

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO**

JOHN RICHART SCHABARUM

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA METONÍMICA E METAFÓRICA EM
AULAS DE INGLÊS:**

Uma proposta a partir dos multiletramentos e do pensamento figurado.

São Leopoldo

2025

JOHN RICHART SCHABARUM

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA METONÍMICA E METAFÓRICA EM
AULAS DE INGLÊS:**

Uma proposta a partir dos multiletramentos e do pensamento figurado.

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
Linguística Aplicada, pelo Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS).

Orientador(a): Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2025

S292d Schabarum, John Richart.
O desenvolvimento da competência metonímica e metafórica em aulas de Inglês : uma proposta a partir dos multiletramentos e do pensamento figurado / por John Richart Schabarum. – 2025.
315 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2025.
"Orientadora: Dra. Dorotea Frank Kersch".

1. Competência metonímica. 2. Competência metafórica.
3. Ensino-aprendizagem de Inglês como língua adicional.
4. Pensamento figurado. 5. Multiletramentos. I. Título.

CDU: 802.0:37

JOHN RICHART SCHABARUM

**“O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA METONÍMICA E METAFÓRICA
EM AULAS DE INGLÊS: UMA PROPOSTA A PARTIR DOS
MULTILETRAMENTOS E DO PENSAMENTO FIGURADO”**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 16 DE JANEIRO DE 2025

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. MAITY SIMONE GUERREIRO SIQUEIRA – UFRGS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROFA. DRA. MANUELA DA SILVA ALENCAR DE SOUZA - IFSUL
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROFA. DRA. CRISTIANE MARIA SCHNACK - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

DOROTEA FRANK
KERSCH:26662515000

 Assinado de forma digital por DOROTEA FRANK
KERSCH:26662515000
Dados: 2025.01.16 17:23:06 -03'00'

PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradeço imensamente à CAPES pela concessão da bolsa de estudos, sem a qual, esta pesquisa não teria sido possível.

Agradeço também à Universidade do Vale do Rio dos Sinos e à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pelo apoio concedido.

Dedico este trabalho a todos(as) os(as) professores(as) e alunos(as) que alguma vez já desempenharam atividades acadêmicas no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, que, com muita dedicação, fizeram dele um programa de excelência, alcançando a nota 6 na última avaliação quadrienal da CAPES.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, a profa. Dra. Dorotea Frank Kersch, por ter me acolhido e aceitado orientar a mim e a esta pesquisa, pela leitura cuidadosa deste trabalho, pelas valiosas dicas que contribuíram para a reformulação parcial desta pesquisa, por introduzir-me nos estudos sobre os multiletramentos, pelo estímulo e parceria nas publicações acadêmicas, pela paciência e pelas palavras de serenidade e encorajamento, pelas conversas e ensinamentos que se estendem além dos muros e da formalidade acadêmica e, principalmente, por segurar firme na minha mão e remar comigo contra a tempestade.

Agradeço à profa. Dra. Maity Simone Guerreiro Siqueira por ter aceitado compor a banca de defesa deste trabalho e por dedicar seu tempo para ler esta pesquisa.

Agradeço à profa. Dra. Manuela da Silva Alencar de Souza por ter aceitado compor a banca de defesa deste trabalho e por dedicar seu tempo para ler esta pesquisa.

Agradeço à profa. Dra. Cristiane Maria Schnack por ter aceitado compor a banca do exame de qualificação e defesa deste trabalho, por dedicar o seu tempo para ler esta pesquisa e pela experiência de ter sido o seu aluno durante o doutorado e aprender sobre práticas pedagógicas bi/multilíngues.

Agradeço à profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira por ter composto a banca do exame de qualificação deste trabalho, por dedicar o seu tempo para ler esta pesquisa e pelos preciosos ensinamentos que recebi acerca do estudo e da pesquisa sobre metáforas em outros momentos de minha trajetória acadêmica.

Agradeço à profa. Dra. Joyce Vieira Fettermann por ter composto a banca do exame de qualificação deste trabalho e pelas valiosas contribuições dadas.

Agradeço à prof. Profa. Dra. Rove Luiza de Oliveira Chishman por ter me orientado na fase inicial desta pesquisa e por ter incutido em mim o interesse pela Semântica Cognitiva.

Agradeço aos colegas do extinto grupo de pesquisa SemanTec, do qual fui membro, e aos colegas do grupo de pesquisa Formli, o qual atualmente integro, pelas intensas trocas de ideias que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a elaboração e aprimoramento desta pesquisa.

