se *sentindo aliviado de seus problemas*” foi considerada não relacional à “Luke *levantou* 110 quilos de carga”. Segundo Gibbs e Macedo (2010), os diferentes resultados entre os experimentos 3 e 5 podem estar relacionados a fatores como a disponibilidade do grupo (os participantes eram voluntários)

ou podem ser causados por influência de como os participantes do sexo feminino/masculino liam as sentenças distratoras e experimentais.

Em geral, Gibbs e Macedo (2010) explicam que os resultados tanto qualitativos quanto quantitativos dos quatro primeiros experimentos possibilitam conclusões importantes sobre a natureza da metáfora primária DIFICULDADE É PESO, uma vez que estas apontaram as experiências físicas de *peso* diretamente ligadas à *dificuldade*. Isso porque os experimentos evidenciaram a existência da base sensório-motora na metáfora primária e que esta pode emergir (i) do estágio de desenvolvimento cognitivo “em que os mapeamentos neural e perceptual/conceitual são estabelecidos” e (ii) do estágio “em que esses mapeamentos são dinamicamente e constantemente reforçados pelas influências socioculturais”. (Gibbs e Macedo, 2010, p. 698).

Como vimos, as metáforas primárias emergem das nossas experiências sensório-motoras mais básicas. Além disso, pesquisas mais atuais sobre este tipo de metáfora na aquisição da linguagem têm mostrado que, de fato, a base corpórea e sensório-motora das metáforas é evidenciada no processo de aquisição de primeira língua (L1) e de segunda língua (L2). (cf. Siqueira, 2004; Siqueira e Lamprecht, 2007; Ferreira, 2007; Baldo, 2014, entre outros).

2.4 INTEGRAÇÃO ENTRE METONÍMIAS E METÁFORAS CONCEITUAIS

Conforme apontaram as pesquisas, o rompimento da visão objetivista da metáfora deu origem à sistematização de vários campos de estudos da linguagem numa visão cognitiva, entre os quais podemos citar não só a metáfora, mas também a metonímia. Embora tenha havido um grande interesse voltado para o estudo da metáfora, é possível observar um aumento significativo de trabalhos dedicados à metonímia no campo da

Linguística Cognitiva (Johnson, 1987; Radden e Kövecses, 1999; Gibbs, 1999; Panther e Radden, 1999; Croft, 2003; entre outros).

Lakoff e Johnson (2003, p. 36) definem a metonímia como um fenômeno conceptual que exerce uma função referencial, ao invés de uma mera substituição de uma palavra por outra. Nesse sentido, se por um lado as metáforas conceituais são uma forma de conceber uma coisa em termos de outra (DF e DA), a metonímia possui apenas uma função referencial, permitindo-nos utilizar apenas uma entidade para representar outra.

Croft (2003) aponta que a diferença entre a metáfora e a metonímia está, basicamente, no fato de que a primeira envolve o mapeamento e a projeção entre dois domínios, enquanto a segunda envolve um conceito que pressupõe vários domínios. A combinação simultânea desses domínios é denominada ‘domínio-matriz’. Dito de outro modo, enquanto nas metáforas temos dois domínios conceptuais, nos quais um é entendido em termos do outro, nas metonímias temos apenas um domínio conceptual, em que o mapeamento ou a conexão entre duas entidades ocorre dentro do mesmo domínio (Croft, 2003, pp. 174-175). Por exemplo, a expressão linguística ‘Ele está *para baixo*’ é uma metáfora orientacional, envolvendo dois conceitos diferentes, estruturados em domínios subjacentes (DF-DA); já a metonímia ocorre dentro de um mesmo domínio, como na expressão linguística ‘Proust é difícil de ler’, na qual Proust representa o livro, sendo considerada uma metonímia PARTE PELO TODO (Croft, 2003, p. 175).

Segundo Lakoff e Johnson (2003, pp. 36-37), o conceito metonímico é sistêmico e é representado de acordo com a cultura na qual o falante está inserido. Os conceitos sistêmicos apresentados pelos autores são: PARTE PELO TODO; PRODUTO PELO PRODUTOR (Ele comprou um *Ford*); OBJETO PELO USUÁRIO (Os *ônibus* estão em greve); CONTOLE PELO CONTROLADO (*Nixon* bombardeou *Hanoi*); INSTITUIÇÃO PELO RESPONSÁVEL (O *Exército* quer reinstaurar o projeto); LUGAR PELA

INSTITUIÇÃO (*Washington* é insensível às necessidades do povo);
INSTITUIÇÃO POR EVENTO (*Watergate* mudou nossa política).

Como vimos, temos, nas metáforas, dois domínios conceptuais em que um é entendido em termo de outro, por exemplo, em (i) *The creampuff was knocked out in the boxing match*, o termo “creampuff” refere-se metaforicamente a um boxeador que é visto como uma pessoa fácil de ser vencida. Já nas metonímias, temos apenas um domínio conceptual, cujo mapeamento ou conexão entre duas entidades ocorre dentro do mesmo domínio; e em (ii) *We need a new glove to play third base*, o termo “new glove” se refere a uma pessoa para jogar na terceira base em um jogo de beisebol. (Gibbs, 1999, p. 62-63).

Alguns pesquisadores defendem que a metáfora e a metonímia, mesmo sendo mapeadas de maneira diferenciada, podem estar integradas dentro de uma mesma expressão linguística. (Goossens, 2003; Radden, 2003).

A ‘metafonímia’ é um termo proposto por Goossens (2003, p. 350) para nomear a interação entre metáfora e metonímia. De acordo com este autor, embora inicialmente a metáfora e a metonímia pareçam ser processos cognitivos diferentes, elas podem ser combinadas em uma mesma expressão. O autor explica que identificar a integração da expressão linguística, partindo da metáfora para a metonímia, parece ser mais complexo, pois os domínios entre elas, em princípio, são mais difíceis de serem identificados e delineados, pois:

[...] the mapped elements in a basically metaphorical expression can be interpreted as belonging to the same (complex) domain is rare as it were by definition, because, if it were frequent, we would automatically get a metaphor from metonymy. (Goossens, 2003, p.368).¹⁵

¹⁵ Tradução livre: “os elementos mapeados em uma expressão metafórica, basicamente, podem ser interpretado como pertencendo ao mesmo domínio (complexo) tão raro quanto

Assim, processos cognitivos da metáfora e da metonímia, que pareciam ser distintos, aparecem de forma integrada em expressões linguísticas cotidianas. Por exemplo, em português, a expressão linguística “O primeiro ministro não deu ouvidos às reclamações do deputado”, da metáfora ATENÇÃO É ENTIDADE TRANSFERIDA (Ferrari, 2011). Neste contexto, consoante o autor (op. cit.), a ATENÇÃO é uma entidade transferida de uma pessoa para outra (verbo *dar*) e dentro da metáfora é possível identificar uma metonímia, OUVIDO por ATENÇÃO, na qual “o ouvido é a parte do corpo que irá funcionar como veículo para o conceito de atenção na metáfora”. (Ferrari, 2011, p. 105).

Goossens (2003) sugere que a ‘metafonímia’ pode ser (i) integrada e (ii) cumulativa. A primeira ocorre dentro da mesma expressão, ou seja, temos metonímia dentro de metáfora e vice-versa, como vimos no exemplo anteriormente apresentado. Já a ‘metafonímia cumulativa’ é classificada por Goossens (2003) em dois tipos: (i) metonímia de metáfora e a (ii) metáfora de metonímia.

Na ‘metafonímia cumulativa’, as metonímias de metáforas são encontradas facilmente no discurso cotidiano. Elas são unidas naturalmente e simultaneamente numa única cena complexa, por exemplo, na expressão linguística ‘Oh querida’, ela riu, ‘eu tinha esquecido completamente’ (‘Oh dear’, she giggled, ‘I’d quite forgotten’), em que o termo *riu* é tomado como metonímia FORMA PELO CONTEÚDO, já que a pessoa do discurso *ri* enquanto *fala*. Aqui, a metáfora implícita na metonímia é FALAR (DA) é RIR (DF), (cf. Goossens, 2003, p. 366). Por outro lado, Goossens (2003, p. 368) afirma que as metáforas de metonímias são raramente encontradas nas línguas. O autor cria um exemplo a partir da metáfora “tocar seu próprio

por definição, porque, se fosse frequente, teríamos automaticamente uma metáfora da metonímia”. (Goossens, 2003, p.368).

trompete”¹⁶, significando um autoelogio ou uma pessoa falando bem de si mesma, na qual a cena do sopro da trombeta é compreendida em termos do autoelogio. Nessa metáfora é difícil conceber a cena do sopro da trombeta em termos do autoelogio. Porém, Goossens (2003, p. 369) explica que se dissociarmos a cena de trompete ligada a autoelogio, como na expressão “Notável, o sujeito está tocando seu próprio trompete!”¹⁷, seríamos forçados a tomar consciência da interpretação metonímica de trompete para compreendermos a metáfora. No entanto, a partir do momento em que a metáfora se torna convencionalizada, esta voltaria a ser metonímia de metáfora.

Diante disso, o principal objetivo desse capítulo foi apresentar a teoria das metáforas conceituais, mostrando como ocorrem os mapeamentos, bem como a importância dos EIs na formação de metáforas conceituais e de metáforas primárias. Além disso, buscou refletir sobre a metonímia conceitual e sobre os processos de integração entre metáfora e metonímia (‘metafonímia’), uma vez que essa interligação será importante para a discussão do papel da metáfora nas Línguas de Sinais. Destarte, no próximo capítulo, apresentarei a formação de metáforas nas Línguas de Sinais, buscando compreender o processo de construção das metáforas e como os surdos produzem expressões metafóricas na Língua de Sinais.

¹⁶ blow one’s own trumpet Goossens (2003, p. 368)

¹⁷ Remarkable, the chap is blowing his own trumpet! Goossens (2003, p. 369)

3. A CONSTRUÇÃO DE METÁFORAS NAS LÍNGUAS DE SINAIS

Neste capítulo, objetivo apresentar um panorama sobre os trabalhos que abordam a construção de metáforas em diferentes línguas de sinais e também em Libras. Para essa reflexão, a seção 3.1 é dedicada à discussão sobre os aspectos linguísticos da Libras, com o propósito de compreender o funcionamento desta língua e o que legitima o seu *status* linguístico. Em seguida, na seção 3.2, apresento a integração entre iconicidade e arbitrariedade nas línguas sinalizadas. Por fim, na seção 3.3, discorro sobre como ocorre o processo de construção das metáforas em línguas sinalizadas e em Libras, trazendo estudos recentes que comprovam os mapeamentos metafóricos nas línguas de sinais, bem como a existência de muitas metáforas motivadas por iconicidade.

3.1 A LÍNGUA DE SINAIS COMO LÍNGUA NATURAL DA COMUNIDADE SURDA

Historicamente, por muitos anos, os surdos foram tratados como pessoas não educáveis e incapazes de se desenvolver cognitivamente, visto que eles, por não adquirirem uma língua oral, não podiam pensar. Devido ao preconceito em relação às línguas de modalidade espaço-visual, a Língua de Sinais era considerada um tipo de linguagem artificial, uma vez que se acreditava que elas eram mímicas e pantomimas destituídas de aspectos gramaticais e estruturais. Acreditava-se que o atraso na aquisição da linguagem ocasionava problemas no desenvolvimento cognitivo dos surdos. (cf. Sacks, 1998 [1989]; Skliar et.al., 1999; Goldfeld, 2002).

Atualmente, vem crescendo consideravelmente a compreensão sobre a importância do desenvolvimento da linguagem para as pessoas surdas,

processo no qual tem papel fundamental as línguas de sinais (LS). No entanto, ainda é possível ver fortes crenças acerca dessas línguas, marcadas, por exemplo, pela ideia de que elas são destituídas de gramática, já que são apenas pantomimas ou mímicas e que as verdadeiras línguas seriam as orais. Assim, o não reconhecimento do *status* linguístico das línguas de sinais está diretamente ligado à compreensão de que elas são um sistema de códigos, que têm forma e significado igual para todos os surdos usuários das mesmas, independente do país e da cultura nos quais estejam inseridos.

Na década de 60, a pesquisa do americano William Stokoe, professor no Gallaudet College, atual Gallaudet University, em Washington, foi considerada pioneira na área de Linguística das línguas de sinais e provou que estas eram línguas e não simplesmente meios comunicativos constituídos por mímicas ou gestos (Ferreira-Brito, 1993). Impulsionado pelas concepções saussurianas, Stokoe levantou a hipótese segundo a qual tais línguas eram línguas "naturais".

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não um problema do surdo ou uma patologia da linguagem. Stokoe (1960) percebeu e comprovou que as línguas de sinais atendiam a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína (Quadros e Karnopp, 2004, p. 30).

Stokoe (1960) organizou o primeiro estudo descritivo da *American Sign Language* (ASL), considerado um trabalho revolucionário e o marco inicial de vários outros estudos que confirmaram o *status* linguístico da LS.

No Brasil, a Libras é considerada a língua natural da comunidade surda brasileira, uma vez que se desenvolve através do contato surdo-surdo em diversos ambientes, principalmente nas escolas e nos espaços da comunidade surda (clubes, associações, federações, entre outros).

Quadros (2012) explica que os estudos linguísticos de Libras iniciaram-se na década de oitenta, com os trabalhos de Lucinda Ferreira-Brito, segundo os quais existem, no Brasil, duas línguas de sinais: a Libras

(utilizada nos grandes centros urbanos) e a Urubu Kaapor (utilizada em uma comunidade indígena no interior do Maranhão). Posteriormente, na década de noventa, Felipe (1998), Karnopp (1994; 1999) e Quadros (1997; 1999) ampliaram os estudos linguísticos da Libras. Assim, estudos na área da fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica desta língua foram fortalecidos.

Nesta dissertação, no entanto, abordarei apenas os aspectos semânticos relevantes para a discussão aqui trazida. Desse modo, para uma melhor descrição dos aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos, remeto o leitor aos seguintes autores: Ferreira-Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004), Xavier (2006) e Souza (2014).

3.2 ASPECTOS SEMÂNTICOS: ICONICIDADE, METONÍMIA E METÁFORA

No âmbito dos estudos semânticos, grande parte dos trabalhos dedicam-se a analisar questões relativas à construção do significado por meio de metonímias, iconicidade e metáfora. Nesse sentido, faz-se necessário delimitar os escopos dessas três construções, para identificar e definir os sinais como icônicos, metonímicos e metafóricos, bem como verificar em que momento alguns desses elementos ocorrem concomitantemente.

3.2.1 Os limites entre iconicidade/arbitrariedade e metonímia em LS

Os estudos sobre iconicidade e arbitrariedade ainda trazem grandes questionamentos acerca do funcionamento da linguagem na mente humana. O postulado saussuriano concebe a língua como um sistema estruturado por signo linguístico, formado pela junção entre o significante (imagem acústica) e o significado (conceito), sendo, portanto, considerado uma

entidade psíquica de duas faces: o conceito ou significado e a imagem acústica. (Saussure, 2006 [1913]).

Saussure (2006 [1913], p. 80) afirma que a imagem acústica não se trata apenas da materialidade sonora, mas da representação psíquica do som, ou seja, “o signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces” – conceito e imagem acústica – conforme representado no exemplo abaixo.

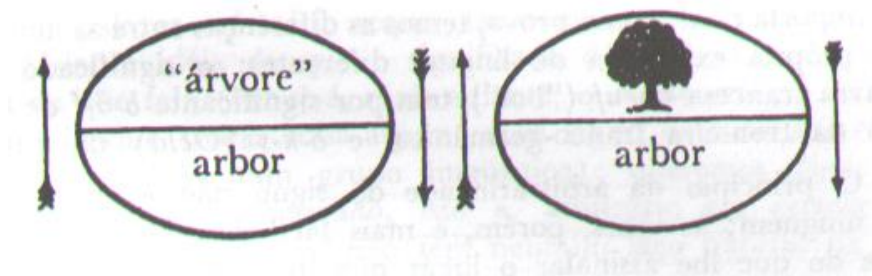


Figura 1. Signo linguístico.
Saussure, (2006 [1913], p. 81)

Um dos princípios do signo linguístico, proposto por Saussure, é o princípio da arbitrariedade. Neste caso, o significado é imotivado, já que não há nenhuma relação ou conexão entre a forma do significante – imagem acústica/fônica – com o seu significado/conteúdo. Em outras palavras, não há nenhuma relação de similaridade entre o conceito ou ideia de uma ‘coisa’ no mundo e a sequência sonora, ou seja, a nomeação que a representa.

O principal argumento saussuriano para o Princípio da Arbitrariedade é de que a cadeia sonora irá variar de uma língua para outra, representando, no entanto, o mesmo significado. Além disso, em uma mesma língua é possível verificar variações linguísticas cuja cadeia sonora é diferente, mas o significado é o mesmo, por exemplo, em português, as palavras *aipim*, *macaxeira* e *mandioca*.

Saussure (2006 [1913], p. 83) afirma que algumas objeções poderiam ser feitas em relação ao princípio da arbitrariedade, por exemplo,

as onomatopeias. Segundo o autor, as onomatopeias surgem de uma repetição sonora, porém seu significante é sempre arbitrário, visto que elas não são “elementos orgânicos de um sistema linguístico” e, além disso, estão em pouca quantidade nas línguas. Saussure defende que as onomatopeias são frutos de uma evolução fonética, uma vez que são imitações próximas e convencionais de certos barulhos ou ruídos, afirmando ainda que “as onomatopeias e as exclamações são de importância secundária e sua origem simbólica é em parte contestável”. (Saussure, 2006 [1913], p. 84).

Conforme explicitado anteriormente, Saussure argumenta que o signo linguístico é imotivado e, portanto, arbitrário. Entretanto, é importante destacar que Saussure traz a concepção de arbitrariedade absoluta e relativa, admitindo que o signo possa ser relativamente motivado. Desta maneira, *vinte* é imotivado, mas *dezenove* não o é no mesmo grau, porque evoca os termos que o compõem e outros que lhe estão associados, assim *dezenove* é motivado relativamente pela junção de *dez* e *nove*. (Saussure, 2006, p.152).

Neste contexto, observa-se que, mesmo admitindo uma motivação relativa dos signos linguísticos, na visão saussuriana, os signos relativos sempre serão frutos de uma arbitrariedade absoluta, uma vez que estes são convencionalizados e poderão ser reconhecidos apenas por falantes de uma determinada língua.

Pierce (2000 [1839-1914]) classifica os signos numa tricotomia: primeira, segunda e terceira. Atentaremos para a segunda tricotomia de Pierce, uma vez que nesta, ele trata de três bases importantes dos signos: símbolo, ícone e índice.

O *símbolo* pode ser compreendido como uma representação simbólica estabelecida com base em uma convenção, hábito ou cultura. Segundo Pierce (2000 [1839-1914]), o signo “se refere ao objeto que denota, em virtude de uma lei, normalmente uma associação de ideias gerais que opera no sentido de fazer com que o símbolo seja interpretado como se

referindo àquele objeto”. Um exemplo de símbolo, apresentado por Wilson e Martellota (2011), é a cruz que representa o cristianismo e a morte de Cristo.

O *ícone*, segundo a visão de Pierce (2000 [1839-1914]), é um signo que se refere ao objeto e que irá denotar suas próprias especificidades. Para Wilson e Martellota (2011), a natureza do ícone é imagística e, portanto, este se assemelha ao objeto que está representando. Dessa forma, podemos entender que “são signos icônicos, por exemplo, os retratos, os padrões, as estruturas, os modelos, os esquemas, os diagramas, as metáforas, as comparações, as figuras, as formas” (lógicas, poéticas, etc.). (Walther-Bense, 2000, p. 15).

Por fim, o *índice* é concebido como um signo que se refere a um objeto, mas que não é afetado por ele. Sendo assim, indica uma relação de contiguidade e não de semelhança, como no caso do símbolo e do ícone. Um exemplo desse signo é a fumaça que pode indicar algo está pegando fogo, ou um carro amassado que pode indicar um acidente.

A hipótese da iconicidade nas línguas orais (cf. Haiman, 1980, 1983; Fischer e Nänny, 1999, entre outros) e nas línguas de sinais (Wilbur, 1987; Wilcox, 2000, 2005; Taub, 2001; Pietrandrea, 2002; Meir, 2010, entre outros) trouxeram vários questionamentos e estudos que têm evidenciado a representação da iconicidade ou da motivação¹⁸ nas línguas.

As línguas de sinais, por causa do preconceito quanto às formas icônicas, foram vistas, por muito tempo, como inferiores às línguas orais,

¹⁸ É importante destacar que, segundo Báez, Cabreza e Massone (2004, pp. 569-570), o termo ‘iconicidade’, no campo da LingCog e das metáforas, tem sido tomado como sinônimo do termo ‘motivação’. Wilson e Martellota (2011, 75 p.) afirmam que ‘motivação’ ou ‘iconicidade’ podem ser definidas como “um fenômeno característico de determinadas palavras que refletem o motivo para assumirem uma forma em vez de outra” e podem se manifestar nas línguas como a motivação fonológica, morfológica e semântica. Segundo Soriano (2012, p. 99), as metáforas conceituais não são arbitrarias e também podem ser motivadas pela base experiencial ou de acordo com a sua tipologia.

uma vez que eram consideradas mímicas, pantomimas, gestos e imitações, incapazes de expressar conceitos abstratos. (cf. Quadros e Karnopp, 2004). No entanto, as línguas de sinais provam ter

[...] 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).

Nos exemplos abaixo é possível perceber a iconicidade dos sinais ‘ÁRVORE’ e ‘CASA’ na Libras.



Figura 2. Sinal de ÁRVORE (à esquerda) e de CASA (à direita) em Libras.
Fonte: www.accessobrasil.org.br

Nota-se que o sinal ÁRVORE é icônico e seleciona aspectos da forma, uma vez que representa no sinal a estrutura de uma árvore. O antebraço deitado representa o solo e quando levantado representa o tronco da árvore; os dedos abertos representam a copa da árvore. O mesmo acontece no sinal CASA, no qual o telhado representa a própria casa. Diante disso, o sinal CASA, além de icônico, apresenta características metonímicas. Esses sinais evidenciam que as metáforas em Libras podem ser motivadas tanto por EIs quanto por metonímia.

No entanto, uma das grandes discussões sobre a iconicidade gira em torno do processamento de itens icônicos da LS. Klima e Bellugi (1979, p. 27) questionam sobre a regra dos aspectos icônicos dos sinais na ASL, visto

que também são encontrados sinais essencialmente arbitrários cuja forma linguística não se assemelha com o seu referente, tornando bastante obscuras as propriedades linguísticas dos sinais.

Pietrandrea (2002) realizou um estudo de cunho qualitativo, com o objetivo de avaliar a incidência de iconicidade na Língua Italiana de Sinais (LIS). Foram pesquisados sinais que apresentavam iconicidade em três parâmetros: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA) e movimento (M). Inicialmente, Pietrandrea (2002) encontrou dois problemas na descrição da pesquisa: a falta de *corpus* linguístico da LIS e a dificuldade de descrição do parâmetro M em LIS. Em virtude desse problema, os dados do parâmetro ‘movimento’ foram retirados da pesquisa. Assim sendo, foram obtidos os seguintes resultados:

- (i) 50% das ocorrências de CM são motivadas pela associação icônica e metonímica entre forma e significado, como o sinal de MESA (*table*), no qual a CM representa a forma plana da mesa.



Figura 3. Sinal MESA em LIS.
Fonte: Pietrandrea (2002, p. 301)

- (ii) 67% das ocorrências no PA são motivadas por associação icônica entre locais e parte do corpo que geram significado. Por exemplo, em ESCOVA DE DENTE (*toothbrush*), o ponto de

articulação (boca) motiva uma relação icônica para escovar os dentes. Pietrandrea (2002) aponta que não se observou iconicidade no ponto de articulação do espaço neutro.



Figura 4. Sinal de ESCOVA-DE-DENTE em LIS.
Fonte: Pietrandrea (2002, p. 305)

Os resultados da pesquisa apontaram que as línguas de sinais expressam uma realidade extralinguística por meio do uso do significado, uma vez que tanto a configuração de mão quanto a manipulação de objetos podem estar ligadas neurologicamente à sua representação em LS. Pietrandrea (2002, p. 308) argumenta que, embora o efeito da economia linguística seja muito evidente nos aspectos extralinguísticos da LIS, nem todos os sinais são totalmente icônicos.

Ainda segundo Pietrandrea (2002, pp. 312-313), a presença da arbitrariedade no léxico da LIS também é fortemente marcada pelos elementos fonéticos da língua e, nesse sentido, os aspectos de arbitrariedade podem ser encontrados, dado que a formação dos parâmetros linguísticos não garante a formação do significado de uma entidade. Por exemplo, a boca é utilizada pela referência física para expressar o significado de boca, por sua relevância funcional de comer, falar.

Dessa maneira, na formação do sinal ESCOVA DE DENTE, por exemplo, não é possível prever o significado que será formado por um

determinado parâmetro, ou seja, não é possível dizer qual aspecto da forma será selecionado para expressar o sinal.

Por fim, os resultados da pesquisa apontam para a coexistência da iconicidade e da arbitrariedade no léxico da LIS. Embora a pesquisa demonstre alto grau de iconicidade no léxico desta língua, não se descarta a possibilidade de a arbitrariedade também reger a organização lexical da língua.

Assim, conforme vimos nas pesquisas, as línguas de sinais são compostas por itens lexicais icônicos e arbitrários. A seguir, veremos como ocorre a formação da metonímia tanto em LS como em Libras.

3.2 Metonímia conceitual em LS e em Libras

No léxico das LS e da Libras é possível identificar inúmeros processos metonímicos, uma vez que vários sinais representam a relação PARTE PELO TODO. O sinal de CARRO em ASL, em Língua de Sinais Catalã (LSC) e em Libras, por exemplo, representa a metonímia PARTE PELO TODO, pois a configuração de mão e o movimento representam o volante do carro e a ação de dirigir, conforme explicitado abaixo no sinal de CARRO em Libras (Figura 5). (cf. Wilcox, 2000; Wilcox, Wilcox e Jarque, 2004). De acordo com Faria (2003), em LS um item lexical é criado a partir da metonímia do referente. Por exemplo, no sinal de CAVALO (Figura 6) e COELHO (Figura 7), a parte do corpo, neste caso as orelhas, é prototipicamente selecionada em LS para representar o todo.

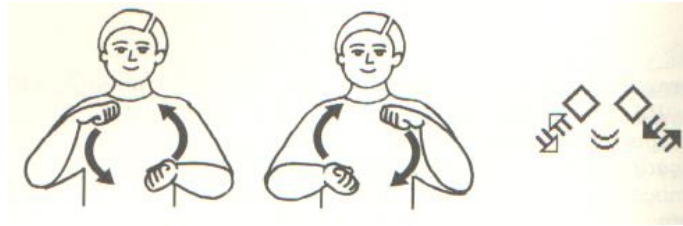


Figura 5. Sinal de CARRO em Libras.
 Fonte: Capovilla, Raphael e Maurício, 2012, p. 662

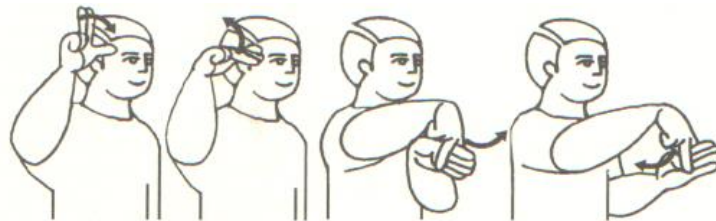


Figura 6. Sinal de CAVALO em Libras.
 Fonte: Capovilla, Raphael e Maurício, 2012, p. 686



Figura 7. Sinal de COELHO em Libras.
 Fonte: Capovilla, Raphael e Maurício, 2012, p. 755

Wilcox, Wilcox e Jarque (2004) investigaram no léxico da ASL e da LSC algumas metonímias e seus mapeamentos. Nessas línguas, foram evidenciados mapeamentos como AÇÃO POR INSTRUMENTO, AÇÃO PROTOTÍPICA POR ATIVIDADE e as características salientes no sinal-nome das pessoas.

As metonímias que representam AÇÃO POR INSTRUMENTO são aquelas nas quais as mãos interagem com algum tipo de instrumento,

representando o instrumento da ação, por exemplo, o sinal TOCAR GUITARRA no qual a guitarra e a ação de tocar ocorrem simultaneamente; ou BEBER ÁGUA, em que o sinal de água é realizado na região da boca, conforme exemplo abaixo:

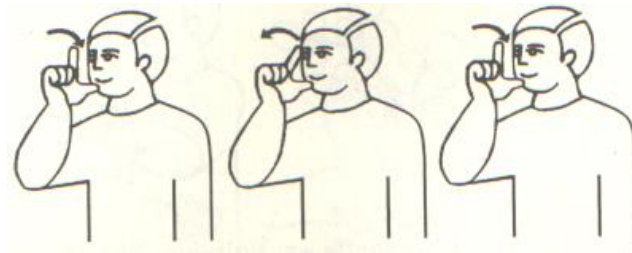


Figura 8. Sinal de ÁGUA em Libras.

Fonte: Capovilla, Raphael e Maurício, 2012, p. 308

Outro tipo de metonímia explicitado no trabalho de Wilcox, Wilcox e Jarque (2004, p. 145) é a AÇÃO PROTOTÍPICA PELA ATIVIDADE em que o sinal prototípico pode ativar metonímias como DRINK-BRANDY (beber conhaque) em ASL. A configuração de mão utilizada é como se estivesse segurando prototipicamente um copo de conhaque. Em Libras, podemos exemplificar esse mapeamento com o sinal ASSENTAR, no qual a configuração de mão é representada iconicamente como se alguém estivesse assentando em uma cadeira, conforme a imagem abaixo:

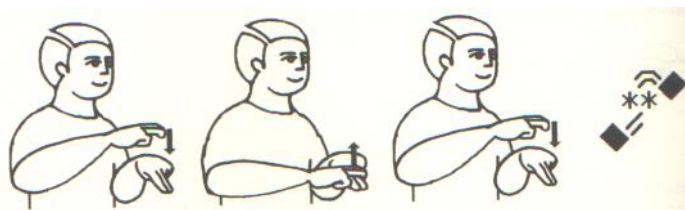


Figura 9. Sinal de ASSENTAR em Libras.

Fonte: Capovilla, Raphael e Maurício, 2012, p. 602

Outra metonímia em ASL citada por Wilcox, Wilcox e Jarque (2004, pp. 145-146) é a CARACTERÍSTICA FÍSICA PELA PESSOA. Em LS, o

sinal-nome é conhecido como aquele que representa o nome de uma pessoa que começa a fazer parte da comunidade. A formação desse sinal ocorre pela característica física mais proeminente dos indivíduos, conforme se observa no sinal-nome de CHARLIE-CHAPLIN, composto iconicamente representado pelo bigode e pelo movimento circular do bastão.

Segundo Wilcox, Wilcox e Jarque (2004), a construção das metonímias e o efeito da prototipicidade para a formação de um determinado sinal dependerão da cultura de cada LS. Porém, é importante destacar que alguns sinais poderão ser motivados iconicamente pela própria fisiologia do corpo humano, por exemplo, os sinais COMER/BEBER que frequentemente serão produzidos na região da boca, em várias línguas de sinais.

Por fim, a integração entre metáfora, metonímia e iconicidade nas línguas de sinais é bastante complexa considerando que um sinal pode ser metonímico e icônico ao mesmo tempo, como no exemplo do sinal CARRO. Outros sinais podem ser também metonímicos, icônicos e metafóricos, conforme veremos na próxima seção.

3.4 CONSTRUÇÃO DE METÁFORAS EM LS E EM LIBRAS

Em LS, as metáforas também fazem parte do sistema conceptual e cotidiano dos sujeitos surdos, uma vez que “as pessoas acham que vivem perfeitamente sem metáfora, porém a metáfora está infiltrada na vida cotidiana”. (Lakoff e Johnson, 2002 [1980], p. 45).

Um dos trabalhos pioneiros sobre metáforas em LS é o de Wilbur (1987 *apud* Wilcox, 2000) que, seguindo o inventário de metáforas proposto por Lakoff e Johnson (1980 [2003]), organiza um pequeno *corpus*, analisando a existência de metáforas ontológicas, orientacionais e estruturais no léxico da ASL. Outro trabalho importante nesse campo de investigação é o de Brennan (1990 *apud* Wilcox, 2000), que propôs um *corpus* de sinais

formados na Língua de Sinais Britânica (LBS), sugerindo que a organização estrutural da LBS ativa a criação de novos sinais.

Segundo Wilcox (2000, pp. 70-71), as metáforas em ASL são motivadas por isomorfismos ou por itens lexicais icônicos. Assim, os parâmetros da LS estão ligados à formação semântica de uma determinada metáfora. Taub (2001), corroborando a ideia de Wilcox (2000), afirma que a “metaphor and iconicity are conceptual-mapping-based processes that function in the same way for signed and spoken languages; it is the richness of the signed modality’s iconic resources that accounts for the greater frequency of iconic forms in signed languages” (Taub, 2001, p.113).¹⁹

Conforme explicitado no capítulo 1, as metáforas são mecanismos cognitivos e são compreendidas a partir de um mapeamento que parte de um DF mais concreto para um DA mais abstrato. Isso explica o fato de compreendermos AMOR em termos de VIAGEM, uma vez que ligamos o esquema de viagem à trajetória da vida, ou, ainda, DISCUSSÃO em termos de GUERRA.

Diferentemente das pesquisas sobre metáforas em línguas orais, muitos pesquisadores de LS têm reconhecido a importância da iconicidade nestas línguas, mais especificamente da relação entre metáfora e iconicidade. (Wilcox, Wilcox e Jarque, 2004).

Pesquisas em LS, por exemplo, em ASL (Wilcox, 2000, 2005; Taub, 2001) e em Língua Israelense de Sinais (Meir, 2010), entre outras, apontam um duplo mapeamento – *double mapping* – para as metáforas produzidas em LS. Esse duplo mapeamento é composto por um mapeamento icônico e por um metafórico. (Wilcox, 2000; Wilcox, 2001; Taub, 2001; Wilcox, Wilcox e Jarque, 2004). No icônico, o DF é representado através da

¹⁹ *Tradução livre:* metáfora e a iconicidade são processos baseados em mapeamentos conceituais que funcionam tanto em línguas de sinais quanto em línguas orais; é a riqueza de recursos icônicos da modalidade espaço-visual que responde pela maior frequência de formas icônicas em línguas de sinais. (Taub, 2001, p.113).

iconicidade, mapeado com traços mais concretos e físicos. Em outros termos, um sinal possui um mapeamento cujo DF seleciona características mais físicas para representar determinada entidade, conforme podemos verificar no exemplo do sinal PENSAMENTO PENETRANTE explicitado abaixo:



Figura 10. Sinal PENSAMENTO PENETRANTE (THINK-PENETRATE) em ASL.

Fonte: Taub (2001, p. 100)

Mapeamento Icônico		Mapeamento metafórico
ARTICULADORES	FONTE	ALVO
Testa	Um objeto Crânio/cabeça	Uma ideia Mente; local do pensamento
Toque na testa;	Objeto localizado na cabeça	Ideia entendida pelo sinalizador
Movimento do sinal em direção ao destinatário;	Enviando um objeto para alguém	Comunicando a ideia para alguém
Configuração da mão não dominante em B	Barreira para o objeto	Dificuldade da comunicação
Inserido entre os dedos de B	Penetração da barreira	Sucesso na comunicação apesar da dificuldade
Local do sinalizador	Sinalizador	Autor da ideia
Local do destinatário	Destinatário	Destinatário que receberá a ideia

Quadro 3. Duplo mapeamento para PENSAMENTO PENETRANTE. Adaptado de Taub (2001, p. 103)

No exemplo acima, pode-se observar que o mapeamento icônico é constituído pelos articuladores, ou seja, pelos parâmetros da ASL e pelo domínio-fonte, que apresenta a forma física. Assim, esse tipo de mapeamento parte de uma representação física para a forma linguística que o representa. Pode-se observar que no sinal PESAMENTO a metáfora é motivada pela iconicidade e pelo campo semântico relacionado à cabeça. Desta maneira, a ‘testa’ representa, inicialmente, um objeto, e a forma física é transferida para o mapeamento metafórico (DA), compreendido como “mente – local do pensamento”.

O mesmo acontece com o sinal PENETRANTE. Para representá-lo, o sinalizador utiliza o dedo indicador da mão direita para penetrar entre os dedos da mão esquerda. Esse sinal traduz iconicamente a penetração de algo em uma barreira, sendo compreendido no DA como *sucesso na comunicação apesar da dificuldade*.

Assim como em ASL, em Libras também é possível verificar vários sinais com duplo mapeamento, ou seja, a expressão metafórica parte de uma fonte-física para um alvo-abstrato. No sinal representado abaixo, *abrir a cabeça*, o DF é mapeado através do mapeamento icônico, e o DA é mapeado através do metafórico.



Figura 11. Metáfora *abrir a cabeça* em Libras.

Fonte: Faria (2003, p. 126).

Mapeamento Icônico		Mapeamento metafórico
ARTICULADORES	FONTE (física)	ALVO (abstrato)
Ponto de articulação: testa	Objeto (cabeça)	Mente, pensamento.
Configuração de mão: utilização das duas mãos formando configuração de mão em B	Instrumento ou objeto (cabeça) que precisa ser aberto.	Abertura da mente, pensamento.
Movimento: sinal “abrir” (também utilizado nos classificadores de abrir porta)	Representação da abertura do “objeto” cabeça.	Ampliação do conhecimento sobre as situações no mundo.

Quadro 4. Duplo mapeamento para ABRIR CABEÇA.

Na expressão metafórica *abrir a cabeça* (figura 11), a testa é o ponto de articulação ou o local onde o sinal é produzido. Este local representa o objeto (a cabeça) que, por sua vez, é interpretado como a mente do sinalizador. A palma da mão aberta e o movimento do sinal ABRIR, realizado na testa, representa a abertura do objeto (cabeça). No alvo-abstrato, a expressão metafórica *abrir a cabeça* é entendida como a ampliação do conhecimento sobre as situações no mundo que nos cercam.

A teoria da metáfora conceitual tem apontando que os mapeamentos metafóricos emergem da estrutura conceitual na qual o DF tende a ser mais experiencial e corpóreo, conforme apresentado nos EIs e nas metáforas primárias, enquanto o DA tende a ser mais abstrato. (cf. Lakoff e Johnson, 1980; Lakoff, 1990; Lakoff e Johnson 1999; Grady, 1997).

Com o intuito de explicar a criação de sinais icônicos e de metáforas motivadas por iconicidade, Taub (2001, 43-44) propõe um *Modelo de Construção Analógica*, dividido em três estágios, quais sejam: (i) seleção de imagem; (ii) esquematização e (iii) codificação. No primeiro estágio, há um armazenamento de conceitos inerentemente metonímicos que são transferidos para o segundo estágio, onde as propriedades selecionadas dos conceitos são abstraídas e esquematizadas, mantendo apenas as propriedades importantes para a linguagem. E, por fim, o terceiro estágio é aquele no qual o esquema imagético é codificado em forma linguística.

Segundo Taub (2001, p.47), na seleção de imagem e na esquematização, analisamos as imagens e as encaixamos na nossa língua e, assim, obtemos o emparelhamento da forma linguística icônica e do significado, e tal emparelhamento produz a forma linguística. Por exemplo, o sinal de ÁRVORE. (Figura 12).

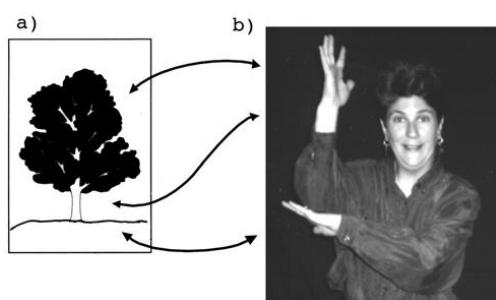


Figura 12. Sinal de ÁRVORE em ASL.
Fonte: Taub, 2001, p.29

Meir (2010) também pesquisou a interface entre metáfora e iconicidade na Língua Israelense de Sinais. Corroborando a proposta de Taub (2001), ele afirma que iconicidade e metáfora, em LS, são estabelecidas por meio de um conjunto de forma e significado. Contudo, Meir (2010) discute sobre as possíveis restrições nos mapeamentos metafóricos formados por iconicidade, como o sinal VOAR (FLY).



Figura 13. Sinal FLY em ASL.
Fonte: Meir (2010, p.869)

Em línguas orais, a palavra *voar* pode permitir expressões metafóricas como *o tempo voa*, mas em LS, embora o sinal VOAR seja mapeado iconicamente (braços estão representando as asas), não é possível encontrar colocações metafóricas mapeadas pelo tempo. Segundo Meir (2010, p. 869), isso ocorre devido a uma restrição do mapeamento icônico (forma física – significado) que tende a preservar sua estrutura icônica, permitindo, assim, colocações metafóricas apenas ligadas a essa estrutura. Por exemplo, em inglês e em várias outras línguas, a expressão linguística “O ácido comeu a chave de ferro” (The acid ate the iron key) seleciona o significado metafórico do verbo *comer*. No entanto, ao sinalizar essa expressão em Língua Israelense de Sinais, o sinal COMER não seleciona significado metafórico. Assim, não pode manter a mesma equivalência de significado da expressão linguística “O ácido comeu a chave de ferro”. Isso porque o mapeamento icônico não seleciona o significado metafórico do verbo *comer*, representando, portanto, uma restrição nas colocações metafóricas referentes a esse verbo.



Figura 14. Sinal EAT em ASL.
Fonte: Meir (2010, p.869)

Wilcox (2005, p. 268) discute a relação entre iconicidade e metáforas em ASL, considerando três metáforas. Duas delas apresentam similaridade

de mapeamento tanto em Inglês quanto em ASL: MENTE É CONTÊINER e IDEIAS SÃO OBJETOS; já a terceira, COMPREENDER É AGARRAR, embora seja comumente mapeada em inglês e em ASL, não possui muita produtividade. Wilcox (2005, pp. 285-286) descreve e analisa a metáfora COMPREENDER É AGARRAR em diversas línguas de sinais, como a Catalã, a Alemã, a Cubana, a Britânica, a Francesa e a Indiana, e revela que, em algumas dessas, há forte motivação para a construção de tal metáfora; já em outras, essa metáfora não aparece ou ela é modificada pelo parâmetro CM.

Na Libras, as metáforas conceituais também podem ser identificadas e caracterizadas, embora sejam pouco exploradas nas pesquisas sobre Libras (cf. Faria, 2003; Oliveira, 2011).

3.3.1- Estudos sobre metáforas em Libras

Em Libras, as pesquisas de Faria (2003) e de Oliveira (2011) trouxeram importantes contribuições e discussões acerca do funcionamento e da formação das metáforas conceituais em Libras.

A dissertação de Faria (2003), pioneira nos estudos sobre metáforas em Libras, teve por objetivo apresentar resultados a partir de uma investigação sobre a construção de metáforas em Libras, bem como o desenvolvimento da construção de sentidos por surdos. Participaram dessa pesquisa jovens surdos, adultos surdos em formação (2º grau/magistério) e surdos que haviam participado do Programa Surdo Educador. O trabalho da autora (op. cit.) foi dividido em duas grandes partes que serão descritas a seguir.

Na primeira parte, por meio de uma pesquisa interpretativa de cunho etnográfico, Faria (2003) investigou como se processa a (des-) construção dos sentidos polissêmicos quando surdos leem textos em LP. Para isso, apresentou aos surdos um texto retirado de um *cartoon* e realizou uma

microanálise de três momentos da aula, identificando várias características na leitura por surdos, entre as quais estão: (i) os surdos, ao tentar compreender os textos em LP, fazem tradução destes; (ii) quando os surdos identificam ou estão familiarizados com o vocabulário, eles reconhecem o material linguístico e (iii) os surdos buscam relações lógicas para captar as entrelinhas.

Na segunda parte, com o objetivo de analisar as inferências e compreensão de metáforas pelos surdos, por meio de elucidções de itens lexicais e fraseologismos, próprios do dialeto de Brasília, Faria (2003) organizou um *corpus* composto de fraseologismos e unidades lexicais da Libras, apontando as diferenças e semelhanças do processo metafórico tanto da LP quanto da Libras. O *corpus* gerado apresentou três tipos de metáforas: (i) metáforas equivalentes, nas quais a forma e o significado são equivalentes em Libras e LP, por exemplo, o sinal CARA DE PAU que também pode ser encontrado em expressões da LP; (ii) metáforas semelhantes, com o mesmo significado em Libras e LP, mas diferentes na forma, por exemplo, DOR DE COTOVELO, que em Libras o sinal é de COTOVELO INCHADO e (iii) metáforas diferentes na forma e no sentido, ou seja, metáforas que são encontradas apenas em Libras, como exemplo OLHO CARO. Após gerar o *corpus* de metáforas em Libras, Faria (2003, p. 196) retoma a primeira parte da pesquisa e analisa mais profundamente a interação dos surdos com o texto proposto, buscando, assim, “compreender os protocolos verbais produzidos coletivamente entre os surdos e o professor-pesquisador”. Nessa etapa, Faria (2003) retoma o texto Nessa etapa, Faria (2003) retoma o texto *cartoon* com o objetivo de desconstruir as metáforas propostas nele. Para isso, foram identificados os fraseologismos, como *Cresci do dia para noite* e, em seguida, foram mapeados os domínios fonte e alvo das metáforas, buscando compreender o significado do termo. Em seguida, os participantes da pesquisa, orientados pela professora da classe pesquisada, iniciaram o processo de desconstrução do sentido

metafórico, fazendo várias inferências para tentar compreender a expressão *Cresci do dia para noite*. Esse procedimento foi realizado com todas as metáforas identificadas no texto. Após compreender ou desconstruir o sentido das metáforas, os participantes tinham que retomar o texto, atribuindo-lhe sentido e traduzindo-o para Libras.

De acordo com os dados obtidos, apesar de algumas metáforas e itens lexicais serem comuns à Libras e à LP, os surdos tiveram dificuldades em compreendê-los, já que não os reconheciam e não os utilizavam em seus textos escritos. Enfim, o resultado desta investigação sinalizou para a confirmação da existência de metáforas em Libras, trazendo grandes contribuições sobre o processo metafórico nessa língua, em comparação com os mesmos processos da LP.

Outro estudo sobre metáforas conceptuais em Libras é o de Oliveira (2011). Por meio de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, a autora analisou se o inventário das metáforas conceptuais (estruturais, ontológicas e orientacionais), proposto por Lakoff e Johnson (1980, 2003), era encontrado em Libras. O *corpus* da Libras foi gerado a partir de vídeos sinalizados, sinais isolados e transcrições de interações terapêuticas. Os resultados evidenciaram que a Libras é rica em processos metafóricos e que as classificações propostas pelos autores (Lakoff e Johnson, 1980; 2003) e evidenciadas na ASL por Wilbur (1987) também são encontradas em Libras.