Agradeço ao meu amigo Victor Henrique Lacerda de Lima pelas conversas, reflexões e apoio.

Agradeço à minha família pela compreensão e pelo suporte.

“Teaching figurative language will never be easy, but we hope to have provided a few pointers in this book, and brought at least a little light into these rather murky waters.” (Littlemore; Low, 2006a, p. 211).

“Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” e que “[se] estivermos certos, ao sugerir que esse sistema conceptual é em grande parte metafórico, então o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora”. (Lakoff; Johnson, 2002 [1980], p. 45).

“Eighteen years after Lakoff and Johnson’s (1980) seminal work on the role of metaphor in conceptualization, which sparked a vast amount of research in cognitive linguistics, it has become increasingly apparent that metonymy is a cognitive phenomenon that may be even more fundamental than metaphor.” (Panther; Radden, 1999, p. 1).

“Human cognition is situated. It is contextual. Meanings are grounded in real-world patterns of experience, action, and subjective. Learners bring their own, invariably diverse knowledge, experiences, and interests into the learning context.” (Cope; Kalantzis, 2015, p. 18).

RESUMO

A metonímia e a metáfora são fenômenos pervasivos e centrais em nossa cognição, língua (Radden e Kövecses, 1999; Lakoff; Johnson, 2002 [1980]) e discurso (Vereza, 2007, 2010, 2013a e 2013b). Littlemore e Low (2006a) argumentam que a metonímia e a metáfora são fundamentais para a linguagem e seu uso, e que, por conta disso, os estudantes de línguas adicionais realmente precisam se envolver com elas. Tendo-se isso em vista, seria natural que metonímia e a metáfora, as figuras mais fundamentais tivessem um papel de destaque nas aulas de língua adicional. Contudo, desenvolver aspectos relacionados à linguagem figurada pode converter-se num desafio para o professor, especialmente com alunos iniciantes. Assim, este estudo, na tentativa de suprir essa lacuna, tem como objetivo geral verificar em que medida é possível desenvolver as habilidades de compreensão e de produção de metonímias e de metáforas, isto é, a competência metonímica e metafórica, em aulas de Inglês como língua adicional a partir do pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a) e dos multiletramentos como constructos pedagógicos (Kalantzis; Cope, 2012; Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Este estudo, conta, também, com um objetivo específico: (i) realizar uma aproximação entre o roteiro de pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a) e os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos (Kalantzis; Cope, 2012; Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa insere-se numa abordagem qualitativa. Os dados foram gerados com vinte e sete alunos no âmbito do desenvolvimento aulas de Inglês como língua adicional, em duas escolas públicas de um município da região serrana do estado do Rio Grande do Sul. O *corpus* de pesquisa é composto pelas (a) – respostas dadas pelos alunos em cada questão, sejam elas escritas nos formulários ou transcrições de fala; (b) – explicações e esquemas feitos pelo professor, sejam elas escritas nos planos de aula ou transcrições de fala -; (c) – posts produzidos pelos alunos-. Os resultados evidenciam que foi possível desenvolver as competências metonímica e metafórica dos participantes. Conclui-se que a aproximação entre o roteiro de pensamento figurado e os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos parecem ser eficazes para o desenvolvimento das referidas competências.

Palavras-chave: competência metonímica; competência metafórica; ensino-aprendizagem de Inglês como língua adicional; pensamento figurado; multiletramentos.

ABSTRACT

Metonymy and metaphor are pervasive and central phenomena in our cognition, language (Radden and Kövecses, 1999; Lakoff; Johnson, 2002 [1980]) and discourse (Vereza, 2007, 2010, 2013a and 2013b). Littlemore and Low (2006a) argue that metonymy and metaphor are fundamental to language and its use, and that, because of this, additional language learners really need to engage with them. Given this, it would be natural that metonymy and metaphor, the most fundamental figures, should have a prominent role in additional language classes. However, developing aspects related to figurative language can become a challenge for the teacher, especially with students who are beginners. Thus, this study, in an attempt to fill this gap, has the general objective of verifying to what extent it is possible to develop the skills of understanding and producing metonymies and metaphors, that is, metonymic and metaphorical competence, in English as an additional language classes based on figurative thinking (Littlemore; Low, 2006a) and multiliteracies as pedagogical constructs (Kalantzis; Cope, 2012; Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). This study also has a specific objective: (i) to bring together the figurative thinking routine (Littlemore; Low, 2006a) and the knowledge processes of multiliteracies pedagogy (Kalantzis; Cope, 2012; Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). From a methodological point of view, this research is part of a qualitative approach. The data were generated with twenty-seven students in the context of developing English as an additional language classes, in two public schools in a municipality in the mountainous region of the state of Rio Grande do Sul. The research corpus is composed of (a) – answers given by the students to each question, whether written on forms or speech transcripts; (b) – explanations and diagrams made by the teacher, whether written on lesson plans or speech transcripts -; (c) – posts produced by the students - . The results show that it was possible to develop the metonymic and metaphoric competence of the participants. It is concluded that the approximation between the figurative thinking routine and the knowledge processes of the pedagogy of multiliteracies appear to be effective for the development of these competences.