Consoante o que foi apresentado, vemos que a construção de metáforas em LS e em Libras ocorre de forma diferente das línguas orais, dada a sua modalidade espaço-visual. Neste sentido, cabe então investigar como ocorre a compreensão de expressões metafóricas em língua oral, por surdos bilíngues, uma vez que algumas metáforas e mapeamentos metafóricos apresentam semelhanças entre LS e língua oral, enquanto outras metáforas são completamente diferentes ou inexistentes na LS.

4. COMPREENSÃO E PROCESSAMENTO DE METÁFORAS EM L2 POR SURDOS

O quarto capítulo desta dissertação tem como objetivo refletir sobre a compreensão de metáforas em segunda língua (L2), apontando as especificidades do ensino de português como segunda língua (PL2) para surdos. Adicionalmente, discuti quais os fatores que podem influenciar na compreensão e no processamento de metáforas por sujeitos bilíngues.

O presente capítulo está organizado em duas seções. Na seção 4.1, trago uma reflexão sobre o desafio do bilinguismo na educação de surdos e sobre as peculiaridades da aprendizagem da leitura e da escrita. Já na seção 4.2, discuto sobre os fatores que podem influenciar na compreensão de metáforas por falantes nativos e por sujeitos bilíngues falantes de uma L2.

4.1 LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

É sabido que o domínio de uma língua está intimamente relacionado com a possibilidade de participação social plena, uma vez que é por meio dela que nos comunicamos, temos acesso às informações, partilhamos visões de mundo e produzimos conhecimento. O bilinguismo traz grandes desafios para a contemporaneidade educacional dos surdos e um deles é o ensino de PL2 para surdos. Isso porque, embora os surdos tenham a Libras como primeira língua (L1) e como meio de comunicação e de interação, estes são sempre expostos à LP como instrumento de acesso à leitura e à escrita.

Para entendermos as especificidades do ensino-aprendizagem de PL2 para surdos e de que maneira eles se relacionam com a escrita e com a leitura em LP, bem como com a compreensão de metáforas em PL2, é de fundamental importância depreender quais foram, e ainda são, as

abordagens educacionais e metodologias de ensino que perpassaram a história da educação de surdo.

É importante destacar que nem sempre a Libras foi aceita e utilizada nas propostas educacionais voltadas para os surdos – o que só ocorreu muito recentemente, principalmente a partir dos anos 1980. Assim, pode-se dizer que a trajetória da educação de surdos é bastante complexa, e compreender a forma como esse grupo foi educado e qual foi o papel da LS nesse processo é essencial para discutir como os surdos se relacionam com a LP.

A primeira abordagem educacional a que os surdos estiveram expostos foi o Oralismo, cujo objetivo maior era a integração do surdo na comunidade ouvinte. Esse paradigma no processo de amadurecimento da linguagem e de ensino-aprendizagem da PL2 para surdos defende o uso exclusivo da linguagem oral para compreensão e expressão e para o desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo. Fundamentados no modelo behaviorista, os oralistas acreditam que a língua é adquirida por meio da imitação de modelos, do contato com os falantes e da repetição de exercícios voltados para a aprendizagem dos sons e da estrutura dessa língua. (cf. Quadros, 1997; Skliar et al. 1999; Lacerda e Mantellato, 2000; Goldfeld, 2002; Lacerda, 2006; entre outros).

Posteriormente, devido aos efeitos terapêuticos/fonoaudiológicos do Oralismo, embasado na abordagem inatista cujo foco era ensinar a ouvir, surge a abordagem educacional da Comunicação Total. Esta abordagem desenvolve-se em vários países a partir da década de 1970 e tem como principal objetivo a comunicação entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. Segundo Goldfeld (2002), no Brasil, acreditava-se que a aprendizagem da PL2 por surdos seria mais eficaz se fossem utilizadas várias formas de comunicação, inclusive o uso simultâneo da Libras e da LP.

As técnicas e os métodos utilizados na Comunicação Total tinham como objetivo o ensino concomitante da LS e da LP. Assim, os recursos

didáticos utilizados para o ensino da LP para surdos eram os mesmos utilizados para o ensino da LP como língua materna para ouvintes, uma vez que, para essa filosofia, todos os recursos são importantes para que os surdos possam aprender a língua oral, a escrita e a leitura. Porém, alguns problemas foram encontrados na mescla da Libras e LP, entre eles destaca-se a aprendizagem fragmentada de ambas as línguas. (Bernardino, 2000; Botelho, 2002). É importante ressaltar que a realidade do fracasso escolar e os avanços das pesquisas em educação e linguística foram alguns dos fatores fundamentais para que as filosofias Oralista e Comunicação Total se tornassem insustentáveis.

A pesquisa pioneira de Stokoe (1960) – e outras que se seguiram em todo o mundo sobre diferentes LS – e os avanços de estudos sócio-antropológicos e linguísticos, somados à insatisfação dos próprios surdos que, na década de 1990, começaram a se organizar mais efetivamente em movimentos sociais e a reivindicar que sua língua fosse oficializada, proporcionaram o início da abordagem bilíngue na educação de surdos.

No Brasil, a Libras foi oficializada como língua da comunidade surda brasileira por meio da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Posteriormente, o Decreto 5626/05 que regulamenta a “Lei de Libras” e que apresenta apontamentos sobre a difusão da Libras e sobre o ensino de PL2 para surdos impulsionou pesquisas e a luta atual da comunidade surda brasileira, que reivindica um ensino de PL2 adequado às suas especificidades. (cf. Lodi, 2013; Lacerda, Albres e Dragp, 2013).

A educação bilíngue, em expansão atualmente na educação de surdos, defende que estes adquiram a Libras como L1 e o português como L2 e que o ensino de PL2 seja adequado à sua especificidade linguística. Nesse sentido, a proposta bilíngue na educação de surdos rejeita a hipótese de que o surdo deve, obrigatoriamente, aprender a modalidade oral para se aproximar da dita ‘normalidade’, bem como reafirma que os surdos formam uma comunidade, possuindo cultura e língua próprias. (cf. Goldfeld, 2002;

Quadros, 1997). Além disso, na proposta do bilinguismo, a Libras é considerada o instrumento de mediação na relação do surdo com a língua escrita, o que traz implicações no processo de aprendizagem da leitura e da escrita em LP.

Entretanto, embora a LP sirva como instrumento para escrita e leitura dos surdos, pesquisas têm revelado que, com a inclusão de surdos no ensino regular (cf. Fernandes, 1999; Lacerda, 2006; Silva, 2008; Lodi, 2013), as metodologias de ensino de PL2 têm sido as mesmas utilizadas no ensino de LP como língua materna para ouvintes e, com isso, os surdos têm apresentado rendimento na LP inferior aos alunos ouvintes. Então, 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, na sala de aula inclusiva.

4.1.1 Dificuldades enfrentadas por surdos na aprendizagem de PL2

A aprendizagem de uma língua é marcada não apenas por processos inerentes à estrutura linguística, mas também pela utilização da língua em diversos contextos de uso. Salles et. al (2003) explica que a aprendizagem da LP é de fundamental importância para os surdos, uma vez que lhes possibilitará o acesso à sociedade letrada e os levará ao conhecimento linguístico e social da LP, por intermédio dos gêneros textuais 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.

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos da modalidade e o acesso a elas pelo surdo. (Salles *et al.*, 2003, p. 115).

Dessa forma, o processo de aprendizagem da escrita e da leitura em PL2, por surdos, dependerá, na maioria das vezes, do desenvolvimento da competência comunicativa em duas línguas de modalidades completamente diferentes: a Libras (língua espaço-visual) e a LP (língua oral-auditiva).

Ao iniciar o processo de aprendizagem da leitura e escrita em L2, espera-se que o surdo tenha adquirido conhecimentos linguísticos, contextuais, estruturais e culturais de sua L1, já esses conhecimentos os auxiliarão no desenvolvimento de estratégias cognitivas que lhe possibilite a transferência de elementos de sua língua materna para compreender textos em L2 (cf. Quadros, 1997; Salles *et al.*, 2003).

Segundo Fernandes (1999), as dificuldades enfrentadas pelos surdos na aprendizagem da escrita e da leitura em LP estão relacionadas a vários fatores, tais como a própria modalidade entre as línguas e outras peculiaridades que envolvem características específicas da Libras/LP, por exemplo, a construção sintática, gramatical, prosódica e semântica. Além disso, questões como a metodologia aplicada ao ensino de PL2, a qualidade dos textos apresentados aos alunos surdos, a utilização da Libras nas aulas de leitura de textos e a reflexão dos diferentes aspectos entre a L1 e a L2 (cf. Silva, 2010) também podem dificultar a compreensão e aprendizagem da leitura por surdos.

A leitura, tanto para falantes nativos quanto para aprendizes de L2, envolve diversos fatores que vão desde a interação do leitor com o texto ao processamento cognitivo que os leitores utilizam quando estão lendo. De

acordo com Koda (1994), além do conhecimento enciclopédico, o leitor também processa informações linguísticas que perpassam pelos níveis ortográfico, sintático e semântico. Siqueira e Zimmer (2006) afirmam que o nível semântico

está relacionado às propriedades do significado nas línguas. Sinonímia, antonímia, hiponímia, polissemia e homonímia são exemplos de relações de sentido contempladas nesse nível. (Siqueira e Zimmer, 2006, p. 34).

No caso de sujeitos surdos, o processamento da leitura vai se diferenciar do de outros falantes de L2 devido às particularidades vivenciadas pelos surdos, como a modalidade linguística, cultura e sua relação com aspectos visuais para construção do conhecimento. Chaves (2002), ao analisar os processos cognitivos que atuam na construção de inferências na leitura de textos em LP por surdos, à luz da Teoria da Relevância (Sperber e Wilson, 1986), afirma que os surdos trabalham com a informação visual construída a partir da leitura do texto escrito na construção de inferências.

Segundo Botelho (2002, p. 62), muitos problemas enfrentados pelos surdos, ao ler textos em LP, estão associados à “pobreza de vocabulário”, pois, muitas vezes, eles “desconhecem palavras e expressões básicas e cotidianas da língua escrita”. Além disso, ao construir sentido, os surdos costumam parar nas palavras desconhecidas e apenas a leitura e compreensão dos demais itens lexicais “não resolve os problemas da interpretação e produção textual, pois mesmo quando conhecem as palavras [os surdos] não sabem considerar o contexto”.

Diante dessas dificuldades de compreensão de textos em PL2, pode-se dizer que o ensino-aprendizagem de metáforas em LP por surdos é um grande desafio, uma vez que as especificidades na leitura e na compreensão da LP podem também incidir na compreensão de metáforas em PL2.

Segundo Marschark (2003), os estudos que investigam a compreensão de metáforas por surdos bilíngues têm apontando que grande parte dessa incompreensão pode estar ligada à inadequação da alfabetização e do ensino de L2 para surdos. (cf. Rittenhouse e Stearns, 1990; Marschark, 2003; Marschark e Wauters, 2008; entre outros).

No processo de compreensão de metáforas em LP por surdos brasileiros, Faria (2003) observou que, ao tentar construir sentido metafórico e polissêmico em textos na LP, os surdos fazem vários tipos de inferências, como exemplo a tradução literal da LP para Libras, apresentando uma interpretação, muitas vezes, dissociada e fragmentada dos termos. Hoffmeister, Harris e Kuntze (2014), investigando a aprendizagem da leitura em inglês por crianças americanas surdas, constataram que, ao se deparar com metáforas, os surdos transferiram elementos da L1 para L2 e traduziram elementos para a L1 com o intuito de tentar compreender a metáfora e outros elementos lexicais da L2.

Como vimos, vários fatores podem influenciar na compreensão de metáforas por surdos bilíngues. A maioria dos estudos sobre compreensão de metáforas por surdos tem se dedicado a investigar a função comunicativa dessas estruturas, o desempenho na L2 por surdos bilíngues e o ensino da linguagem figurada da L2 para surdos. A seguir discutiremos a visão experimental da compreensão de metáforas em L2 e os fatores que podem influenciar no tempo gasto para o processamento de metáforas em L2.

4.2 COMPREENSÃO DE METÁFORAS EM L2

Uma das grandes discussões no campo da compreensão da linguagem figurada centra-se na dicotomia: processamento metafórico e processamento do significado literal. De acordo com Gibbs (1994), motivada por Grice (1975) e por Searle (1979), na visão tradicional acerca da compreensão da linguagem figurada, esta é tratada como um uso especial

da linguagem literal, já que tanto para Grice quanto para Searle a compreensão figurativa é um fenômeno secundário que ocorre apenas em função da linguagem literal.

Segundo Yu (2011), pesquisadores têm investigado, por meio de experimentos psicolinguísticos, se a compreensão de metáforas ocorre de forma *indireta* ou *direta*. A visão do processamento *indireto* da metáfora é aquela em que o processo linguístico é secundário e ocorre em função da linguagem literal, ou seja, todos os enunciados passam pelo processamento literal antes de chegar a um processamento especial, que é o metafórico. Essa visão está diretamente ligada aos postulados de Searle (1978 *apud* Gibbs, 1994, pp. 226-227) segundo os quais o processamento da linguagem figurada e do significado literal ocorre por meio de estágios nos quais os participantes do discurso precisam acessar primeiro a linguagem literal para depois processarem a linguagem figurada.

Segundo Gibbs (1994), no modelo de Searle (1979), antes de processar a linguagem figurada, os falantes (i) acessam e processam o significado literal, (ii) comparam esse significado com o contexto comunicativo e (iii) decidem o contexto do significado literal. Assim, para Searle (1978 *apud* Gibbs, 1994), o processamento das metáforas se deve a uma falha entre o significado literal e o acesso do participante que ocorre por meio de uma paráfrase do significado literal.

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. Ao contrário, tanto o processamento da linguagem figurada quanto o literal ocorrem da mesma forma e não apresentam discrepância no tempo de reação na leitura de trechos metafóricos e literais. (cf. Ortony, Schallert, Reynolds e Antos 1978; Gildea e Glucksberg, 1983; Gibbs, 1994; 2008, entre outros).

In general, direct processing models assume that the literal meanings of the terms are accessed to construct the metaphoric meaning, but it is not necessary for the literal interpretation of the entire utterance to be computed and rejected before metaphor processing begins. Furthermore as with literal language, a variety of factors internal and external to the metaphor may be responsible for the actual ease of comprehension.²⁰ (Blasko e Connine, 1993, p. 295).

Uma das formas de investigar os processos de compreensão e de reconhecimento da linguagem figurada é a utilização de experimentos psicolinguísticos que analisem o *Reaction Time* (RT) entre sentenças figuradas e literais. Segundo Gibbs (2001 *apud* Yu, 2011), métodos experimentais dessa natureza são muito importantes, visto que a compreensão da linguagem figurada ocorre por meio de um processo imediato e inconsciente. Essas características combinadas com o contexto podem indicar o tempo gasto pelos falantes no processamento da linguagem literal e figurada.

Estudos experimentais têm revelado que as metáforas e expressões idiomáticas, atreladas a outros fatores, como o contexto e a qualidade das metáforas, podem apresentar diferenças no RT quando comparadas com a linguagem literal. (Gibbs, 1994; Gildea e Glucksberg, 1983; Glucksberg, 2001, 2003; Inhoff, Lima e Carrol, 1985; Stewart e Heredia, 2002; entre outros). Yu (2011) afirma que fatores como o contexto e a qualidade das metáforas podem influenciar na compreensão da linguagem figurada.

Inhoff, Lima e Carrol (1985) investigaram se as evidências de que o material crítico metafórico era compreendido tão rapidamente como as sentenças literais, apresentadas na pesquisa de Ortony, Schallert, Reynolds e

²⁰ *Tradução livre*: Em geral, o modelo de processamento direto assume que os significados literais dos termos são acessados na construção do significado metafórico, mas isso não é necessário para a interpretação literal de toda a expressão a ser processada ou rejeitada antes de iniciar o processamento metafórico. Além disso, com a linguagem literal, uma variedade de fatores internos e externos à metáfora pode ser responsáveis pela facilidade real da compreensão. (Blasko e Connine, 1993, p. 295).

Antos (1978), também poderiam ser comprovadas utilizando a metodologia da leitura autocadenciada. Os participantes do experimento foram 12 estudantes da universidade de Massachusetts e todos tinham uma visão normal. Os estímulos do experimento foram constituídos por trinta pareamentos, com duas sentenças em cada um, sendo a primeira o contexto da sentença e a segunda a sentença-alvo. Assim, o experimento tinha seis condições, sendo que quatro delas foram baseadas em possibilidades de pareamento entre sentenças literais pareadas com contexto literal e metafórico e sentenças figuradas pareadas com contexto metafórico e literal. Os resultados do experimento evidenciaram o seguinte: quando sentenças metafóricas eram pareadas com o contexto metafórico, e sentenças literais eram pareadas com o contexto literal, o tempo de reação era mais rápido do que quando sentenças metafóricas eram pareadas com o contexto literal ou sentenças literais eram pareadas com contextos metafóricos. Esses dados mostram que o contexto pode influenciar no tempo de leitura e, conseqüentemente, na compreensão de sentenças metafóricas.

Outro experimento que analisou se o contexto poderia influenciar expressões idiomáticas foi o de Gildea e Glucksberg (1983). Estes autores pesquisaram, por meio de três experimentos de *prime*, se o contexto influenciaria na compreensão do alvo metafórico. Os pesquisadores observaram o seguinte: quando o *prime* era excluído do contexto de um trecho, tanto a compreensão quanto o tempo de leitura das metáforas posteriores ao *prime* não eram afetados. Por outro lado, o trabalho de Shiko e Myers (1987) evidenciaram, por meio de quatro experimentos, que o contexto pode influenciar no tempo de reação, facilitando a compreensão de metáforas, uma vez que, durante a pesquisa, alguns *primes* interferiram na compreensão da metáfora quando a palavra principal era apresentada sozinha.

Em relação à influência da qualidade das metáforas, várias investigações apontaram que outros fatores, como similaridade,

familiaridade, convencionalidade e prototipicidade, podem influenciar na compreensão da linguagem figurada, conforme veremos na descrição de alguns estudos mais à frente.

De acordo com Giora (2003), os modelos de processamento da linguagem figurada são compreendidos em três grandes visões, a saber: a Interacionista e a Modular (ligadas à visão *direta* do processamento da linguagem figurada e literal) e a visão da Hipótese da Saliência Gradual. Nesse sentido, como nem sempre o contexto resultará na compreensão do significado, a visão da Hipótese da Saliência Gradual pode explicar a influência de fatores mais salientes que poderão influenciar no tempo gasto para o processamento. (Giora, 1997; 2003). Para uma dada informação ser saliente é necessário que ela seja consolidada e armazenada no léxico mental. Assim,

stored information is superior to unstored information such as novel information or information inferable from context: while salient information is highly accessible, nonsalient information requires strongly supportive contextual information to become as accessible as salient information. Information derived on the basis of given/stored knowledge (such as script-based or thematic-related knowledge), though predictable, is not salient and, at times, slower than when it is mentioned.²¹ (Giora, 2003, p.15).

A Hipótese da Saliência Gradual está relacionada à influência de quatro fatores: (i) frequência; (ii) familiaridade; (iii) convencionalidade e (iv) prototipicidade. A frequência pode ser caracterizada como o significado mais saliente ou frequentemente utilizado pelo falante. Citamos como

²¹ *Tradução livre:* A informação armazenada é superior à informação não armazenada como novas informações ou informações inferenciáveis pelo contexto: enquanto a informação saliente é altamente acessível, informações não salientes requerem fortemente informação contextual de suporte para se tornarem tão acessíveis quanto a informação saliente. As informações obtidas à base de dados de conhecimento dado/armazenado (tal como conhecimentos à base de *script* ou relacionados com a temática), embora previsível, não é saliente e, por vezes, mais lenta do que quando é mencionada. (Giora, 2003, p.15).

exemplo a palavra *cabo*, que pode significar um posto militar ou mesmo o *cabo* de uma TV, ambos os significados são codificados no nosso léxico mental. Porém, para os falantes que exercem a profissão de cabo, o significado mais saliente será o de posto militar. Várias pesquisas têm evidenciado que “quanto mais frequente o significado, mais rápido ele é recuperado”. (Giora, 2003, p.17).

A familiaridade está diretamente relacionada a um determinado termo mais familiar para um falante ou para um determinado grupo, por exemplo, o significado de árvore (planta) para um ecologista e árvore (estrutura sintática) para um gerativista. (Giora, 2003, p.16). Assim, pesquisas têm apontado que o significado mais familiar é mais fácil de ser recuperado. Isso porque alguns estudos têm evidenciando que o tempo de leitura de expressões idiomáticas mais familiares é mais rápido do que a leitura de expressões menos familiares. (cf. Cronk & Schweigert, 1992; Blasko e Cannine, 1993; Gibbs, 1994; Giora e Fein, 1999; entre outros).

Giora e Fein (1999) testaram a hipótese da influência da familiaridade sobre expressões idiomáticas. Os participantes da pesquisa, alunos do ensino fundamental com idade entre 12 e 13 anos de idade, tinham que ler expressões idiomáticas familiares e pouco familiares, em contexto metafórico e literal, e tinham que completar as sentenças com duas palavras. Os resultados evidenciaram que tanto os significados metafóricos quanto os literais foram ativados nos contextos. Porém, conforme esperado, o padrão de ativação entre expressões idiomáticas mais familiares e menos familiares foi diferente, já que as respostas dos participantes, nos contextos com significados idiomáticos, tinham maior grau de metaforicidade do que no contexto literal.

Em outra pesquisa, Blasko e Cannine (1993) investigaram, por meio de quatro experimentos, utilizando *prime*, a familiaridade e a compreensão de metáforas. O objetivo da pesquisa foi examinar duas hipóteses: (i) se a interpretação metafórica é um processo secundário que inicia após uma

interpretação literal e (ii) se há possíveis influências da familiaridade subjetiva e aptidão na compreensão online das metáforas. O resultado indicou que, em metáforas altamente familiares, o processamento foi mais rápido do que em metáforas menos familiares.

Outro fator capaz de influenciar na compreensão de metáforas é, segundo Giora (2003), a convencionalidade, vista como regularidade ou uniformidade do uso de determinado léxico por um grupo. Nesse sentido, independente de os itens lexicais convencionalizados serem motivados ou arbitrários, eles são compreendidos mais rapidamente. Assim também ocorre com itens lexicais mais prototípicos de uma categoria, que podem ser recuperados mais rapidamente do que os menos prototípicos, conforme mostram os trabalhos de Rosch (1975), Rosch e Mervis (1975 *apud* Giora, 2003).

Como podemos ver, a compreensão de metáforas pode ser influenciada por diversos fatores. Várias pesquisas têm se dedicado a investigar os efeitos da saliência de fatores que influenciam na compreensão de metáforas e expressões idiomáticas, por meio de outras técnicas psicolinguísticas como *eye-tracking* e o fMRI, mostrando a influência do contexto visual na compreensão de metáforas. (cf. Matlock e Richardson, 2004; Cardillo, Watson, Schmidt, Kranjec e Chatterjee, 2012).

No caso da compreensão de metáforas por aprendizes de L2, Littlemore e Low (2006, p.6) apontam que, embora os aprendizes de L2 tenham facilidade de utilizar o conhecimento da L1 na L2, eles também enfrentam grandes dificuldades 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.

Saville-Troike (2006) também afirma que a L1 sempre influenciará na aprendizagem da L2, uma vez que, em geral, aprendizes de L2 transferem o conhecimento prévio e interlinguístico para a língua-alvo. E essas transferências podem ocorrer em diferentes níveis, como no lexical e no da pronúncia, com relação a aspectos gramaticais e outros aspectos estruturais e de uso da língua. (Saville-Troike, 2006, p. 19).

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 de bilíngues quanto com o ensino e aprendizagem de metáfora por falantes de L2, revelando o quão desafiador é ensinar metáfora para estes falantes. (cf. Boers, 2000; Charteris-Black, 2002; Kövecses e Szabó, 1996; Liontas, 2002, Littlemore e Low, 2006; Baldo, 2014; entre outros). Outros estudos também têm apresentado, por meio de experimentos psicolinguísticos, aspectos sobre o processamento de metáforas e expressões idiomáticas por falantes de L2, buscando evidenciar como os aspectos conceituais da L1 podem interferir na L2 e quais os fatores que podem influenciar na compreensão da linguagem figurada por falantes de L2. (cf. Matlock e Heredia, 2002; Cieślicka, 2010, entre outros).

Cieślicka (2010) aponta que há uma gama de estudos direcionados ao processamento de expressões idiomáticas e metáforas em língua L1, mas ainda são poucas as pesquisas que se dedicam ao estudo do processamento e à compreensão de expressões idiomáticas, metáforas e outras figuras de linguagem por falantes de L2. Nesse sentido, é notória a necessidade de mais pesquisas que investiguem os fatores que podem interferir no processamento de metáforas em L2 e quais os tipos de inferências feitas por falantes de L2 na compreensão de metáforas.

Tanto as pesquisas que tratam da competência de bilíngues quanto os experimentos psicolinguísticos que buscam analisar o tempo gasto no processamento de expressões linguísticas metafóricas e metáforas conceituais por bilíngues têm evidenciado que os fatores da convencionalidade/não convencionalidade, da familiaridade/não-familiaridade e da semelhança/diferença em metáforas da L1 e L2 podem influenciar na compreensão de metáforas em L2. Segundo Souza (2003, p. 33), várias pesquisas evidenciam que o processamento de metáforas convencionais, aquelas com as quais os sujeitos estão bastante familiarizados, não exigem esforço cognitivo maior no processamento que a linguagem dita literal, somente aquelas que são menos familiares apresentam diferença no tempo de processamento. Além disso, expressões metafóricas que são equivalentes na L1 e na L2 podem ser mais facilmente compreendidas do que metáforas e expressões linguísticas metafóricas diferentes em ambas as línguas. (cf. Irujo, 1986; Taki e Soghady, 2013).

Grande parte das pesquisas que se dedicam à compreensão da linguagem figurada por bilíngues também tem levado em consideração não apenas os fatores da saliência, mas também o nível de proficiência dos aprendizes de L2 na compreensão de metáforas, já que a proficiência pode influenciar na compreensão de metáforas em L2. Isso porque vários estudos revelam que quanto mais proficiente for um bilíngue melhor será o uso e a compreensão de expressões metafóricas em sua segunda língua.

Segundo Matlock e Heredia (2002, p.257), os estudos sobre processamento de expressões idiomáticas e metáforas por bilíngues sugerem que os menos proficientes estabeleçam conexão entre o significado literal e a parte metafórica da expressão idiomática. Isso porque os bilíngues, durante o processo inicial de aprendizagem, perpassam por algumas etapas, tais como: “(a) translate the given idiomatic expression literally into L1, (b)

access the literal meaning of the idiomatic expression and attempt to make sense of it, and (c) access the figurative meaning if there is one”²². Mas isso não ocorre com bilíngues com nível de proficiência mais avançado, já que estes apresentam compreensão tal como falantes nativos e demonstram ter menos dificuldades na leitura e na compreensão de metáforas, ao contrário de bilíngues menos proficientes que apresentam tempo superior e, além disso, costumam fazer traduções mais literais de uma língua para outra. (Johnson, 1989; Nelson, 1992; Johnson e Rosano, 1993; entre outros).

Como exemplo disso, citamos o trabalho de Taki e Soghady (2013), que investigou a influência da L1 na L2 na compreensão de expressões idiomáticas em iranianos aprendizes de inglês, com diferentes níveis de proficiência. Os participantes liam as expressões idiomáticas que foram previamente divididas em três grupos: idêntico, similar e diferente (cf. Irujo, 1986). Em seguida, explicavam imediatamente o que haviam compreendido. Os resultados apontaram que a estratégia de tradução dos termos foi predominante na tentativa de compreender as expressões. No entanto, os participantes de diferentes níveis mostraram diferenças significativas para as estratégias utilizadas na compreensão. Os resultados evidenciam que os iranianos aprendizes de inglês usam sua L1 para compreender as expressões idiomáticas na L2.

O fator da convencionalidade atrelado à proficiência dos bilíngues também foi investigado por Eriksson (2013), que analisou os efeitos da convencionalidade e a proficiência no processamento de metáforas por bilíngues. O objetivo da pesquisa era investigar o tempo de resposta na leitura e compreensão, medindo a velocidade do processamento. A pesquisa foi realizada por 29 participantes que liam, na tela do computador, os estímulos compostos por metáforas convencionais e não-convencionais. Os

²² *Tradução livre*: [...]traduzir literalmente a expressão idiomática dada para L1, (b) acessar o significado literal da expressão idiomática e tentar dar sentido a ela, e (c) acessar o sentido figurado, se houver um.

participantes também responderam a um questionário sobre o seu *background* e participaram de um teste de vocabulário, com o intuito de perfilar os sujeitos quanto ao nível linguístico: básico, intermediário, avançado. Os resultados da pesquisa evidenciaram uma diferença significativa entre o grau de proficiência e as metáforas convencionais e não convencionais, apontando que quanto maior o nível de proficiência mais rápido o tempo de reação.

No campo das metáforas conceituais, Gibbs (2007) tem apontado para a necessidade de mais pesquisas empíricas que se dediquem a compreender fenômenos acerca do processamento dessas estruturas.

Utilizando o método do experimento psicolinguístico, Ferreira (2007) pesquisou como falantes nativos de português, aprendizes de inglês como Língua Estrangeira (LE), compreendiam metáforas conceituais. Após vários estudos-pilotos para seleção do instrumento da pesquisa, foram selecionadas 10 metáforas para compor o experimento, sendo cinco novas e cinco convencionais. A pesquisa contou com 221 participantes estudantes universitários brasileiros que foram perfilados a partir dos seguintes critérios: (i) ser falante nativo de português e (ii) participar do teste de nivelamento (TOEIC – *Test of English for International Communication*), com o objetivo de verificar em que nível de proficiência se encontrava. As hipóteses da pesquisa foram: (i) existe um padrão universal para a estruturação de conceitos abstratos que pode facilitar a compreensão de metáforas em LE; (ii) metáforas semelhantes em LE e LP facilitam sua compreensão, mesmo quando a expressão linguística de metáforas em português não coincide com sua realização em LE? (iii) “existe um padrão evolutivo na compreensão de diferentes metáforas–conceituais em LE?” (Ferreira, 2007, p. 64). Os resultados apontam a compreensão de metáforas primárias novas e convencionais com tendência a forte motivação da corporeidade. A hipótese de que as metáforas conceituais semelhantes na L1 e na L2 auxiliam na compreensão de metáforas por aprendizes de LE não

pôde ser confirmada para todas as metáforas linguísticas. Em relação ao nível de proficiência associado à compreensão das metáforas conceituais, os resultados confirmaram que quanto maior o nível de proficiência (intermediário e avançado), melhor a compreensão de metáforas conceituais sem contexto.

Sobre a compreensão de metáforas por surdos bilíngues, a maioria dos estudos buscou investigar o desempenho de surdos em relação ao desempenho de ouvintes, evidenciando a falta de metodologia de ensino de L2 para surdos e os problemas enfrentados por eles em seu processo de ensino/aprendizagem.

No que se refere a pesquisas sobre compreensão de metáforas entre surdos e ouvintes universitários, segundo Marschark (2003), surdos apresentam baixo nível de desempenho. (cf. Nejad, Ortony e Rittenhouse 1981; Rittenhouse e Stearns, 1999; entre outros).

Payne e Quigly (1987 *apud* Marschark, 2003) pesquisaram a compreensão de expressões idiomáticas em inglês por estudantes surdos, com idade entre 10-19 anos, e ouvintes, entre 8-12 anos. Na pesquisa, os estudantes viam figuras simples e selecionavam a partícula do verbo correspondente às frases, divididas previamente em três níveis semânticos: (i) literal; (ii) semiliteral e (iii) metafórico. Os resultados revelaram uma grande diferença entre estudantes surdos e ouvintes, apontando que o desempenho e as habilidades de leitura e compreensão em ouvintes foram muito melhores do que as habilidades dos surdos.

Outra pesquisa relevante, desenvolvida por Sawa (1999 *apud* Marschark, 2003), analisou o desempenho de alunos japoneses surdos e ouvintes, do Ensino Médio, na compreensão de paráfrase de metáforas similares como “O coração é como o oceano”. Os resultados dessa pesquisa mostraram que quase metade das interpretações feitas por surdos foram inapropriadas em comparação a alunos ouvintes.

Segundo Marschark (2003), os estudos apontam que a compreensão de metáforas por surdos em L2 é um grande desafio e que essas dificuldades enfrentadas por eles podem estar diretamente relacionadas ao seu processo de alfabetização e aprendizagem de L2.

Em relação aos surdos bilíngues de português, o único trabalho que buscou investigar a compreensão de metáforas conceituais por esse grupo foi o de Faria (2003), descrito ao longo dessa dissertação. Nesse sentido, verifica-se a necessidade de pesquisas que investiguem como surdos bilíngues de português compreendem expressões linguísticas metafóricas e quais são os fatores que podem influenciar na compreensão de expressões linguísticas metafóricas por surdos.

5. DESCREVENDO AS EXPRESSÕES METAFÓRICAS UTILIZADAS NO ESTUDO

Para compor o material utilizado nas tarefas desta pesquisa, foram selecionadas 18 expressões metafóricas, bem como suas metáforas conceituais correspondentes da LP. As metáforas foram retiradas de estudos como os de (i) Lakoff e Johnson (1999), nos quais os autores descrevem as metáforas primárias propostas por Grady (1997); (ii) Siqueira (2007); Siqueira, Gil e Melo (2010), que investigam uma lista de sentenças com mapeamentos metafóricos, para auxiliar futuras pesquisas sobre metáforas; (iii) Faria (2003), que apresenta um *corpus* com algumas expressões metafóricas produzidas em Libras. Em seguida, as metáforas foram divididas em três condições, conforme apresentaremos a seguir:

5.1 CONDIÇÃO 1: EXPRESSÕES EQUIVALENTES EM LP E EM LIBRAS

Nesta condição, os significados das expressões linguísticas metafóricas são equivalentes em LP e em Libras. Foram selecionadas expressões que emergem de esquemas imagéticos, de metáforas primárias e de metáforas ontológicas: (i) MENTE É CONTÊINER – metáfora formada por esquema imagético de contêiner; (ii) DIFICULDADE É PESO, BOM É CLARO e INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR – metáforas primárias e (iii) PESSOAS SÃO OBJETOS – metáfora ontológica.

Eu não vou conseguir *apagar essa ideia da minha cabeça.*

Significado: Não conseguir esquecer uma ideia.

Metáfora conceitual correspondente: MENTE É CONTÊINER.

Expressão metafórica equivalente em Libras:



APAGAR-CABEÇA

Minha sobrinha tem uma *prova muito pesada* na sexta-feira.

Significado: Alto grau de dificuldade da prova.

Metáfora conceitual correspondente: DIFICULDADE É PESO.

Expressão metafórica equivalente em Libras:



PROVA



PESADA

João vai à festa de carnaval para *pegar meninas bonitas*.

Significado: Paquerar, beijar e/ou um relacionamento sem compromisso.

Metáfora conceitual correspondente: Metáfora ontológica – MULHERES SÃO OBJETOS.

Expressão metafórica equivalente em Libras:



PEGAR



MULHER



BONITA

O padrao de Laura é muito bravo e tem a cabeça fechada.

Significado: Pessoa tradicional que não aceita inovações.

Metáfora conceitual correspondente: MENTE É CONTÊINER.

Expressão metafórica equivalente em Libras:



CABEÇA-FECHADA

A explicação do professor de química ficou muito clara.

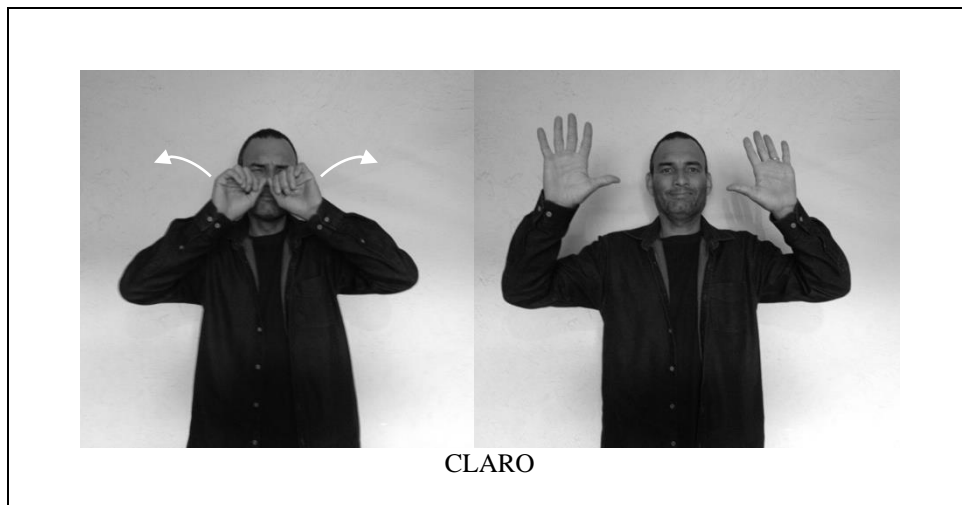
Significado: A explicação foi boa e de fácil compreensão.

Metáfora conceitual correspondente: BOM É CLARO.

Expressão metafórica equivalente em Libras:



EXPLICAÇÃO



<i>A prova do concurso foi difícil e minha cabeça está quente.</i>
Significado: A dificuldade da prova alterou o sistema emocional do sujeito.
Metáfora conceitual correspondente: INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR.
Expressão metafórica equivalente em Libras:

5.2 CONDIÇÃO 2: EXPRESSÕES EM LP INEXISTENTES EM LIBRAS

Na condição 2, as expressões em LP são inexistentes em Libras, ou seja, não selecionam o mesmo significado nesta língua. Foram selecionadas metáforas primárias, orientacionais, estruturais e motivadas por esquemas

imagéticos: (i) ENTENDER É PEGAR, DIFICULDADE É PESO, MENTE É CONTÊINER – metáforas primárias; BOM É PARA CIMA – metáfora orientacional; ATIVIDADE É VIDA e RELAÇÕES SÃO ORGANISMOS VIVOS – metáforas estruturais.

Meu cunhado falou rápido e não <i>consegui pegar suas ideias.</i>
Significado: Conseguir compreender as ideias.
Metáfora conceitual correspondente: ENTENDER É PEGAR.
Sem equivalência direta com uma expressão da Libras.

A nossa visita ao orfanato de crianças <i>continua de pé.</i>
Significado: A visita acontecerá conforme marcado anteriormente.
Metáfora conceitual correspondente: Metáfora orientacional - BOM É PARA CIMA.
Sem equivalência direta com uma expressão da Libras.

Sexta-feira vou fazer uma prova e <i>tirar um peso das costas.</i>
Significado: Sentir-se aliviado ao realizar alguma atividade difícil ou que causa preocupação.
Metáfora conceitual correspondente: DIFICULDADE É PESO.
Sem equivalência direta com uma expressão da Libras.

Minha amiga tem 85 anos e <i>possui a mente presa no passado.</i>
Significado: Pessoa que não consegue esquecer-se do passado.
Metáfora conceitual correspondente: MENTE É CONTÊINER.
Sem equivalência direta com uma expressão da Libras.

A Carol me disse que a cidade de Betim <i>fica morta</i> à noite.
Significado: Durante a noite, a cidade de Betim não tem movimento e fica vazia.
Metáfora conceitual correspondente: ATIVIDADE É VIDA.
Sem equivalência direta com uma expressão da Libras.

Ana e eu somos amigas e a <i>nossa amizade nasceu de repente</i>.
Significado: Início repentino de uma nova amizade.
Metáfora conceitual correspondente: RELAÇÕES SÃO ORGANISMOS VIVOS.
Sem equivalência direta com uma expressão da Libras.

5.3 CONDIÇÃO 3: EXPRESSÕES EM PORTUGUÊS QUE MIMETIZAM CONSTRUÇÕES DA LIBRAS

Nesta condição, as expressões linguísticas são inerentes à Libras. Elas foram traduzidas para o português seguindo a mesma estrutura linguística das que se apresentam na Libras. Foram selecionadas metáforas primárias, estruturais, ontológicas: (i) SER SURDO É TER VISÃO ATENTA e AFEIÇÃO É CALOR – metáforas primárias; (ii) PESSOAS SÃO MÁQUINAS e EMOÇÃO É OBJETO – metáforas ontológicas e (iii) metáfora estrutural.

Lucas sempre presta atenção na aula e tem o olho caro.

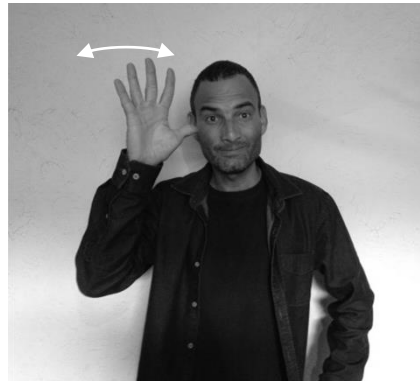
Significado em Libras: Pessoa atenta, que presta atenção.

Metáfora conceitual correspondente: SER SURDO É TER VISÃO ATENTA

Expressão em Libras:



OLHO



CARO

A professora está aprendendo Libras e ainda é mão dura.

Significado em Libras: Pessoa sem fluência em língua de sinais.

Metáfora conceitual correspondente: PESSOAS SÃO MÁQUINAS²³

Expressão em Libras:





MÃO





DURA

²³ A expressão linguística metafórica “mão dura” dá origem à metáfora PESSOAS SÃO MÁQUINAS por compreender a mão como máquina que precisa de ajustes para funcionar ou se desenvolver.

Eu não vou trabalhar sexta-feira porque é <i>dia vermelho</i>.
Significado em Libras: Referência à cor vermelha do calendário (metáfora lexicalizada).
Metáfora conceitual correspondente: Metáfora estrutural
Expressão em Libras:

<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> DIA VERMELHO </div>

O Cruzeiro perdeu o último jogo e minha <i>alegria quebrou</i>.
Significado em Libras: Passar de alegre para triste repentinamente.
Metáfora conceitual correspondente: EMOÇÃO É OBJETO.
Expressão em Libras:

<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> ALEGRIA QUEBRAR </div>

Alessandra é uma pessoa muito boa e tem o coração quente.
Significado em Libras: Pessoa caridosa, que possui o coração bom.
Metáfora conceitual correspondente: AFEIÇÃO É CALOR.
Expressão em Libras:

<p>CORAÇÃO</p> <p>QUENTE</p>

O filme Titanic é muito emocionante e faz cair os olhos.
Significado em Libras: Ficar admirado, estupefato.
Metáfora conceitual correspondente: EMOÇÃO É OBJETO.
Expressão em Libras:

<p>OLHOS-CAIR</p>

Para confirmar as três condições das metáforas selecionadas, três ouvintes proficientes em LS e dois surdos julgaram as sentenças, apontando

quais as metáforas equivalentes, as diferentes, bem como as expressões metafóricas que mimetizam construções da Libras.

5.4 HIPÓTESES

Inicialmente, testaríamos apenas duas condições metafóricas: metáforas equivalentes e diferentes em Libras e LP. No entanto, com o intuito de verificarmos se, de fato, o efeito da familiaridade e equivalência metafórica entre L1 e L2 poderia influenciar na compreensão de metáforas, incluiu-se mais uma condição: expressões metafóricas que mimetizam construções da Libras, ou seja, metáforas da Libras que não apresentam equivalentes diretos em português. Essa condição foi acrescentada com o propósito de verificar se o tempo de leitura seria parecido com o tempo gasto em metáforas equivalentes em Libras e LP. Nesse sentido, as hipóteses deste trabalho são:

- (i) Surdos compreendem expressões metafóricas equivalentes em Libras e LP e expressões metafóricas que mimetizam construções da Libras com menos tempo de leitura, ou seja, espera-se que os surdos não apresentem dificuldades na leitura e na compreensão das expressões metafóricas das condições 1 e 3.
- (ii) Os surdos terão mais dificuldade em compreender expressões metafóricas inexistentes na L1 (condição 2), uma vez que não possuem previamente os mapeamentos metafóricos necessários para a compreensão dessas construções.

6. TAREFA 1: TEMPO DE LEITURA DAS EXPRESSÕES METAFÓRICAS

6.1 OBJETIVOS

Nesta primeira tarefa, o objetivo é verificar o tempo gasto, por surdos falantes da Libras, na leitura de sentenças contendo expressões metafóricas. Mais especificamente, objetiva-se verificar se a leitura de expressões metafóricas é facilitada, ou não, pelo fato de haver uma equivalência entre essas construções em Língua Portuguesa e em Libras.

6.2 MATERIAIS

Para este experimento, foram selecionadas as 18 expressões metafóricas descritas no capítulo anterior, sendo 6 sentenças de cada condição, conforme apresentado no quadro a seguir.

Expressões metafóricas equivalentes em Português e em Libras

- Eu não vou conseguir apagar essa ideia da minha cabeça.
- Minha sobrinha tem uma prova muito pesada na sexta-feira.
- João vai à festa de carnaval para pegar meninas bonitas.
- O padrasto de Laura é muito bravo e tem a cabeça fechada.
- A explicação do professor de química ficou muito clara.
- A prova do concurso foi difícil e minha cabeça está quente.

Expressões metafóricas em Português e inexistentes em Libras

- Meu cunhado falou rápido e não consegui pegar suas ideias.
- A nossa visita ao orfanato de crianças continua de pé.
- Sexta-feira vou fazer uma prova e tirar um peso das costas.
- Minha amiga tem 85 anos e possui a mente presa no passado.
- A Carol me disse que a cidade de Betim fica morta à noite.
- Ana e eu somos amigas e a nossa amizade nasceu de repente.

Expressões metafóricas que mimetizam construções da Libras

- Lucas sempre presta atenção na aula e tem o olho caro.
- A professora está aprendendo Libras e ainda é mão dura.
- Eu não vou trabalhar sexta-feira porque é dia vermelho.
- O Cruzeiro perdeu o último jogo e minha alegria quebrou.
- Alessandra é uma pessoa muito boa e tem o coração quente.
- O filme Titanic é muito emocionante e faz cair os olhos.

Quadro 5. Expressões metafóricas utilizadas na Tarefa 1.

Além das 18 sentenças experimentais, 24 sentenças distratoras foram utilizadas para garantir que os sujeitos não percebessem os objetivos da tarefa. O tamanho de cada sentença foi controlado por caracteres. Assim, todas tinham de 56 a 59 caracteres.

6.3 SUJEITOS

Participaram voluntariamente do experimento 11 surdos adultos, sendo 4 mulheres e 7 homens, usuários da Libras. Para garantir um nível de proficiência satisfatório em Língua Portuguesa, foram selecionados apenas sujeitos com ensino superior completo. A escolaridade foi escolhida como um pré-requisito para a realização da tarefa, devido à inexistência, até onde sabemos, de um teste de proficiência de português como segunda língua específico para pessoas surdas.

A faixa etária dos participantes variou entre 28 e 47 anos. Maiores informações acerca da idade em que o sujeito ficou surdo e da idade de aquisição da Libras são fornecidas na tabela a seguir. Um dos participantes está marcado como Sujeito X. Essa distinção é proposital e ficará mais clara na análise dos resultados.

Tabela 1. Sujeitos participantes da Tarefa 1.