Keywords: metonymic competence; metaphorical competence; teaching-learning of English as an additional language; figurative thinking; multiliteracies.

LISTA DE TRANSCRIÇÕES

Transcrição 1.....	138
Transcrição 2.....	140
Transcrição 3.....	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comparação entre Metáfora e Metonímia	22
Figura 2 – Níveis de Representação Envolvidos na Formação de Conceitos e na Construção de Significado	25
Figura 3 – Estrutura de Domínio Subjacente ao Conceito de Letra “T”	30
Figura 4 - Principais Tipos de Metonímia na Taxonomia de Radden e Kövecses (1999).....	44
Figura 5 – Princípios que Determinam a Seleção de Veículos na Metonímia de acordo com Radden e Kövecses (1999)	55
Figura 6 – Metáfora Conceptual: DISCUSSÃO É GUERRA	61
Figura 7 – Texto 1 Analisado por Vereza (2013a).....	83
Figura 8 - <i>Designs</i> de Significado.....	100
Figura 9 - Multiletramentos: Metalinguagens para Descrever e Interpretar os Elementos de <i>Design</i> das Diferentes Modalidades de Significado.....	101
Figura 10 – Os Quatro Movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos	103
Figura 11 – Significados de <i>Design</i>	104
Figura 12 – O processo de Design de Significado	105
Figura 13 – Modos de Significação	106
Figura 14	138
Figura 15	140
Figura 16	142

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	127
Imagem 2	127
Imagem 3	128
Imagem 4	128
Imagem 5	170
Imagem 6	171
Imagem 7	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições de Competência Metafórica	89
Quadro 2	120
Quadro 3	122
Quadro 4	123
Quadro 5	123
Quadro 6	124
Quadro 7	125
Quadro 8	125
Quadro 9	129
Quadro 10	131
Quadro 11	132
Quadro 12	133
Quadro 13	136
Quadro 14	137
Quadro 15	141
Quadro 16	144
Quadro 17	145
Quadro 18	148
Quadro 19	149
Quadro 20	149
Quadro 21	151
Quadro 22	153
Quadro 23	154
Quadro 24	156
Quadro 25	159
Quadro 26	161
Quadro 27	164
Quadro 28	169
Quadro 29	170
Quadro 30	171
Quadro 31	172
Quadro 32	173

Quadro 33	174
Quadro 34	175
Quadro 35	178
Quadro 36	180
Quadro 37	182
Quadro 38	182
Quadro 39 – <i>Posts</i> sobre o conceito de VIDA	185
Quadro 40 - <i>Posts</i> sobre o conceito de TEMPO	186
Quadro 41	188
Quadro 42	189
Quadro 43	191
Quadro 44	194
Quadro 45	196
Quadro 46	199
Quadro 47	201
Quadro 48	204
Quadro 49	207

LISTA DE POSTS

<i>Post 1</i>	120
<i>Post 2</i>	120
<i>Post 3</i>	121
<i>Post 4</i>	122
<i>Post 5</i>	124
<i>Post 6</i>	131
<i>Post 7</i>	133
<i>Post 8</i>	133
<i>Post 9</i>	145
<i>Post 10</i>	145
<i>Post 11</i>	145
<i>Post 12</i>	145
<i>Post 13</i>	148
<i>Post 14</i>	150
<i>Post 15</i>	151
<i>Post 16</i>	151
<i>Post 17</i>	152
<i>Post 18</i>	152
<i>Post 19</i>	153
<i>Post 20</i>	153
<i>Post 21</i>	153
<i>Post 22</i>	153
<i>Post 23</i>	154
<i>Post 24</i>	154
<i>Post 25</i>	155
<i>Post 26</i>	156
<i>Post 27</i>	156
<i>Post 28</i>	156
<i>Post 29</i>	156
<i>Post 30</i>	161
<i>Post 31</i>	161