Sujeito	Idade em que ficou surdo	Idade de aquisição da Libras
Sujeito 1	Nasceu surdo.	Filho de pais surdos.
Sujeito 2	Nasceu surdo.	9 anos.
Sujeito 3	Nasceu surdo.	Filho de pais surdos.
Sujeito 4	6 meses.	2 anos e 6 meses.
Sujeito 5	Nasceu surdo.	13 anos.
Sujeito 6	1 ano e 6 meses.	12 anos.
Sujeito 7	Nasceu surdo.	15 anos.
Sujeito 8	Nasceu surdo.	8 anos.
Sujeito 9	2 anos.	13 anos.
Sujeito 10	2 anos.	3 anos.
Sujeito X	Nasceu surdo.	Filho de pais surdos.

Além dos sujeitos surdos, participou do experimento um grupo-controle, composto por 5 adultos ouvintes monolíngues, sendo 2 homens e 3 mulheres. A idade dos participantes variou entre 18 e 43 anos. Esse grupo é

importante para dar uma referência de comportamento frente às sentenças que compõem o conjunto experimental.

6.4 PROCEDIMENTOS

Antes de começar a tarefa, os sujeitos assistiram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Libras, contendo informações acerca da pesquisa, da pesquisadora, dos riscos e dos procedimentos da tarefa. Após o consentimento dos sujeitos e a assinatura do termo, deu-se início à tarefa.



Figura 14. Sujeito assistindo ao TCLE em Libras.

Inicialmente, os participantes do experimento leram sentenças na tela do computador, utilizando o programa DMDX²⁴. Essas sentenças foram aleatorizadas pelo próprio programa, e o próprio sujeito controlava a exibição das frases, pressionando um botão específico no teclado.

O DMDX é um software utilizado para a apresentação de estímulos que permite cronometrar e registrar as repostas dadas pelos participantes, obtendo, assim, o tempo de reação (RT, do inglês *reaction time*) para cada estímulo dado. No experimento realizado, o DMDX exibia na tela a

²⁴ Disponível gratuitamente em: <<http://www.u.arizona.edu/~kforster/dmdx/dmdx.htm>>

sentença completa, de modo que, após terminar de ler a sentença, o sujeito apertava uma tecla no computador e, em seguida, aparecia uma pergunta relacionada à sentença lida. As perguntas eram do tipo SIM/NÃO e objetivavam verificar se o sujeito efetivamente leu a sentença e também garantir sua atenção durante todo o experimento.

É válido ressaltar que cada participante só tinha acesso à sentença uma única vez. Assim, quando pressionasse o botão para dar continuidade ao experimento, o sujeito não mais podia voltar e reler a sentença. Mediu-se, então, o tempo de leitura de cada sentença dada.

6.5 RESULTADOS

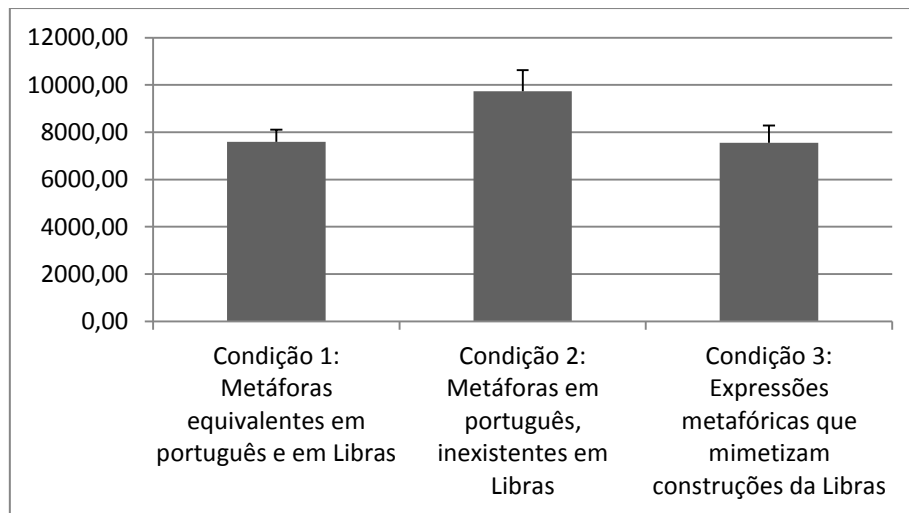
Por meio do experimento, mediu-se o tempo de leitura das sentenças em LP nas três condições. Os tempos de reação (RT) foram extraídos do relatório gerado pelo DMDX. Aqui, foram considerados apenas os resultados dos Sujeitos 1 a 10. Os resultados do Sujeito X serão discutidos na próxima seção. A média do tempo de leitura (em milissegundos) de cada leitor, nas três condições, é dada na tabela a seguir:

Tabela 2. Média dos RTs por sujeito nas três condições.

	<i>Condição 1:</i> Metáforas equivalentes em português e em Libras	<i>Condição 2:</i> Metáforas em português, inexistentes em Libras	<i>Condição 3:</i> Expressões metafóricas que mimetizam construções da Libras
Sujeito 1	6310,71	8347,85	6453,88
Sujeito 2	4540,29	5320,35	5274,37
Sujeito 3	4035,81	4572,69	3936,32
Sujeito 4	7172,76	11130,07	8722,11
Sujeito 5	11788,77	15432,98	10858,84
Sujeito 6	12063,13	14185,23	10819,85
Sujeito 7	6086,68	8350,98	5640,72
Sujeito 8	11145,54	14028,42	12004,67
Sujeito 9	6528,83	9391,33	5432,23
Sujeito 10	6218,18	6522,52	6354,21

Em seguida, utilizou-se uma análise de variância (ANOVA) simples para medidas repetidas²⁵ e, segundo a qual, o fator ‘equivalência entre Língua Portuguesa e Libras’ é estatisticamente significativo ($F(2,18) = 19,2$, $p < 0,01$).²⁶ O gráfico, a seguir, mostra a média geral de leitura por condição, e a tabela que o segue apresenta a estatística descritiva.

Gráfico 1. Média dos RTs por condição, com indicação do desvio padrão normalizado.



²⁵ Uma análise de variância simples para medidas repetidas foi utilizada, uma vez que todos os sujeitos tiveram acesso a todas as três condições do experimento.

²⁶ A análise estatística foi realizada utilizando-se o software ezANOVA, desenvolvido pelo Prof. Chris Rorden da University of South Carolina. Disponível em: <<http://www.cbiatl.com/micro/ezanova/>>.

Tabela 3. Estatística descritiva por condição (nSD = desvio padrão normalizado,²⁷ nVar = variância normalizada, nSE = erro padrão normalizado).

	<i>Condição 1</i>	<i>Condição 2</i>	<i>Condição 3</i>
Média	7589,07	9728,24	7549,72
nSD	523,87	894,68	737,38
nVar	274437,41	800455,98	543724,24
nSE	165,66	282,92	233,18

Para a comparação entre as 3 condições, utilizou-se um conjunto de 3 testes t pareados, um teste para cada par possível de condições: Condição 1 vs Condição 2, Condição 1 vs Condição 3, Condição 2 vs Condição 3. Na comparação dos pares, observou-se que há significância estatística quando se comparam os tempos de leitura das sentenças das condições 1 e 2 (t calculado com 9 graus de liberdade = 5,34, Valor-p = 0,00023 < 0,01), assim como na comparação entre as sentenças das condições 2 e 3 (t calculado com 9 graus de liberdade = - 4,43, Valor-p = 0,00082 < 0,01).

Contudo, a comparação entre 1 e 3 não se mostrou significativa (t calculado com 9 graus de liberdade = - 0,14, Valor-p = 0,44737 > 0,05). Esses resultados dos testes estatísticos mostram que: (i) existe diferença significativa entre a Condição 1 e 2, sendo que o tempo médio da Condição 2 é maior do que o da Condição 1; (ii) existe diferença significativa entre a Condição 2 e a 3, sendo que o tempo médio da Condição 2 é maior do que o

²⁷ Quando o software ezANOVA computa as medidas de variabilidade em um design de medidas repetidas, ele remove a variabilidade que pode ser explicada por se conhecer qual sujeito está sendo testado. O valor resultante é chamado de valor normalizado. Os valores não normalizados são dados abaixo:

	<i>Condição 1</i>	<i>Condição 2</i>	<i>Condição 3</i>
Média	7589,07	9728,24	7549,72
SD	2968,20	3845,15	2825,61
Var	8810225,57	14785239,38	7984126,08
nSE	938,62	1215,94	893,53

da Condição 3; (iii) não existe diferença significativa entre a Condição 1 e a 3, isso é, o tempo médio da Condição 1 é igual ao da Condição 3.

Para atender as pressuposições do teste, foi realizado o teste de normalidade de Shapiro-Wilk, que apresentou os seguintes valores da estatística de teste e valores-p: (i) Condição 1 vs Condição 2: $W = 0,9348$, valor-p $> 0,10$; (ii) Condição 1 vs Condição 3: $W = 0,9577$, valor-p $> 0,50$; (iii) Condição 2 vs Condição 3: $W = 0,9512$, valor-p $> 0,50$;

Como pode-se ver pelos valores-p, as 3 comparações estão sendo feitas sob normalidade, autorizando o uso do teste t pareado para estes dados.

Após a análise dos resultados dos sujeitos surdos, iniciou-se a análise estatística dos resultados do grupo-controle, constituído por ouvintes monolíngues. A tabela a seguir apresenta a média do tempo de leitura (em milissegundos) de cada sujeito, nas três condições:

Tabela 4. Média dos RTs por sujeito do grupo-controle nas três condições.

	<i>Condição 1:</i> Metáforas equivalentes em português e em Libras	<i>Condição 2:</i> Metáforas em português inexistentes em Libras	<i>Condição 3:</i> Expressões metafóricas que mimetizam construções da Libras
Controle 1	6556,14	7163,37	12840,04
Controle 2	7712,03	7635,30	10849,23
Controle 3	6478,33	6330,12	8043,66
Controle 4	6615,27	7463,48	10813,44
Controle 5	4418,46	4025,31	5473,70

Assim como nos dados dos sujeitos surdos, utilizou-se uma ANOVA para medidas repetidas e constatou-se que os resultados obtidos possuem relevância estatística ($F(2,8) = 13,3$ $p < 0,01$). O gráfico, a seguir, mostra a média geral de leitura por condição, e a tabela que o segue apresenta a estatística descritiva.

Gráfico 2. Média dos RTs por condição, com indicação do desvio padrão normalizado.

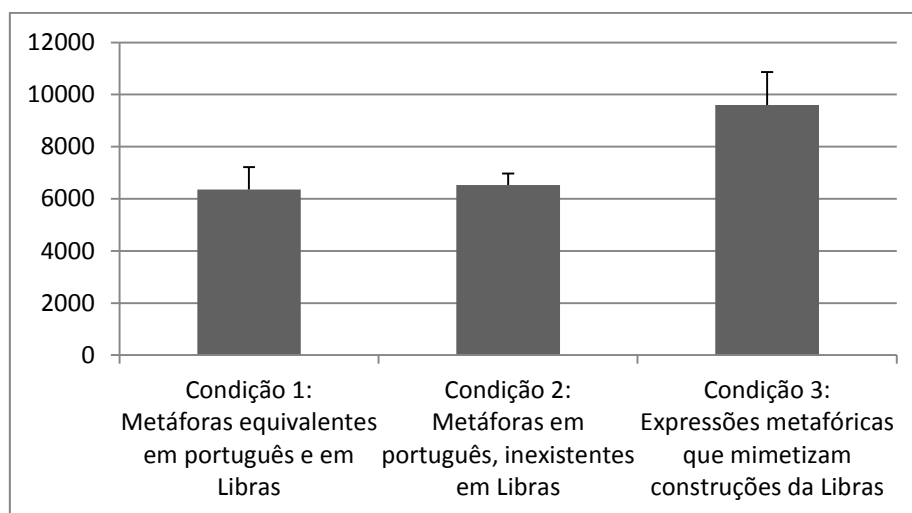


Tabela 5. Estatística descritiva por condição.²⁸

	<i>Condição 1</i>	<i>Condição 2</i>	<i>Condição 3</i>
Média	6356,05	6523,52	9604,01
nSD	857,01	447,68	1259,83
nVar	734461,36	200420,56	1587169,32
nSE	383,27	200,21	563,41

Na comparação dos pares, observou-se que há significância estatística quando comparados os tempos de leitura das sentenças das condições 1 e 3 (t calculado com 4 graus de liberdade = 3,45, Valor- p = 0,01308 < 0,05), assim também a comparação entre as sentenças das condições 2 e 3 (t calculado com 4 graus de liberdade = 4,09, Valor- p =

²⁸ Os valores não normalizados são fornecidos na tabela abaixo:

	<i>Condição 1</i>	<i>Condição 2</i>	<i>Condição 3</i>
Média	7589,07	9728,24	7549,72
SD	1195,31	1483,86	2871,38
Var	1428780,04	2201861,08	8244834,18
nSE	534,56	663,60	1284,12

0,00751 < 0,01). Contudo, a comparação entre a condição 1 e a 2 não se mostrou significativa (t calculado com 4 graus de liberdade = 0,70, Valor-p = 0,26001 > 0,05). Esses resultados dos testes estatísticos mostram que: (i) existe diferença significativa entre a Condição 1 e a 3, sendo que o tempo médio da Condição 3 é maior do que o da Condição 1; (ii) existe diferença significativa entre a Condição 2 e a 3, sendo que o tempo médio da Condição 3 é maior do que o da Condição 2; (iii) não existe diferença significativa entre a Condição 1 e a 2, isso é, o tempo médio da Condição 1 é igual ao da Condição 2.

Outra vez foi realizado o teste de normalidade de Shapiro-Wilk, que apresentou os seguintes valores para a estatística de teste e valores-p: (i) Condição 1 vs Condição 2: W = 0,8976, valor-p > 0,10; (ii) Condição 1 vs Condição 3: W = 0,9506, valor-p > 0,50; (iii) Condição 2 vs Condição 3: W = 0,9040, valor-p > 0,10.

Mais uma vez, como pode-se ver pelos valores-p, as 3 comparações estão sendo feitas sob normalidade, autorizando o uso do teste t pareado para estes dados.

6.6 DISCUSSÃO GERAL

Os resultados obtidos comprovam a hipótese de que os surdos compreendem tanto metáforas equivalentes em Libras e LP quanto expressões metafóricas que mimetizam construções da Libras com menos tempo de leitura.

Conforme o esperado, expressões linguísticas metafóricas equivalentes em Libras e LP (condição 1) quando comparadas com expressões metafóricas da LP inexistentes em Libras (condição 2) apresentaram relevância estatística (t(9)=5,34, p<0,01). O mesmo pode ser evidenciado pelo resultado do tempo de leitura entre as condições 2 e 3

($t(9)=4,43$, $<0,01$). No entanto, ao comparar as expressões metafóricas das condições 1 e 3, observa-se que não houve significância estatística ($p<0,89$).

Esses dados indicam que a equivalência metafórica entre L1 e L2 pode facilitar a compreensão de metáforas em LP por surdos bilíngues, uma vez que os participantes apresentaram menos tempo na leitura das sentenças das condições 1 e 3 quando comparadas com as sentenças da condição 2.

Os resultados estatísticos relativos ao tempo de leitura das expressões metafóricas em português, inexistentes em Libras (condição 2) em comparação às condições 1 e 3 evidenciam que os sujeitos da pesquisa apresentaram mais tempo na leitura de metáforas próprias da L2, o que pode indicar dificuldade na compreensão das metáforas inexistentes na Libras.

Também de acordo com o esperado, o grupo-controle, composto por sujeitos monolíngues falantes de português, apresentou um tempo maior de reação para ler expressões metafóricas que mimetizam construções da Libras (condição 3). Os resultados indicam que os monolíngues de português apresentaram estranhamento frente às expressões linguísticas metafóricas e mapeamentos metafóricos que não são próprios da LP.

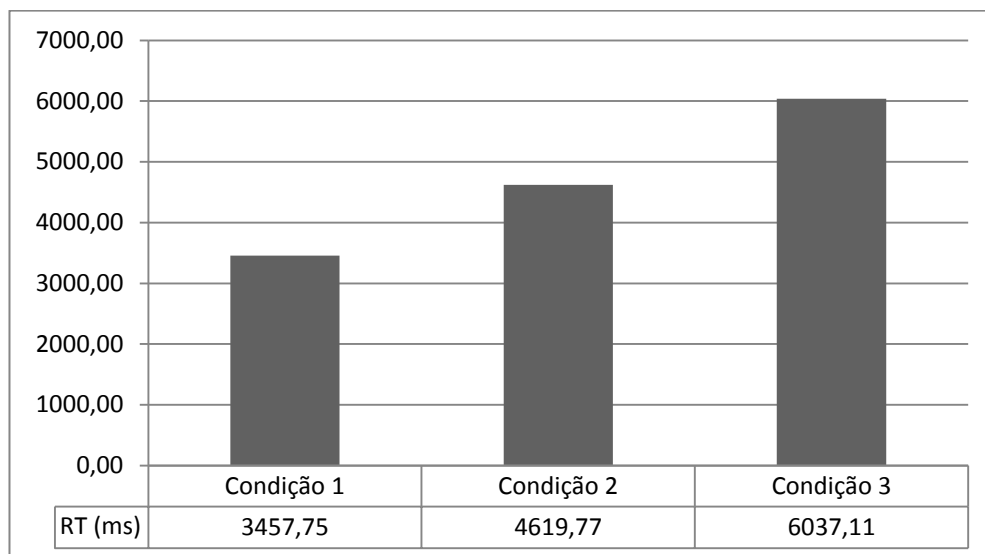
Como vimos, embora todas as metáforas conceituais sejam corpóreas e relacionadas às experiências sensório-motoras mais básicas, o fator da equivalência metafórica entre a L1 e a L2 é fortemente evidenciado. Os resultados da presente tarefa corroboram a Hipótese da Saliência Gradual (Giora, 2003), segundo a qual fatores como familiaridade podem facilitar a compreensão de metáforas e influenciar no processamento de expressões metafóricas. Esses dados também evidenciam, assim como a pesquisa de Ferreira (2007), que o fator da semelhança metafórica entre L1 e L2 influencia na compreensão de falantes de uma segunda língua, mesmo que essas metáforas tenham forte motivação corpórea como base. Outro trabalho que obteve resultado semelhante a este foi o de Ericksson (2003). Esse autor aferiu o tempo de reação na leitura de metáforas convencionais e não convencionais em L2 e evidenciou que as convencionais eram lidas com

menos tempo do que as não-convencionais, indicando que a convencionalidade metafórica pode facilitar o processamento e a compreensão de metáforas em L2.

6.7 O SUJEITO X: UM CASO DE ALTÍSSIMA PROFICIÊNCIA?

Ao extrair e analisar os dados a partir do relatório emitido pelo DMDX, um dos sujeitos demonstrou um comportamento completamente distinto dos demais e bastante próximo ao comportamento dos ouvintes monolíngues. Nós o chamaremos de Sujeito X. No gráfico a seguir, são apresentadas as médias de leitura desse sujeito, por condição:

Gráfico 3. Média dos RTs por condição, do Sujeito X.



Assim como os demais sujeitos surdos, o Sujeito X demonstrou um tempo de leitura menor das sentenças na condição 1 se comparado ao tempo de leitura das sentenças na condição 2. Assim, o fato de haver equivalência entre a Libras e a Língua Portuguesa parece ter facilitado o processamento dessas construções.

Contudo, o Sujeito X apresentou um tempo de leitura bem maior nas sentenças da condição 3, diferenciando-se, assim, dos resultados demonstrados pelos demais sujeitos surdos e se aproximando dos ouvintes monolíngues. Essa diferença de comportamento pode ser explicada pelo perfil desse sujeito e, conseqüentemente, pelo nível de proficiência na Língua Portuguesa.

O Sujeito X é filho de pai e mãe surdos e possui um irmão mais velho, também surdo. Assim, o contato com a língua de sinais se deu desde o seu nascimento e, adicionalmente, ele contou com um interlocutor de idade semelhante durante todo o período de aquisição da linguagem (a diferença de idade entre os irmãos é de apenas 3 anos).

Além de ter passado por um processo de aquisição da linguagem considerado como ideal, diferentemente da maioria dos surdos que nascem em lares ouvintes, o sujeito demonstra também uma excelente capacidade de uso do português oral. Além disso, ao olharmos a formação acadêmica desse participante, constata-se que ele possui dois cursos de graduação completos, um mestrado e atualmente é aluno de doutorado. Comparado aos demais sujeitos, podemos conjecturar, uma vez que não foi realizado nenhum teste de proficiência, que este sujeito atingiu um nível de proficiência na LP significativamente maior do que o dos demais participantes desta pesquisa.

Uma hipótese que parece promissora para explicar o comportamento do Sujeito X deve-se ao fato de ele ser altamente proficiente em Língua Portuguesa, o que lhe causa um estranhamento ao ler sentenças que trazem expressões metafóricas inexistentes em LP, aproximando-se, dessa maneira, do comportamento dos ouvintes monolíngues. Essa, contudo, é apenas uma hipótese que precisa ser testada com mais sujeitos e por meio de um experimento em que o nível de proficiência dos participantes seja controlado e seja um dos fatores analisados.

7. TAREFA 2: INVESTIGANDO A COMPREENSÃO DAS EXPRESSÕES METAFÓRICAS

7.1 OBJETIVOS

Após a pesquisa quantitativa que aferiu o tempo de leitura das expressões metafóricas, a segunda tarefa tem como objetivo investigar, de modo qualitativo, como as expressões metafóricas apresentadas anteriormente são compreendidas e interpretadas por pessoas surdas. Os materiais e os procedimentos utilizados na execução da tarefa 2 serão descritos nas próximas seções.

7.2 MATERIAIS

Para este experimento, foram utilizadas as mesmas 18 expressões metafóricas da tarefa anterior, sendo 6 sentenças de cada condição, conforme apresentado no quadro 5.

7.3 SUJEITOS

Participaram desta tarefa três voluntários, todos surdos adultos e proficientes em Libras. Novamente, apenas sujeitos com ensino superior completo foram selecionados.

A idade dos participantes variou entre 35 e 49 anos. Dois dos sujeitos são surdos de nascença e um ficou surdo aos 3 anos. Quanto à idade de aquisição, o Sujeito 1 disse ter aprendido Libras aos 18 anos; já o Sujeito 2 afirmou ter contato com Libras desde o nascimento. Por fim, o Sujeito 3 adquiriu Libras aos 9 anos de idade.

7.4 PROCEDIMENTOS

Cada sentença foi impressa em cartões de papel que foram embaralhados e apresentados, um a um, aos participantes. A imagem a seguir mostra os cartões confeccionados.

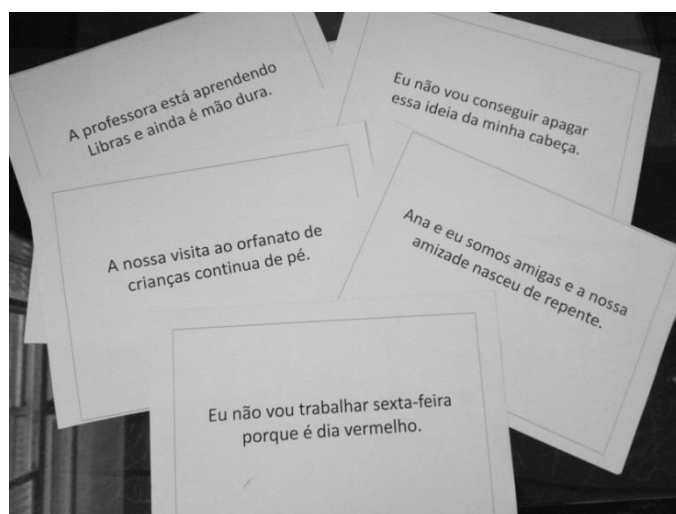


Figura 15. Cartões com as sentenças utilizados na Tarefa 2.

Antes, porém, de iniciar o experimento, os sujeitos assistiram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Libras, contendo informações acerca da pesquisa, da pesquisadora, dos riscos e dos procedimentos da tarefa. Após o consentimento dos informantes e da assinatura do termo, deu-se início à tarefa.

Inicialmente os sujeitos foram instruídos que deveriam ler a sentença presente em cada cartão e explicá-la para o experimentador. Foi orientando também que não deveriam apenas sinalizar as frases, mas sim explicar o significado de cada uma e ainda que poderiam ficar à vontade para dizer quando não entendessem a sentença.

Assim, o experimentador entregava um cartão por vez. O sujeito realizava a leitura da sentença e a explicava para uma câmera localizada imediatamente a sua frente. Não havia limite de tempo para que ele lesse a sentença ou contasse o que entendeu da construção. Uma vez que o objetivo dessa tarefa era identificar como os sujeitos interpretavam as metáforas nas três condições, o experimentador podia, quando necessário, pedir que eles repetissem a explicação ou ainda chamar a atenção para uma construção específica presente na frase que havia sido ignorada pelo sujeito.

Ao finalizar a apresentação dos 18 cartões, o experimentador pediu a cada sujeito que fizesse uma observação sobre as sentenças lidas, podendo indicar as dificuldades encontradas ou quais as impressões que teve das sentenças.

7.5 RESULTADOS

Os vídeos gravados com cada sujeito foram analisados por meio do *software* ELAN (*EUDICO Language Annotator*).²⁹ O ELAN tem sido utilizado recentemente em diversas pesquisas com língua de sinais, uma vez que este permite a análise de vídeos por meio de anotações em diferentes trilhas criadas pelo próprio usuário.

Para a análise dos dados aqui apresentados, foram criadas quatro trilhas, a saber: (i) o número da sentença; (ii) a sentença em língua portuguesa; (iii) a sinalização do sujeito, registrada por meio de glosas, utilizando-se palavras do português em maiúsculas; e (iv) a tradução da fala do sujeito. Um *snapshot* da interface do ELAN é apresentado a seguir.

²⁹ O software é gratuito e encontra-se disponível para download no link: <<https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>>.

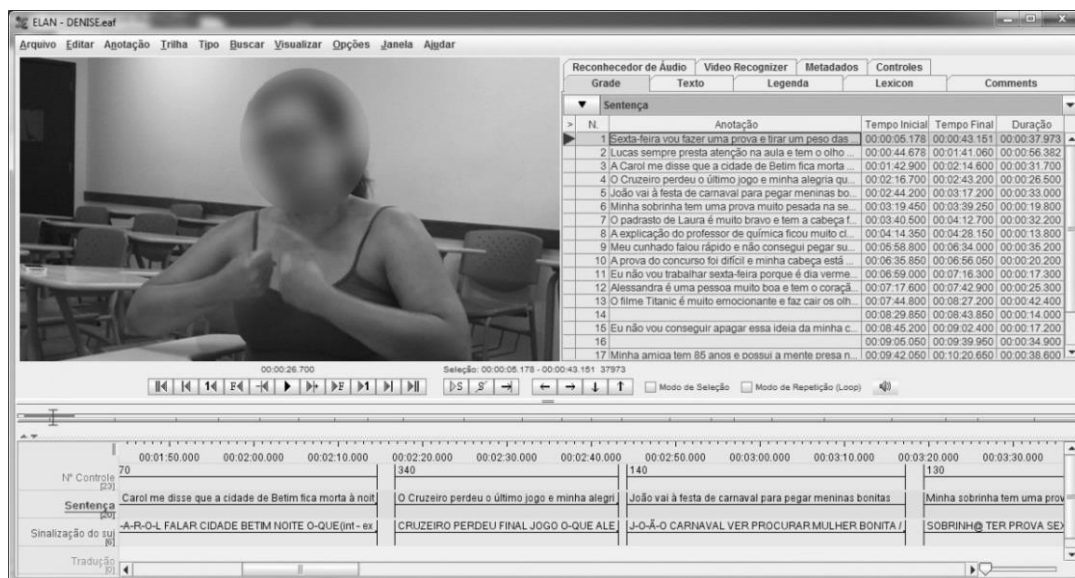


Figura 16. Snapshot do software ELAN.

Na análise dos resultados obtidos, buscou-se verificar a compreensão das construções metafóricas apresentadas aos sujeitos, bem como as interpretações atribuídas por eles a cada sentença. Para uma análise mais detalhada, apresentarei a seguir as respostas dadas pelos sujeitos a cada um dos estímulos. Em seguida, uma discussão geral será apresentada.

7.5.1 Expressões metafóricas equivalentes em Português e em Libras

Durante os testes dessa condição, esperava-se que os surdos compreendessem e explicassem as expressões linguísticas metafóricas sem dificuldades, uma vez que essas expressões são equivalentes em Libras e em LP. Além disso, apresentam a mesma base conceitual para serem compreendidas.

7.5.1.1 “Eu não vou conseguir apagar essa ideia da minha cabeça”.

O Sujeito 1, ao ler essa expressão linguística metafórica, fez uso da própria expressão metafórica em Libras. Ele utilizou o sinal de APAGAR, feito na frente, conforme ilustrado na figura a seguir:

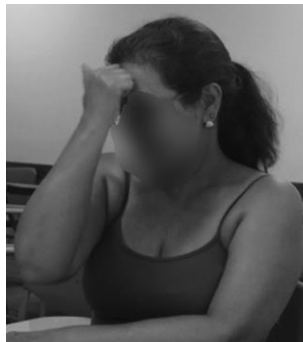


Figura 17. Sujeito 1 realizando a expressão APAGAR-CABEÇA.

Quando questionado sobre o significado da expressão “apagar essa ideia da minha cabeça”, o sujeito respondeu que é não conseguir esquecer essa ideia; é algo de que a pessoa vai sempre se lembrar. É interessante notar também que o sujeito faz uso do sinal PERDER para indicar que a ideia não será ‘perdida da cabeça’, mas que ela irá continuar na memória.

Dessa mesma forma o Sujeito 2 interpretou a sentença. Segundo ele, é uma ideia que precisa ser esquecida, mas ela está ‘guardada’ na cabeça. Ele utilizou-se ainda de uma construção metafórica presente em Libras: a ideia está ‘presa’ na cabeça.

Semelhantemente aos demais, o Sujeito 3 interpretou a sentença conforme o esperado, indicando que a ideia não será esquecida. O sujeito também usou o sinal de PRESO, feito na cabeça, e os sinais LEMBRAR SEMPRE.

7.5.1.2 “Minha sobrinha tem uma prova muito pesada na sexta-feira”.

Nessa sentença, o Sujeito 1 realizou diversas vezes o sinal de PESADO para se referir à prova. Adicionalmente, ele explicou que PESADO se referia ao fato de a prova ser muito difícil, de difícil entendimento.

A mesma interpretação foi dada pelo Sujeito 2, explicando que ‘uma prova muito pesada’ se refere a uma prova bastante difícil, ou seja, que não é fácil.

O Sujeito 3 também interpretou a expressão ‘prova pesada’ como sendo uma prova muito difícil. Para exemplificar o que seria uma ‘prova pesada’, ele citou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), as provas de faculdade e as provas de concurso. É válido ressaltar que o sujeito apontou que essa expressão pode se referir ainda a uma prova com muito conteúdo ou com muitas palavras difíceis, encontradas apenas em um dicionário.

7.5.1.3 “João vai à festa de carnaval para pegar meninas bonitas”.

O Sujeito 1 relacionou a expressão “pegar meninas bonitas” com o fato de João ir à festa de carnaval com o objetivo de procurar uma mulher bonita para paquerar, ‘ficar’ e namorar. O sujeito frisou que mulher não se ‘pega’ no sentido literal da palavra, mas sim que isso significa procurar alguém para ‘ficar’.

O Sujeito 2 também explicou que ‘pegar’ não quer dizer pegar alguém literalmente, mas sim procurar uma mulher bonita para beijar e namorar. Dessa forma, o sujeito apontou que ‘pegar’, no sentido literal, é algo que se faz com objetos; já com uma mulher significa procurar para namorar.

O Sujeito 3 apresentou duas interpretações possíveis para a construção, motivado pela ambiguidade da palavra ‘menina’. A primeira delas foi a mesma oferecida pelos Sujeitos 1 e 2: ‘pegar meninas bonitas’ refere-se a ficar, beijar ou namorar mulheres bonitas. Adicionalmente, o sujeito alertou para outro significado da palavra ‘menina’, que pode se referir também a uma criança e, por isso, a expressão poderia significar que João vai à festa para sequestrar meninas (crianças) bonitas. O sujeito afirmou ainda que, nessa expressão linguística, é possível fazer a seguinte leitura: no carnaval, os pais precisam estar atentos a seus filhos para que ninguém os “pegue” durante as festas. As imagens a seguir mostram os sinais CRIANÇA, PEGAR e LEVAR produzidos pelo sujeito.



Figura 18. Sujeito 3 realizando os sinais CRIANÇA, PEGAR e LEVAR.

7.5.1.4 “O padrasto de Laura é muito bravo e tem a cabeça fechada”.

O Sujeito 1, ao ler essa expressão metafórica, fez uma interpretação diferente da esperada. De acordo com ele, o padrasto de Laura é uma pessoa brava, séria. Ao ser questionado sobre o significado da expressão “cabeça fechada”, o sujeito explicou com os sinais ROSTO FECHADO SÉRIO BRAVO, utilizando uma expressão facial séria. Ademais, acrescentou que a expressão não quer dizer que a pessoa seja ruim, má ou egoísta, mas sim

que aquele é o seu jeito, ter ROSTO FECHADO. Percebe-se pela fala desse informante que ele confundiu a expressão dada com outra bastante comum no português: “alguém possui/está com a cara fechada”.

Já o Sujeito 2 interpretou a sentença conforme o esperado. Após a leitura, ele produziu a construção equivalente em Libras, ilustrada pela imagem a seguir:

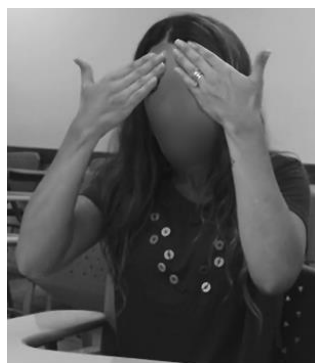


Figura 19. Sujeito 2 produzindo a construção CABEÇA-FECHADA.

Quando questionado sobre o significado da expressão ‘cabeça fechada’, o sujeito explicou se tratar de uma pessoa teimosa, que não aceita explicações. Além disso, frisou que se trata de uma pessoa ‘tradicional’, conforme mostra a imagem a seguir:



Figura 20. Sujeito 2 produzindo o sinal TRADICIONAL.

O Sujeito 3 apresentou uma interpretação bastante próxima à esperada para a expressão linguística. Segundo ele, uma pessoa que possui a ‘cabeça fechada’ é uma pessoa rígida e exigente. Explicou ainda que essa expressão linguística significa que o padrao é bravo e exige que Laura o obedeça. Adicionalmente, o sujeito explicou que alguém com a ‘cabeça fechada’ é bastante teimoso, com quem não adianta argumentar ou para quem não adianta explicar nada.

7.5.1.5 “A explicação do professor de química ficou muito clara”.

O Sujeito 1 interpretou a sentença com bastante facilidade, indicando que a explicação do professor foi clara (para isto, ele fez uso do sinal de CLARO). Além disso, segundo o sujeito, a sentença quer dizer que a explicação do professor foi boa e permitiu ao aluno ENTENDER TUDO.

O Sujeito 2 também não apresentou dificuldades para interpretar a sentença. Para explicar o sentido de ‘claro’, ele apontou que antes o aluno não estava entendendo química, mas, após a explicação, entendeu o conteúdo e não teve mais dúvidas.

O Sujeito 3 também interpretou a sentença corretamente, dizendo que a explicação do professor foi muito boa, cheia de exemplos e com muita paciência para com o aluno. Assim, após a explicação, os alunos não tinham mais dúvidas sobre a matéria de química.

7.5.1.6 “A prova do concurso foi difícil e minha cabeça está quente”.

Para explicar essa sentença, o Sujeito 1 indicou que a prova foi difícil e utilizou um sinal significando que a prova bagunçou com a cabeça dele. A imagem a seguir ilustra esse sinal e, para uma melhor compreensão, foram inseridas setas que indicam o movimento das mãos:



Figura 21. Sujeito 1 realizando uma expressão que pode ser traduzida como BAGUNÇAR-CABEÇA.

Já o Sujeito 2 fez uso da construção equivalente em Libras: o sinal de quente realizado em frente à testa. Ao pedir que explicasse melhor o significado de ‘cabeça quente’, ele exemplificou assim: a prova estava difícil, por isso, a pessoa teve muitas dúvidas, levando muito tempo para fazê-la. Dessa maneira, ficou nervosa tentando, mas sem muito sucesso.

Da mesma forma, o Sujeito 3 interpretou a expressão linguística, apontando que a expressão ‘cabeça quente’ se refere ao fato de a prova estar muito difícil, fazendo com que a pessoa pense bastante para responder. Além disso, o sujeito explicou que é necessário muito esforço para responder uma prova difícil e, por isso, acaba transpirando muito, como se a cabeça estivesse pegando fogo. Veja abaixo os sinais de FOGO e de SUOR realizados na cabeça pelo sujeito:



Figura 22. Sujeito 3 realizando, na cabeça, os sinais de FOGO e de SUOR.

7.5.2 Expressões metafóricas em Português e inexistentes em Libras

Na realização dessa condição, esperava-se que os sujeitos surdos apresentassem dificuldades na compreensão das expressões linguísticas metafóricas, uma vez que essas metáforas do português não são realizadas ou são inexistentes em Libras. Assim, os sujeitos fariam várias interpretações para tentar conceitualizar os domínios metafóricos.

7.5.2.1 “Meu cunhado falou rápido e não consegui pegar suas ideias”.

O Sujeito 1 conseguiu interpretar corretamente a sentença. Para explicar a construção, ele fez uso dos seguintes sinais “CUNHADO FALAR RÁPIDO MUITO NÃO CONSEGUIR ENTENDER NADA”. O interessante foi que o sujeito utilizou-se ainda de um sinal da Libras que, geralmente, é glosado como PERCEBER, mas é bastante semelhante ao sentido da construção metafórica. Um dos significados desse sinal é justamente o de ‘captar’ algo, que segue ilustrado em *SignWriting*:



Figura 23. Sinal PERCEBER.

Já o Sujeito 2 não conseguiu atingir a interpretação esperada para a sentença. Inicialmente, ele não entendeu o enunciado e precisou ler diversas vezes. Depois de repetidas leituras, disse que a sentença parecia querer dizer que o cunhado precisava ter uma rápida ideia, mas não estava conseguindo ‘pegá-la’. O sujeito ainda tentou ilustrar com o exemplo de alguém que está estudando e precisa de uma ideia para seus estudos, e mesmo depois de muito pensar não consegue ter (‘pegar’) essa ideia.

O Sujeito 3 apresentou uma interpretação bastante diferente das fornecidas pelos sujeitos 1 e 2. Segundo ele, a expressão ‘pegar a ideia’ refere-se a alguém que rouba a ideia de uma outra pessoa. De acordo com o sujeito, se alguém precisa fazer um Trabalho de Conclusão de Curso para a faculdade, por exemplo, e está sem nenhuma ideia sobre o que fazer, essa pessoa pode ‘pegar’ a ideia de um colega, no sentido de roubá-la para utilizar em seu trabalho.

7.5.2.2 “A nossa visita ao orfanato de crianças continua de pé”.

O Sujeito 1, imediatamente após a leitura da sentença, disse que ela era muito difícil. No início, ele confundiu a palavra ‘orfanato’ com a palavra ‘olfato’, pois perguntou se esta estava relacionada com RESPIRAR e com CHEIRO. Depois de esclarecido o significado de orfanato, o sujeito continuou sem entender a sentença e disse: “EU TEMA NÃO ENTENDER / PORQUE NÓS VISITAR O-R-F-A-N-A-T-O CRIANÇA CONTINUAR EM-PÉ / <EM-PÉ EM-PÉ EM-PÉ EM-PÉ>interrogativa”.

O Sujeito 2 também não conseguiu interpretar a expressão ‘continua de pé’. Ao explicar a sentença, ele disse “VISITAR CASA CRIANÇA ORFÃ DENTRO ANDAR_{continuamente}”. Portanto, o sujeito compreendeu a construção como se o grupo fosse visitar o orfanato e ficasse andando dentro do local.

Já o Sujeito 3 relacionou a expressão ‘continua de pé’ com crianças do orfanato. Assim, a explicação dada por ele foi a de que eles iriam visitar o orfanato e, chegando lá, veriam todas as crianças de pé, correndo pela instituição.

7.5.2.3 “Sexta-feira vou fazer uma prova e tirar um peso das costas”.

Na primeira leitura realizada pelo Sujeito 1, ele associou a palavra ‘peso’ à prova, dizendo PROVA PESADA. Ao ser solicitado que lesse novamente a sentença, explicou que, na hora de fazer a prova, o corpo fica pesado (CORPO PESADO).

Já o Sujeito 2 não entendeu o significado da expressão linguística. Inicialmente, ele ficou repetindo “P-E-S-O COSTAS / P-E-S-O COSTAS / P-E-S-O COSTAS”. Ao tentar atribuir sentido à sentença, explicou que a pessoa não iria fazer a prova na sexta-feira, ou porque faltaria à prova, ou então porque esta seria cancelada. Essa interpretação foi guiada pela palavra ‘tirar’, repetida diversas vezes pelo sujeito, que produziu o sinal de TIRAR, conforme ilustrado a seguir:

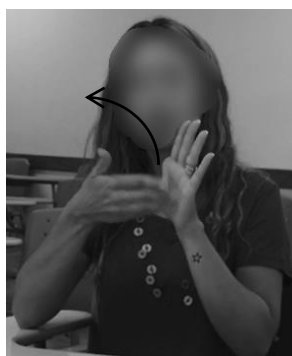


Figura 24. Sujeito 2 produzindo o sinal de TIRAR.

O Sujeito 3 também teve bastante dificuldade para interpretar a sentença e assim como o Sujeito 2 ficou repetindo o sinal de TIRAR tentando entender o significado dessa palavra na frase. Depois de ler a sentença várias vezes, tentou atribuir um sentido à sentença, explicando que, ao fazer a prova na sexta-feira, o aluno não conseguia ver o professor, porque tinha outro aluno sentado à sua frente e as costas dele tampavam sua visão. Veja na imagem a seguir o momento em que o sujeito sinaliza que as costas do aluno da frente atrapalhariam o aluno de trás visualizar o professor:



Figura 25. Sujeito 3 explicando a expressão metafórica.

7.5.2.4 “Minha amiga tem 85 anos e possui a mente presa no passado”.

Quando o Sujeito 1 leu essa sentença pela primeira vez, parece ter ignorado a palavra ‘presa’. Ao explicar a frase, ele sinalizou “AMIGO 8-5 IDADE CABEÇA [...pausa...] PASSADO”. Depois de um tempo analisando a sentença, o sujeito explicou que a expressão queria dizer o seguinte: a amiga, que já está velha, fica sempre se lembrando das coisas que fez no passado, de sua família, de seu trabalho, de sua casa.

Já o Sujeito 2 não conseguiu atribuir a interpretação esperada para a expressão linguística. Depois de ler repetidas vezes a sentença, concluiu que a amiga de 85 anos já havia sido presa antigamente, ignorando a relação ‘mente presa’ que há no enunciado.

O Sujeito 3 também não conseguiu interpretar a expressão linguística corretamente. O interessante é que ele atribuiu outra interpretação metafórica para a palavra ‘presa’. Em Libras, o sinal de PRENDER também é utilizado com o sentido de “travar”, de não conseguir fazer algo. Esse uso é bastante semelhante ao encontrado na língua portuguesa, exemplificado pela sentença: “Quando eu vi todas aquelas pessoas, eu travei e não consegui falar nada”. Assim, o sujeito entendeu que a amiga de 85 anos possui a mente fraca e “trava” constantemente, por isso, ela se esquece das coisas.



Figura 26. Sujeito 3 produzindo o sinal de PRENDER/TRAVAR.

7.5.2.5 “A Carol me disse que a cidade de Betim fica morta à noite”.

Assim que leu a expressão linguística, o Sujeito 1 fez uma expressão facial de dúvida. Em seguida, sinalizou “C-A-R-O-L FALAR CIDADE BETIM NOITE <O-QUE>interrogativa/expressão de dúvida / MEDO ALGUMA-COISA / NOITE TERROR / ALGUMA-COISA MEDO DENTRO NOITE”. Percebe-se que ele interpretou a sentença como se a Carol tivesse medo de algum perigo que há durante a noite na cidade de Betim.

O Sujeito 2 também não conseguiu entender a expressão metafórica. Ele explicou que Carol havia dito que havia uma pessoa morta em Betim à noite e que parecia ser uma mulher. É interessante notar que o sujeito observou a desinência de gênero do adjetivo ‘mort-a’ e, a partir disso, interpretou que era uma mulher.

O Sujeito 3 também interpretou a sentença como se houvesse uma pessoa morta na cidade de Betim. Ele explicou que a expressão linguística não deixa clara a causa da morte, se foi com um tiro ou ainda se foi assassinada por envolvimento com drogas. Segundo o sujeito, a única informação é de que a pessoa foi morta à noite.

7.5.2.6 “Ana e eu somos amigas, e a nossa amizade nasceu de repente”.

Ao explicar a sentença, o Sujeito 1 disse: “NÓS-2 ANTIGAMENTE NASCEU CRESCERAM-JUNTO AMIGO”. Isso mostra que ele interpretou a construção ‘nossa amizade nasceu de repente’ como sendo uma amizade de duas pessoas que nasceram e cresceram juntas.



Figura 27. Sujeito 1 produzindo a construção CRESCER-JUNTO.

O Sujeito 2 apresentou uma interpretação um pouco diferente da oferecida pelo Sujeito 1. De acordo com o Sujeito 2, ele e Ana são muito amigos e ambos nasceram na cidade ‘REPENTE’. É bastante interessante observar que o sujeito atribuiu uma interpretação literal ao verbo ‘nascer’ e ainda interpretou a palavra ‘repente’ como um locativo. É válido conjecturar se a leitura locativa da palavra ‘repente’ aconteceu pela própria interpretação do verbo ‘nascer’ ou pela preposição ‘de’, que em português pode atribuir uma função semântica de fonte e/ou de locativo.

Já o Sujeito 3 ofereceu uma terceira interpretação para a expressão linguística. Segundo ele, Ana e eu somos amigos, e o bebê de Ana nasceu repentinamente. O sujeito ainda completa dizendo que o nascimento prematuro do bebê pode ter sido por diversos motivos, como alguma doença ou complicações na gravidez, e que isto pode fazer com que o bebê nasça com alguma má-formação ou com algum problema de saúde.

7.5.3 Expressões metafóricas que mimetizam construções da Libras

Nessa condição, esperava-se que os sujeitos da pesquisa compreendessem as metáforas que mimetizam construções da Libras assim como compreenderam as metáforas equivalentes em Libras e LP sem

apresentar dificuldades, já que essas são metáforas próprias da Libras e inexistentes na LP.

7.5.3.1 “Lucas sempre presta atenção na aula e tem o olho caro”.

O Sujeito 1 não apresentou dificuldades para interpretar essa expressão linguística. Em seu entendimento, Lucas é uma pessoa que presta muita atenção na aula, estando sempre de olho no professor. Vale notar que o sujeito fez uma observação quanto à palavra ‘caro’. Ele disse que essa palavra não quer dizer ‘caro’ no sentido de dinheiro, mas sim que se refere a alguém que presta bastante atenção e é bastante observador.

O Sujeito 2 apresentou a mesma interpretação do 1, dizendo que a expressão ‘olho caro’ faz referência a uma pessoa que está sempre atenta, prestando atenção e está sempre de OLHO-ABERTO.

Semelhantemente aos dois, o Sujeito 3 interpretou a sentença conforme o esperado, dizendo que a expressão se refere a um aluno que presta bastante atenção na aula, que está sempre lendo o que o professor coloca no quadro. Ele ainda relacionou a uma pessoa surda que está sempre atenta à sinalização do professor para não perder nenhuma informação da aula.

7.5.3.2 “A professora está aprendendo Libras e ainda é mão dura”.

Ao interpretar a sentença dada, o Sujeito 1 explicou que a expressão ‘mão dura’ se refere a um aluno que está aprendendo Libras, mas possui dificuldades para realizar os sinais.

O Sujeito 2 também interpretou a sentença conforme o esperado. Ao explicar a expressão ‘mão dura’, ele apontou que se trata de uma pessoa que está aprendendo Libras e que ainda não possui fluência na língua, apresentando dificuldades para realizar os sinais. O participante fez uso

também de um sinal indicando que a pessoa não consegue se comunicar em Libras. O sinal é ilustrado a seguir:



Figura 28. O Sujeito 2 sinaliza a construção SEM-COMUNICAÇÃO.

O Sujeito 3 também interpretou a expressão ‘mão dura’ como alguém que está aprendendo Libras e ainda possui dificuldades para realizar os sinais. Segundo ele, na medida em que a pessoa ganha fluência em Libras e consegue se comunicar com naturalidade nessa língua, ela deixa de ser ‘mão dura’.

Nessa sentença em especial, aconteceu algo de interessante com a interpretação de todos os três sujeitos. De acordo com o sentido da sentença, a ‘professora’ é quem está aprendendo Libras. Contudo, todos os participantes interpretaram que a professora está ensinando Libras e o aluno está aprendendo, por isso, é ‘MÃO-DURA’. Esse fato pode ser explicado pela prototipicidade do nominal ‘professora’ ser agente do evento de ‘ensinar’ e não do de ‘aprender’. Assim, nenhum dos sujeitos conseguiu atribuir o papel temático de agente/experienciador do evento ‘aprender’ à ‘professora’, inserindo em suas interpretações um outro participante (aluno) para poder saturar as funções semânticas presentes no enunciado construído por eles.

7.5.3.3 “Eu não vou trabalhar sexta-feira porque é dia vermelho”.

O Sujeito 1 interpretou sem dificuldades a expressão ‘dia vermelho’. Para explicar o significado da sentença, ele disse que é um dia em que não se trabalha, ou seja, a pessoa está de folga. Ele ainda deu alguns exemplos de datas às quais o termo se aplica, como 1º de maio e 7 de setembro.

O Sujeito 2 apresentou a mesma interpretação do Sujeito 1, qual seja, o ‘dia vermelho’ alude a um feriado, a um dia de folga em que a pessoa não precisa trabalhar. Para explicar ainda mais detalhadamente a sentença, o sujeito citou a origem da expressão, dizendo que, no calendário, os dias marcados de vermelho são aqueles nos quais não se precisa trabalhar.

Semelhantemente aos dois, o Sujeito 3 explicou que a expressão ‘dia vermelho’ significa ‘feriado’, um dia em que ninguém trabalha e todas as lojas estão fechadas.

7.5.3.4 “O Cruzeiro perdeu o último jogo e minha alegria quebrou”.

O Sujeito 1 apresentou uma interpretação para essa sentença diferente da esperada. Segundo o sujeito, quando o Cruzeiro perde o jogo, ele se sente muito feliz porque pode comemorar e provocar/zombar dos torcedores cruzeirenses. Parece que o sujeito atribuiu a expressão ‘quebrar’ ao ato de provocar outra pessoa com a vitória do time.

Já o Sujeito 2 apresentou a interpretação esperada para a expressão linguística. Segundo a explicação dada, ‘minha alegria quebrou’ significa que alguém estava alegre e animado assistindo ao jogo, e quando o Cruzeiro perdeu, acabou-se a alegria. O sujeito ainda usa a expressão ‘perder a alegria’.

O Sujeito 3 também interpretou corretamente a expressão metafórica, explicando que a expressão ‘minha alegria quebrou’ se refere ao

fato de a pessoa estar muito alegre com o jogo do Cruzeiro, mas que essa alegria acabou quando o time perdeu.

Há ainda uma consideração interessante a ser feita sobre essa sentença metafórica. Na construção dada, o nominal ‘o último jogo’ apresenta uma ambiguidade anafórica, pois há duas interpretações possíveis: a primeira refere-se ao último jogo do campeonato ou da competição (jogo final); já a segunda é uma referência temporal, de modo que o Cruzeiro perdeu o último jogo disputado até o momento, mas outros jogos ainda acontecerão (jogo passado). Um fato curioso que nos chama a atenção é que todos os três sujeitos compreenderam a sentença com a primeira interpretação possível, ou seja, que aquele foi o ‘jogo final’ e nenhum deles tomou a referência temporal da sentença como possível interpretação dessa expressão. Este é, certamente, um ponto de pesquisa interessante: investigar a preferência de interpretação de sentenças ambíguas por surdos sinalizadores bilíngues de português. Fica aqui então uma sugestão para pesquisas futuras.

7.5.3.5 “Alessandra é uma pessoa muito boa e tem o coração quente”.

O Sujeito 1, no início, teve dificuldades para interpretar essa sentença. Após uma leitura sinalizando palavra por palavra, ele concluiu que a expressão ‘coração quente’ se refere a uma pessoa que está apaixonada, que está amando, com o coração em chamas.

Já o Sujeito 2 interpretou a expressão linguística de acordo com o esperado. Ao explicar a sentença, disse que a expressão ‘coração quente’ se refere a uma pessoa boa, de bom coração.

O Sujeito 3 também explicou que a expressão ‘coração quente’ significa que a pessoa é boa, de coração aberto, e está sempre ajudando os outros. É interessante notar que, para ele, o fato de uma pessoa não ter o

‘coração quente’ significa dizer que ela possui o ‘coração duro’. A imagem a seguir ilustra essa construção:



Figura 29. Sujeito 3 produzindo a expressão CORAÇÃO-DURO.

7.5.3.6 “O filme Titanic é muito emocionante e faz cair os olhos”.

O Sujeito 1 interpretou a expressão linguística metafórica conforme o esperado. Em sua explicação, ele afirmou que a expressão ‘cair os olhos’ se refere ao fato de o filme ser muito impressionante e fazer chorar muito. Ele completou dizendo que ‘cair os olhos’ não significa que os olhos da pessoa caem literalmente, mas sim que ela fica impressionada com o filme e chora muito ao assisti-lo.

O Sujeito 2 apresentou a mesma interpretação do Sujeito 1. Ao explicar a expressão metafórica, disse que o filme é emocionante, por isso, a pessoa que o assiste fica admirada e chora muito.

O Sujeito 3 também interpretou a construção como sendo um filme muito impressionante e muito emocionante, o que deixa a pessoa boquiaberta e chorando muito.

7.5.4 Reflexões dos sujeitos acerca da tarefa

Ao final do experimento, foi solicitado aos sujeitos que dessem sua opinião sobre as sentenças lidas, podendo indicar as dificuldades encontradas ou ainda quais as impressões que tiveram das sentenças lidas.

O Sujeito 1 disse que algumas sentenças foram fáceis de entender, já outras foram bastante difíceis. Ele afirmou que, durante a leitura das sentenças, conhecia todas as palavras, mas que teve grande dificuldade em relacioná-las e entender o significado de cada uma.

O Sujeito 2 também se referiu à dificuldade de entender o sentido geral de algumas expressões linguísticas, mesmo quando conhecia todas as palavras. Ele afirmou ainda que, em vários momentos, tentou adaptar as expressões linguísticas para a Libras, a fim de entendê-las melhor. Para ele, a dificuldade de compreender algumas expressões deve-se ao fato de ele não ouvir a forma como as pessoas falam e, por isso, ele não conhece muitas expressões que são próprias dessa língua, apesar de ter aprendido o português como L2.

Assim como o Sujeito 2, o Sujeito 3 explicou que, para entender as sentenças, ele tentou adaptá-las para a LS. Além disso, afirmou que, em alguns momentos, parecia que as palavras não se combinavam, que não faziam sentido juntas.

7.6 DISCUSSÃO GERAL

Nos dados apresentados anteriormente, os Sujeitos 1 e 2 se comportaram de acordo com o esperado em todas as condições e expressões linguísticas metafóricas; já o Sujeito 3 não correspondeu às expectativas em todas as expressões linguísticas. Uma das possíveis explicações para os resultados do Sujeito 3 pode estar relacionada ao fato de este ter aprendido Libras apenas aos 18 anos de idade, diferente dos outros dois que

aprenderam LS com idade de 3 e 9 anos. Isso aponta que a aquisição da L1 pode influenciar no aprendizado da L2. A tabela a seguir sumariza resultados de cada sujeito, nas três condições investigadas:

Tabela 6. Síntese dos resultados da Tarefa 2.

Condição	Estímulo	Interpretou satisfatoriamente?					
		Sujeito 1		Sujeito 2		Sujeito 3	
		S	N	S	N	S	N
Metáforas equivalentes em português e em Libras	- Eu não vou conseguir apagar essa ideia da minha cabeça.	✓		✓		✓	
	- Minha sobrinha tem uma prova muito pesada na sexta-feira.	✓		✓		✓	
	- João vai à festa de carnaval para pegar meninas bonitas.	✓		✓		✓	
	- O padrasto de Laura é muito bravo e tem a cabeça fechada.		x	✓		✓	
	- A explicação do professor de química ficou muito clara.	✓		✓		✓	
	- A prova do concurso foi difícil e minha cabeça está quente.	✓		✓		✓	
Metáforas em português - inexistentes em Libras	- Meu cunhado falou rápido e não consegui pegar suas ideias.	✓			x		x
	- A nossa visita ao orfanato de crianças continua de pé.		x		x		x
	- Sexta-feira vou fazer uma prova e tirar um peso das costas.		x		x		x
	- Minha amiga tem 85 anos e possui a mente presa no passado.	✓			x		x
	- A Carol me disse que a cidade de Betim fica morta à noite.		x		x		x
	- Ana e eu somos amigas e a nossa amizade nasceu de repente.		x		x		x
Expressões metafóricas que mimetizam construções da Libras	- Lucas sempre presta atenção na aula e tem o olho caro.	✓		✓		✓	
	- A professora está aprendendo Libras e ainda é mão dura.	✓		✓		✓	
	- Eu não vou trabalhar sexta-feira porque é dia vermelho.	✓		✓		✓	
	- O Cruzeiro perdeu o último jogo e minha alegria quebrou.		x	✓		✓	
	- Alessandra é uma pessoa muito boa e tem o coração quente.		x	✓		✓	
	- O filme Titanic é muito emocionante e faz cair os olhos.	✓		✓		✓	

Na condição 1 (metáforas equivalentes em português e em Libras), os resultados indicam que os surdos selecionam os mesmos significados para conceitualizar as expressões metafóricas. Além disso, é possível evidenciar que os sujeitos utilizam muitos sinais, partindo de um domínio-fonte físico mais concreto para um domínio-alvo abstrato, para interpretação das metáforas. (cf. Wilcox, 2000; Taub, 2001).

De acordo com os resultados, os elementos selecionados para a produção e compreensão das metáforas equivalentes/familiares em Libras e em LP têm o mesmo significado e partem da mesma experiência primária para serem compreendidos, como podemos ver nas 6 sentenças: (i) ‘*apagar essa ideia da minha cabeça*’ - os sujeitos utilizam a fronte como ponto de articulação para o sinal APAGAR, a fim de indicar algo a ser apagado da cabeça; (ii) ‘*prova muito pesada*’ - o sinal PESADO é realizado repetidas vezes, frisando o quanto a prova estava difícil. Assim como ocorre nas metáforas primárias em línguas orais, os surdos também conceitualizam DIFICULDADE como PESO; (iii) “*pegar meninas bonitas*” - o sinal de PEGAR é realizado como se os sujeitos pegassem algo nas mãos. Nesse sentido, a experiência corpórea ou sinestésica de ‘pegar’ é transferida para ‘meninas bonitas’; (iv) ‘*cabeça fechada*’ – o sinal é produzido como se as duas mãos estivessem fechando a cabeça. Nesse caso, os sujeitos utilizam a cabeça como ponto de articulação para realizar o sinal de FECHAR, conceitualizando mente como contêiner; (v) ‘*a explicação do professor de química ficou muito clara*’, os sujeitos fazem o sinal de CLARO para representar a clareza da explicação, conceitualizando CLARO como BOM; (vi) ‘*cabeça quente*’ – assim como nas demais construções metafóricas, os surdos utilizam a cabeça como ponto de articulação para produzir o sinal de QUENTE, indicando de forma concreta que a ‘cabeça estava quente’, mas conceitualizando como o estado emocional em que a pessoa se encontrava ao realizar a prova.

Nos resultados qualitativos da condição 1, pode-se verificar que a interpretação das metáforas em LP sofreu interferências da Libras, como podemos ver, por exemplo, no sinal da sentença “Eu não vou conseguir apagar essa ideia da minha cabeça”, em que o Sujeito 1 sinaliza APAGAR utilizando a cabeça como ponto de articulação, significando ‘apagar a ideia da cabeça’. Os Sujeitos utilizam uma metáfora baseada no esquema imagético de CONTÊINER para interpretar conceitualmente o sinal de APAGAR, motivados pela palavra ‘ideia’, que está dentro da cabeça. Diante disso, os dados apontam que, mesmo sofrendo interferência da L1, as metáforas equivalentes em L2 facilitam a compreensão por surdos bilíngues do par linguístico Libras/português. Esses dados corroboram os estudos de Irujo (1986) e Taki e Soghady (2013), pois estes autores evidenciaram também que a semelhança entre expressões idiomáticas e metáforas na L1 e na L2 auxilia na compreensão e possibilita interpretações semelhantes das metáforas na L2, mesmo que as interpretações sofram influência da L1. A facilidade na compreensão de metáforas equivalentes pode estar relacionada a vários fatores, como: (i) semelhança da expressão linguística na L1 e L2; (ii) experiência corpórea e significados motivados pela cultura da L1 que são transferidos para a L2. Esse resultado corrobora a pesquisa de Ferreira (2007), que aponta a base experiencial da metáfora como fator facilitador na compreensão de metáforas por aprendizes de inglês como L2.

Na condição 2, metáforas em português, inexistentes em Libras, percebe-se que os sujeitos apresentam dificuldades na construção do significado das expressões linguísticas metafóricas. Nota-se que, no processo de (in-)compreensão de expressões linguísticas metafóricas próprias da LP, os sujeitos leem essas expressões repetidas vezes, mas dificilmente conseguem compreendê-las, inferindo sempre interpretações mais concretas e literais dos itens lexicais.

No primeiro momento, observa-se que os sujeitos utilizam a interpretação literal das sentenças como estratégia para chegar a um possível

significado. Na tentativa de atribuir sentido às expressões metafóricas, percebe-se que os participantes da pesquisa interpretam as sentenças a partir dos verbos das expressões metafóricas ('pegar'; 'continuar de pé'; 'tirar'; 'prender'; 'ficar morta'; 'nascer'). Por exemplo, ao tentar compreender a sentença "A nossa visita ao orfanato de crianças *continua de pé*, os surdos transferem o significado *continua de pé* às pessoas que irão visitar o orfanato e não à visita que continua confirmada. O mesmo acontece com a expressão "A Carol me disse que a *cidade de Betim fica morta à noite*". Os sujeitos tomam como referência os diversos significados do item lexical 'morte', e todas as interpretações emergem do sentido literal dessa palavra, indicando que, na cidade de Betim, por exemplo, houve algum assassinato ou que várias pessoas morreram. Na sentença "Ana e eu somos amigas e nossa amizade *nasceu de repente*", os surdos também tomam como referência o significado do item lexical 'nascer' e, assim, transferem todo o conhecimento do significado desse item para os sujeitos da sentença e não para o significado de amizade.

Os resultados apontam que, ao tentar compreender as expressões metafóricas, os sujeitos fazem várias interpretações de itens lexicais cujo significado lhes é conhecido, como podemos ver em (i) "A visita ao orfanato *continua de pé*". Todos os participantes, ao tentar compreender a expressão metafórica, sinalizam repetidas vezes FICAR-PÉ e, em seguida, fazem inferências mais literais direcionadas aos sujeitos da sentença. Esse também é o caso de (ii) "Meu cunhado falou rápido e não consegui *pegar sua ideia*", em que os sujeitos conceitualizam o termo *pegar* como 'ter uma ideia' ou 'roubar/pegar' uma ideia de alguém. É interessante destacar que esse resultado pode corroborar o estudo de Wilcox (2005), que analisa a metáfora ENTENDER É AGARRAR/PEGAR em várias LS e aponta que expressões linguísticas provenientes dessa metáfora não são conceitualizadas por surdos, embora a metáfora MENTE É CONTÊINER faça parte do sistema conceitual dos surdos.

De acordo com Wilcox (2005), expressões linguísticas provenientes da metáfora ENTENDER É AGARRAR/PEGAR podem ser encontradas no inglês, mas não em ASL. Em português também encontramos expressões linguísticas relacionadas a ‘pegar ideias’, mas em Libras os dados apontam que os sujeitos não compreenderam a metáfora ENTENDER É AGARRAR.

A incompreensão dessa expressão pode estar relacionada à restrição na seleção de elementos conceituais, ou seja, o sinal PEGAR seleciona elementos mais concretos como ‘meninas’, e não conceitos mais abstratos como ‘ideia’, conforme apresentado na pesquisa de Meir (2010).

Pelos resultados desta pesquisa, vemos que as expressões metafóricas não selecionam os mesmos elementos semânticos para serem compreendidas. Nesse caso, os participantes tendem a selecionar significados mais concretos da sua L1 para interpretar os elementos da L2.

Esses resultados corroboram os trabalhos de Irujo (1986); Taki e Soghady (2013); Liontas (2002), pois, conforme esses autores, ao interpretar expressões idiomáticas da L1 para L2, os bilíngues utilizam várias estratégias para transferir elementos da sua L1, como vocabulário e tradução de elementos, tentando descobrir o significado, a disposição sintática dos elementos e o significado literal das expressões ou de um item lexical da expressão linguística metafórica.

Os resultados deste trabalho também confirmam a pesquisa de Faria (2003), segundo a qual surdos brasileiros fazem, ao ler textos, vários tipos de inferências contextuais e literais para compreender polissemia e metáforas em PL2.

Percebe-se que as estratégias utilizadas pelos surdos na tentativa de compreender expressões linguísticas da LP inexistentes em Libras corroboram as estratégias apresentadas por Steen (1994 *apud* Schröder, 2014, p. 222), uma vez que os participantes da pesquisa (i) apresentam dificuldades e dúvidas em relação à expressão metafórica inexistente em sua L1; (ii) processam apenas o DF da metáfora, apresentando características

mais literais e concretas; (iii) tendem a estabelecer relação da metáfora com outras partes da expressão linguística, como demonstrado pelas inferências feitas na construção de sentido das metáforas inexistentes em sua L1.

Na condição 3, metáforas que mimetizam construções da Libras, os resultados confirmaram o esperado. Os surdos interpretaram as metáforas naturalmente, apresentando o significado de cada expressão linguística sem muitas inferências: (i) OLHO-CARO, compreendida como alguém que é muito atencioso, observador, sendo a metáfora primária COMPREENDER É VER; (ii) MÃO-DURA, interpretada como alguém que está aprendendo Libras e faz os sinais devagar ou incorretamente; (iii) DIA-VERMELHO significando feriado, pois, no calendário, o dia do feriado é marcado de vermelho; (iv) ALEGRIA-QUEBROU e (v) CAIR-OLHOS, em que as expressões linguísticas são construídas por meio da metáfora EMOÇÕES SÃO OBJETOS; (vi) CORAÇÃO-QUENTE, expressão linguística que emerge da metáfora primária AFEIÇÃO É CALOR.

As metáforas nessa condição são interpretadas naturalmente, já que são inerentes às Libras e ao discurso cotidiano de surdos brasileiros. As estratégias utilizadas na interpretação das expressões linguísticas metafóricas da condição 3 são semelhante às estratégias utilizadas na condição 1, podendo indicar que a familiaridade com as metáforas facilita, de fato, a compreensão na L2. Esse resultado corrobora os estudos Irujo (1986); Taki e Soghady (2013) que também evidenciaram os efeitos da familiaridade e equivalência metafórica entre L1 e L2 como facilitadores da compreensão de expressões idiomáticas e metáforas em L2.

É interessante destacar que tanto na construção de metáforas próprias da Libras quanto na interpretação de metáforas próprias da LP o fator cultural pode ser evidenciado. A interface entre cultura e cognição também aparecem nos dados dessa pesquisa, por exemplo, nas metáforas como CAIR-OLHOS e MÃO-DURA. Os olhos e as mãos são fundamentais para a comunicação do surdo, visto que se comunicam por meio de uma língua de

modalidade espaço-visual. Assim, no sistema conceitual dos surdos, os significados dessas expressões são fortemente marcados. O mesmo ocorre em MÃO-DURA para se referir a uma pessoa que está no estágio inicial de aprendizagem da Libras.

Kövesces (2005, pp. 293-294) aponta que a natureza das metáforas é conceitual, neural, linguística, cultural e social ao mesmo tempo. Assim, enquanto algumas metáforas são consideradas universais, pois emergem das nossas experiências sensório-motoras mais básicas e independem dos aspectos culturais (metáforas primárias), outras são compreendidas por meio da variedade cultural ou dos aspectos culturais (metáforas congruentes). As metáforas congruentes são aquelas que emergem de um nível genérico e são preenchidas pelos aspectos culturais atribuídos a elas.

O autor (op. cit.) afirma que, ao estudar as semelhanças e diferenças entre as expressões linguísticas metafóricas e suas metáforas conceituais correspondentes em línguas diferentes, é de fundamental importância atentar para alguns fatores, como o significado literal das expressões, o sentido figurado que será expresso, a metáfora conceitual e as expressões linguísticas que emergem das metáforas conceituais em ambas as línguas analisadas, visto que tais fatores podem explicar as diferenças entre as expressões linguísticas e os seus significados em línguas diferentes. Além disso, é importante analisar até que ponto as metáforas conceituais são genéricas e até que ponto são complementadas por aspectos culturais inerentes à língua do falante nativo.

Nos resultados da condição 1, nota-se que as interpretações das metáforas equivalentes em Libras e LP compartilham de aspectos culturais e selecionam as mesmas experiências primárias projetadas à forma de como elas são compreendidas. Por outro lado, na condição 2, cujas metáforas são diferentes nas duas línguas, observa-se que os sujeitos perpassam por um processo de tradução para compreender as metáforas e não chegam ao

mesmo significado, pois as línguas não compartilham dos mesmos aspectos culturais.

Por fim, outro fato interessante que pode ser evidenciado na construção de metáforas próprias da Libras e equivalentes em Libras/LP é a ‘metafonímia’ (cf. Goossens, 2003). Por exemplo, o sinal CABEÇA-QUENTE pode ser caracterizado pela ‘metafonímia integrada’ em que a ‘cabeça’ é tomada como metonímia PARTE PELO TODO dentro da metáfora ‘cabeça quente’. Outro exemplo é o sinal de DIA-VERMELHO (dia vermelho no calendário significando feriado) em que a metáfora é formada por metonímia, o que Goossens (2003) nomeia como ‘metafonímia cumulativa’ do tipo metonímia de metáfora.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objeto de estudo a compreensão de metáforas por surdos bilíngues do par Libras-Língua Portuguesa. Mais especificamente, como surdos bilíngues compreendem metáforas equivalentes e diferentes em Libras e em LP, bem como expressões metafóricas que mimetizam construções da Libras.

No capítulo 1, apresentei as perguntas de pesquisa, os objetivos e a estrutura deste trabalho. No capítulo 2, discorri sobre a Teoria das Metáforas Conceituais, apontando discussões mais recentes sobre o tema, como os esquemas imagéticos na formação das metáforas, as metáforas primárias e a integração entre metáforas e metonímias conceituais, denominada ‘metafonímia’.

No capítulo 3, discuti os aspectos semânticos da Libras, apontando a relação entre iconicidade, metonímia e formação da metáfora conceitual em Libras. Em seguida, no capítulo 4, apresentei discussões acerca do processamento metafórico por falantes nativos e por aprendizes de L2. Além disso, introduzi, neste capítulo, os aspectos que podem influenciar na compreensão de metáforas em L2.

No capítulo 5, apresentei a construção dos instrumentos para a investigação, bem como as hipóteses a serem testadas nas tarefas 1 e 2. Já no capítulo 6, expus os resultados do experimento de compreensão das expressões metafóricas que confirmaram a hipótese, proposta no capítulo 5, de que a equivalência metafórica entre Libras e LP facilita a compreensão de metáforas por surdos bilíngues de português, mesmo que estas apresentem forte motivação corpórea.

Em seguida, no capítulo 7, apresentei e discuti os resultados da pesquisa qualitativa, com intuito de verificar as interpretações realizadas

pelos surdos na compreensão das mesmas metáforas apresentadas no experimento descrito no capítulo 6. Os resultados evidenciaram que os surdos fazem várias interpretações na tentativa de compreender expressões linguísticas que não são familiares à sua L1, utilizando estratégias de transferência de significado, tradução e interpretações literais para compreender metáforas em L2.

Este trabalho trouxe respostas às perguntas iniciais do estudo: (i) surdos que têm a Libras como L1 compreendem metáforas equivalentes em LP/Libras com o mesmo tempo de reação – foi evidenciado que, de fato, as metáforas equivalentes em L1 e L2 são mais rapidamente lidas, o que indica facilitação no processamento dessas construções; (ii) quais são as possíveis interpretações realizadas pelos surdos bilíngues (Libras-LP) no processo de leitura e compreensão de expressões metafóricas na L2 – foi possível evidenciar que, na leitura de metáforas do português, inexistentes em Libras, os sujeitos apresentaram maior tempo na compreensão das metáforas, propondo assim interpretações diversas para tentar chegar ao significado das expressões.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa, tanto na tarefa 1 quanto na 2, indicam que as metáforas equivalentes, diferentes e próprias da Libras (cf. Faria, 2003) são também processadas de forma diferenciada, uma vez que os surdos bilíngues de português apresentam mais facilidade para compreender metáforas equivalentes em L1 e L2. Já as metáforas diferentes ou próprias da LP são dificilmente compreendidas, fazendo com que os surdos a várias tentativas de compreensão que, na maioria das vezes, giram em torno da interpretação literal.

Esta pesquisa buscou contribuir com os estudos sobre processamento e compreensão de metáforas por bilíngues falantes da LS (língua de modalidade diferente das línguas orais), com os estudos acerca da compreensão de metáforas conceituais e com a formulação de novas metodologias de ensino da linguagem figurada em PL2 para surdos. No

ensino de L2 para surdos, percebe-se que há uma emergência quanto ao ensino da linguagem figurada ou de metáforas. Desse modo, por meio dessa investigação, o professor de PL2 para surdos pode identificar como eles compreendem metáfora e, assim, propor novas metodologias de ensino de metáforas conceituais inexistentes em Libras para surdos, atentando-se para questões linguísticas, por exemplo, comparação entre metáforas da L1 e L2, e também para aspectos culturais existentes entre as línguas, que são revelados nas metáforas.

Com base nos resultados desta investigação, é possível sugerir que a aprendizagem de expressões linguísticas metafóricas por surdos bilíngues de LP ocorre, primeiro, pela equivalência metafórica entre sua L1 e L2 e, posteriormente, pelas metáforas próprias da LP inexistentes em Libras. Nesse sentido, estas metáforas passam a ser compreendidas e aprendidas pelos surdos a partir do momento em que eles têm mais contato com a LP e com o significado dessas construções. Sugere-se, portanto, que o método mais viável para o ensino de metáforas da LP para surdos deve ocorrer, em primeiro lugar, pela reflexão sobre as estruturas existentes em sua L1 para, em seguida, apresentar-lhes gradativamente expressões metafóricas inexistentes nesta língua, provocando, dessa forma, a reflexão sobre as expressões inexistentes em sua L1 e sobre a construção do significado dessas expressões em sua L2.

É inegável a necessidade de pesquisas futuras para melhor compreender tanto como ocorre o processamento de metáforas em PL2 por surdos quanto outros fatores que podem influenciar na compreensão de metáforas por surdos. Ao longo dessa dissertação, apresentei vários pontos para pesquisas futuras, como a elaboração de um teste de proficiência para surdos, uma vez que este contribuirá não apenas com a possibilidade de se verificar o nível de proficiência de leitura e de escrita de PL2 surdos, mas também com pesquisas que investigarão se esse nível de proficiência dos surdos bilíngues do par linguístico Libras/LP pode influenciar na

compreensão de metáforas e no processamento de outros elementos linguísticos.

Como vimos, a maioria das pesquisas que estudam a compreensão de metáforas por bilíngues do par linguístico Libras/LP levam em consideração o nível de proficiência dos falantes. (cf. Irujo, 1986, Liontas, 2002; Matlock e Heredia, 2002; Taki e Soghady, 2013; Eriksson, 2013; Baldo, 2014; entre outros). Porém, atualmente, no campo dos estudos sobre ensino de PL2 para surdos, não é possível encontrar exame de proficiência que sirva como métrica do nível de proficiência na leitura e na escrita de surdos.

Outro ponto interessante para pesquisas futuras é verificar se a construção de metáforas em Libras e em outras LS é formada por metafonímia cumulativa, ou seja, metonímia de metáfora (cf. Goossens, 2003); já que nesta pesquisa, verificou-se que há formação de algumas metáforas que parece ser motivada por metonímia.

Adicionalmente, em pesquisas futuras, é possível verificar se o contexto e as metáforas conceituais inseridas em pequenos textos podem influenciar na compreensão de metáforas por surdos bilíngues, pois muitas pesquisas têm indicado que isso ocorre. (Gildea e Glusksberg, 1983; Glucksberg, 2001, 2003; Inhoff, Lima e Carrol, 1985; Stewart e Heredia, 2002; cf. Ferreira, 2007).

Enfim, esta pesquisa contribui com o entendimento sobre o processamento de metáforas por surdos bilíngues de português e como estes fazem inferências na tentativa de construir significados para metáforas conceituais. Ressalte-se que, mesmo que todas as metáforas conceituais inexistentes em Libras tenham uma base corpórea e experiencial, o fator semelhança entre L1 e L2 parece ser fortemente marcado, uma vez que as metáforas inexistentes não são compreendidas apesar de elas terem bases primárias em sua constituição.

Investigar como os surdos compreendem a linguagem figurada continua sendo um campo fértil para os estudos linguísticos que buscam

compreender a interface entre linguagem, cognição e cultura. E a Libras tem se revelado um campo de pesquisa promissor nesse sentido. A atual pesquisa reafirma, portanto, que ainda há muito a ser investigado sobre a cognição e os processos semânticos na Libras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Báez, I.; Cabreza, C.; Massone, M.I. (2004) . Enhebrando El hilo de lo icônico. In: Linguagem, Cultura e Cognição: estudos da Linguística Cognitiva. Almedina, vol. I, p. 551-581.
- Baldo, A. (2014). 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.
- Bernardino, E. L. (2000). Absurdo ou Lógica? Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte: Profetizando Vida.
- Blasko, D. and Connine, C.M. (1993). Effects of familiarity and aptness on metaphor processing. J. Exp. Psychol. Learn. Mem. Cogn. 19, 295–308
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. Applied Linguistics, 21/4, p. 553-571. Oxford University Press.
- Botelho, P. (2002). Linguagem e Letramento na Educação de Surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica.
- Brasil. (2002). Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Distrito Federal, Brasília, 2002.
- Brasil. (2005). Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, DF, 2000. Distrito Federal, Brasília, 22 dez. 2005.
- Brisard, F.; Frisson, S.; Sandra, D. (2001). Processing Unfamiliar Metaphors in a Self-Paced Reading Task. Metaphor and Symbol, 16, 87-108.
- Capovilla, F. C.; Raphael, W. D.; Maurício, A. C. L. (2012). Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Editora da Universidade de São Paulo – Edusp. Volumes 1 e 2. São Paulo.
- Cardillo, E.R.; Watson, C.E; Schmidt, G.L.; Kranjec, A.; Chatterjee, A. (2012). From novel to familiar: tuning the brain for metaphors. Neuroimage 59 (4), p. 3212-3221.

- Carneiro, M. M.; Souza, R. A.(2012). Observação do processamento online: uma direção necessária para o estudo experimental da sintaxe bilíngue. *ReVEL*, v. 10, n. 18.
- Carneiro, M.C. (2011). *Processamento Linguístico de Marcas de Morfologia de Flexão em Contexto de Inglês como Segunda Língua*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Charteris-Black, J. (2002). Second Language Figurative Proficiency: A comparative study of Malay and english. *Applied Linguistics*, 17/3. p. 104-133.
- Chaves, T. A. (2002). *A leitura dos surdos: construindo sentidos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Belo Horizonte.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cieślicka, A. (2010). 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.
- Croft, W. (2003). The Role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. In: Dirven, R.; Pörings, R. (Eds). *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2003. p. 161- 205.
- Cronk, B. C.; Schweigert, W. A. (1992). The comprehension of idioms: Effects of familiarity, literalness, and usage. *Applied Psycholinguistics*, 13, 131–146.
- Cuenca, M.J; Hilferty,J.(1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- Ericksson, P. (2013) *Effects of conventionality and proficiency in metaphor processing: a response time study*.45f. (Dissertação de Mestrado). *English Linguistics*. Stockholms Universitet, Spring.
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Faria, S. P. (2003). *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.

- Felipe, T. (1998) A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Feltes, H.P.M. (2007). Semântica Cognitiva: ilhas, pontes e teias. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Fernandes, E. (2003). Linguagem e Surdez. Porto Alegre: Artmed.
- Ferrari, L. (2011). Introdução à Linguística Cognitiva. São Paulo: Contexto.
- Ferreira, L. (2007) A Compreensão de Metáfora em Língua Estrangeira. 219f. Tese. Porto Alegre: Unversidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ferreira-Brito, L. (1993). Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel Editora.
- Ferreira-Brito, L. (1995). Por uma gramática das línguas de sinais. Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro.
- Fischer, O.; Nänny, M. (1999). Iconicity in Language and Literature. Amsterdam: John Benjamins.
- Geeraerts, D. (2006). Cognitive linguistics: Basic readings. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gibbs, R. (1994). The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. (1999). Speaking and Thinking with Metonymy. In: Panther, K. U.; Radden, G. (Ed.). Metonymy in Language and Thought. Amsterdam: Benjamins.
- Gibbs, R. (2007). “Why cognitive linguists should care more about empirical methods”. In *Methods in Cognitive Linguistics*, Gonzalez-Marquez, Monica, Irene Mittelberg, Seana Coulson and Michael J. Spivey (eds.), 2 ff.
- Gibbs, R. (2008). Images Schemas in Conceptual Development: What Happened to the Body? *Philosophical Psychology* 21 (2):231-239.
- Gibbs, R. W.; Steen, G. J. (eds) (1999). *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gibbs, R.; Colston, H. (1995). The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations. *Cognitive Linguistics*, 6, 347-378.

- Gibbs, R.; Macedo, A. P. S. (2010). Metaphor and embodied cognition. DELTA [online]. vol.26, n.spe, pp. 679-700.
- Gildea, P.; Glucksberg, S. (1983). On understanding metaphor: The role of context. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22: 577-590.
- Giora, R. (1997). Understanding figurative and literal language: The graded salience hypothesis. *Cognitive Linguistics* 7(1): 183-206.
- Giora, R. (2003). *On our mind: Salience, context, and figurative language*. New York: Oxford University Press.
- Giora, R.; Fein, O. (1999). On understanding familiar and less-familiar figurative language. *Journal of Pragmatics*, 31. (pp. 1601-1618).
- Glucksberg, S. (2001) *Understanding Figurative Language: From Metaphors to Idioms*, Oxford University Press.
- Glucksberg, S. (2003). The psycholinguistics of metaphor. *Trends in Cognitive Sciences*, Vol.7, Nº.2, February (pp. 92-96).
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora.
- Goossens, L. (2003). Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. In: Dirven, R.; Pörings, R. (Eds). *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. p. 349-377
- Grady, J. (1997). *Foundations of meaning: primary metaphor and primary scenes*. Tese (Doutorado em Linguística). University of California, Berkely.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics: Vol 3. Speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Haiman, J. (1980). The iconicity of grammar: Isomorphism and motivation. *Lg.*56.(pp.515-40).
- Haiman, J. (1983). Iconic and Economic Motivation Language, Vol. 59, No. 4 (Dec., 1983), pp. 781-819 Published by: Linguistic Society of America.
- Hoffmeister, R.J.; Harris, C.L.; Kuntze, M. (2014). Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. *Cognition* 132 (2):229-242.

- Inhoff, A. W.; Lima, S. D.; Carroll, P. J. (1985). Contextual effects on metaphor comprehension in reading. *Memory e Cognition*, 12 (6), (pp. 558-567).
- Iran-Nejad, A., Ortony, A.; Rittenhouse, R. K. (1981). The comprehension of metaphorical uses of English by deaf children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 24, 551-556, 1981.
- Irujo, S. (1986) . 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.
- Johnson, J. (1989). Factors related to cross-language transfer and metaphor interpretation in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 10, 157-177.
- Johnson, J.; Rosano, T. (1993). Relation of cognitive style to metaphor interpretation and second language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 14. (pp. 159-175).
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: Chicago University Press.
- Just, M.A. ; Carpenter, P.A. ; Woolley, J.D. (1982). Paradigms and processes in reading comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, June 1982, Vol.111(2), pp.228-238
- Karnopp, L. B. (1994) *Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão dos Sinais da Libras: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre.
- Karnopp, L. B. (1999) *Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda*. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre.
- Klima, E.; Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Koda, Keiko. (1994). The effects of lower-level processing skills in FL reading performance: implications for instruction. *The Modern Language Journal*, v. 76, n. 4, p. 502-512.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: a practical introduction*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. New York: Cambridge University Press

- Kövecses, Z.; Radden, R. (1999). Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. *Cognitive Linguistics*, 9(1):37–77.
- Kövecses, Z.; Szabó, P. (1996). Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied Linguistics*, 17/3. (pp. 326-355).
- Lacerda, C. B. F. (2006). 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, C. B. F.; Albres, N. A. A.; Dragg, S. L. S. (2013). Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educ. Pesquisa.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar.
- Lacerda, C.B.F.; Mantelatto, S.A.C. (2000). As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In: Lacerda, C.B.F.; Nakamura, H.; Lima, M.C. (Org.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus. (p. 21-41).
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. (1990). The Invariance Hypothesis: is Abstract Reason Based on ImageSchemas? *Cognitive Linguistics*, Berlin; New York, v.1, n.1, p.39-74.
- Lakoff, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. In ORTONY, A. (Ed.) *Metaphor And Thought*. 2.ed.Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. e Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor* Chicago: University of Chicago Press. Merwin, W. S. 1973. *Asian Figures*. New York: Atheneum.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (2002). *Metáforas da vida cotidiana*. Trad.: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora.Campinas-SP: Mercado das Letras; São Paulo: Educ. Original publicado em 1980.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press. Original publicado em 1980.

- Langacker, R. (1987). *Foundation of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Liddell, S.; Johnson, R. (1989). *American Sign Language: The Phonological Base*. In: *Sign Language Studies* 64, p. 197-277.
- Liontas, J. I. (2002). *Context and idiom understanding in second languages*. *EUROSLA Yearbook*, 2, 155-185.
- Littlemore, J.; Low, G. (2006). *Figurative thinking and foreign language learning*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Lodi, A. C. B. (2013). *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.
- Marschark, M. (2003). *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.
- Marschark, M.; Wauters, L. (2008). in *Deaf cognition: Foundations and outcomes, Language comprehension and learning by deaf students*, eds Marschark M, Hauser PC (Oxford University Press, New York), pp 309–350.
- Matlock, T.; Heredia, R. (2002). *Understanding Phrasal Verbs in Monolinguals and Bilinguals*. Altarriba (Eds.), *Bilingual sentence processing* (pp. 251-274). New York: Elsevier.
- Matlock, T.; Richardson, D. C. (2004). *Do eye movements go with fictive motion?* Paper presented at the 26th Annual Cognitive Science Society, Chicago.
- Meir, I. (2010) *Iconicity and metaphor: Constraints on metaphorical extension of iconic forms* *Language*. *Language*, 86(4), 865-986.
- Nelson, E. M. (1992). *Memory for metaphor by nonfluent bilinguals*. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 111-125.
- Oliveira, P. H. (2011). *Metáfora conceitual e Língua Brasileira de Sinais - Libras*. Dissertação. Rio de Janeiro. Instituto de Letras da UERJ.
- Ortony, A., Schallert, D., Reynolds, R., & Antos, S. (1978). *Interpreting metaphors and idioms: Some effects of context on comprehension*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 465-477.

- Panther, K.U.; Radden, G. (Eds.). (1999). *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pierce, C. S. (2000). *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva.
- Pietrandrea, P. (2002). Iconicity and arbitrariness in Italian Sign Language. *Sign Language Studies*, 2:3; (pp. 296-321).
- Quadros, R. M. (1995). *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição*. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- Quadros, R. M. (1999) *Phrase structure of Brazilian sign language*. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre.
- Quadros, R. M. (2012). Estudos de línguas de sinais: uma entrevista com Ronice Müller de Quadros. *ReVEL*, vol. 10, n. 19, 2012 [www.revel.inf.br].
- Quadros, R. M.; Karnopp, L. B. (2004). *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Radden, G. (2003). How metonymic are metaphors?. In: Dirven, R.; Pörings, R. (Eds). *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2003. p. 407-434.
- Radden. G. e Kövecses, Z. (1999). Towards a theory of Metonymy. *Metonymy in Language and Thought*, eds. K.U. Panther and G. Radden. Amsterdam: Benjamins.
- Reddy, M. (1979). The Conduit Metaphor: a Case of Frame Conflict in our Language about Language, In: Ortony, A. *Metaphor and Thought*. Cambridge: University Press.
- Rittenhouse, R. K.;Stearns, A. (1990). 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.
- Rohrer, T. (2005). Image schemata in the brain. In: *From perception to meaning: image schemas in cognitive linguistics* (pp.165-193). Berlin : Mouton de Gruyter .

- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General* 104: 192–233
- Sacks, O. (1998 [1989]). *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Salles, et al. (2003). *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – caminhos para a prática pedagógica*. Vols. 1 e 2. Brasília, DF: MEC.
- Saussure, F. (2006). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Coltrix.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Schröder, U. (2008). Antecipações da metáfora cotidiana nas concepções de Hans Blumenberg e Harald Weinrich. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, 16, 2, 2008. pp. 39-54.
- Schröder, U. (2012). A metáfora conceituais na prática discursiva e culturalmente específica: um estudo sobre as letras do *rap*. In: *Comunicação na linguagem*. Moura, H.; Gabriel, R. (org). Florianópolis: Insular. pp. 65-112.
- Searle, J. (1978). Literal meaning. *Erkenntnis*, 13, 207-224.
- Searle, J. (1979). Metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 92-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shinjo, M., & Myers, J. L. (1987). The role of context on metaphor comprehension. *Journal of Memory and Language*, 26, 226–241.
- Silva, A. S. (1997). A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades* 1. pp. 59-101.
- Silva, G. M.(2010). *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.
- Silva, S. G. L. (2008). *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas*. 121f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Siqueira, M. (2004). *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.

- Siqueira, M.; Lamprecht, R. R. (2007). As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlingüístico. DELTA [online]. vol.23, n.2, pp. 245-272.
- Siqueira, M.; Zimmer, M. C. (2006). Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. Revista de Letras, Nº 28 – Vol. 1 / 2. Jan./dez.
- Skliar, C. (1999). (Eds.) . Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos. v. 1. Porto Alegre: Mediação.
- Soriano C. (2012) La metáfora conceptual. In Ibarretxe-Antuñano, Iraide & Javier Valenzuela (eds.). Lingüística Cognitiva (pp 97-121). Barcelona: Anthropos.
- Souza, A. C. (2003) . O processamento de frases metafóricas: implicações da capacidade da memória de trabalho. 47f. Artigo de qualificação (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Souza, G. L. (2014). Concordância, Caso e Ergatividade em Língua de Sinais Brasileira: uma proposta minimalista. Dissertação. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Stewart, M. T.; Heredia, R.R. (2002). Comprehending spoken metaphoric reference: A real-time analysis. *Experimental Psychology*, 49, 34-44.
- Stokoe, W. (1960). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. In: *Studies in Linguistics, Occasional Papers 8*. Silver Spring, MD: Linstok.
- Taki, S.; Soghady, M.R.N. (2013). The Role of L1 in L2 Idiom Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol 4, No 4 (2013), 824-833, Jul 2013.
- Taub, S. F. (2001). *Language from the body: Iconicity and metaphor in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valenzuela, J.; Ibarretxe-Antuñano, I; Hilferty, J. (2012). “La semántica cognitiva”. *Lingüística Cognitiva*. Eds. Ibarretxe-Antuñano, I; Valenzuela, J. Barcelona: Anthropos. 41-68.
- Walther-Bense, E. (2000). *A Teoria geral dos signos: introdução aos fundamentos da Semiótica*. São Paulo: Perspectiva.

- Wilbur, R.B. (1987). *American Sign Language. Linguistic applied dimensions*. Boston, MA: College Hill Press.
- Wilcox, P. P. (2000). *Metaphor in American Sign Language*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Wilcox, P. P. (2005). What Do You Think? Metaphor in Thought and Communication Domains in American Sign Language. *Sign Language Studies* , Vol. 5, Nº. 3 , Spring.
- Wilcox, S. (2001). The iconic mapping of space and time in signed language. In L. (Ed), *Unfolding Perceptual Continua*. (pp. 255-281). Amsterdam: John Benjamins.
- Wilcox, S. (2004). Cognitive iconicity: Conceptual spaces, meaning, and gesture in signed languages. *Cognitive Linguistics*, 15(2), 119-147.
- Wilcox, S., Wilcox, P. P., Jarque, M. J. (2004). Mappings in conceptual space: Metonymy, metaphor, and iconicity in two signed languages. In: *Jezikoslovlj e 4.1*, p. 139-156.
- Wilson, V.; Martellota, M. E. (2011). Arbitrariedade e iconicidade. In: *Marterllota, M.E. et al (Orgs.). Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto. p.71-87.
- Xavier, A. N. (2006). *Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua brasileira de sinais (libras)*. Dissertação. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- Yu, X. (2011). A psycholinguistic study of metaphor processing. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11). pp 1614-1617. Finland: Academy Publisher.