<i>Post 32</i>	161
<i>Post 33</i>	161
<i>Post 34</i>	164
<i>Post 35</i>	164
<i>Post 36</i>	164
<i>Post 37</i>	164
<i>Post 38</i>	175
<i>Post 39</i>	175
<i>Post 40</i>	176
<i>Post 41</i>	176
<i>Post 42</i>	176
<i>Post 43</i>	178
<i>Post 44</i>	178
<i>Post 45</i>	179
<i>Post 46</i>	182
<i>Post 47</i>	182
<i>Post 48</i>	183
<i>Post 49</i>	183
<i>Post 50</i>	185
<i>Post 51</i>	185
<i>Post 52</i>	185
<i>Post 53</i>	185
<i>Post 54</i>	186
<i>Post 55</i>	186
<i>Post 56</i>	186
<i>Post 57</i>	186
<i>Post 58</i>	189
<i>Post 59</i>	189
<i>Post 60</i>	189
<i>Post 61</i>	189
<i>Post 62</i>	191
<i>Post 63</i>	191
<i>Post 64</i>	191

<i>Post 65</i>	194
<i>Post 66</i>	194
<i>Post 67</i>	194
<i>Post 68</i>	194
<i>Post 69</i>	196
<i>Post 70</i>	196
<i>Post 71</i>	196
<i>Post 72</i>	196
<i>Post 73</i>	199
<i>Post 74</i>	199
<i>Post 75</i>	199
<i>Post 76</i>	199
<i>Post 77</i>	201
<i>Post 78</i>	201
<i>Post 79</i>	202
<i>Post 80</i>	202
<i>Post 81</i>	204
<i>Post 82</i>	204
<i>Post 83</i>	205
<i>Post 84</i>	205
<i>Post 85</i>	207
<i>Post 86</i>	207
<i>Post 87</i>	208
<i>Post 88</i>	208

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFR	<i>Common European Framework of Reference for Languages</i> (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas)
MCI	Modelo Cognitivo Idealizado
MCIs	Modelos Cognitivos Idealizados
TMC	Teoria da Metáfora Conceptual

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 METONÍMA: UM FENÔMENO MULTIFACETADO.....	20
2.1 A VISÃO COGNITIVA DA METONÍMIA	20
2.1.1 A virada cognitiva: a metonímia conceptual.....	20
2.1.2 A metonímia conceptual como realce de um domínio.....	22
2.1.3 A metonímia conceptual como ponto de acesso: uma aproximação sociocognitiva?	32
3 METÁFORA: UM FENÔMENO MULTIFACETADO	58
3.1 A VISÃO COGNITIVA DA METÁFORA.....	58
3.1.1 A virada cognitiva: a Teoria da Metáfora Conceptual	59
3.1.2 A perspectiva das metáforas primárias.....	77
3.2 A VISÃO COGNITIVO-DISCURSIVA OU SOCIOCOGNITIVA DA METÁFORA.....	79
4 A COMPETÊNCIA METONÍMICA E METAFÓRICA	86
4.1 COMPETÊNCIA METONÍMICA	86
4.2 COMPETÊNCIA METAFÓRICA.....	88
5 CONSTRUCTOS PEDAGÓGICOS: O PENSAMENTO FIGURADO E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS.....	94
5.1 O PENSAMENTO FIGURADO EM AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	94
5.2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	98
6 METODOLOGIA	111
6.1 CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	111
6.2 CORPUS DE PESQUISA: PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS	112
6.2.1 O gênero textual post.....	113
6.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE.....	115
6.4 ASPECTOS ÉTICOS.....	115
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	118
7.1 COMPREENSÃO METONÍMICA E METAFÓRICA	119
7.1.1 A determinação do sentido básico e o reconhecimento do sentido figurado das palavras	119
7.1.2 A conceptualização metonímica e metafórica de um determinado conceito	135

7.1.3 A análise das possibilidades de conceptualizações metonímicas e metafóricas de um conceito inicialmente apresentado	147
7.1.4 A análise das conceptualizações metonímicas e metafóricas de outros conceitos em outros contextos.	158
7.2 A PRODUÇÃO DE METONÍMIAS E METÁFORAS	168
7.2.1 Aplicação apropriada	168
7.2.2 Aplicação criativa	193
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	233
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	234
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....	236
APÊNDICE D – PLANOS DE AULA	238
PLANO DE AULA 1	238
PLANO DE AULA 2	242
PLANO DE AULA 3	253
PLANO DE AULA 4	264
PLANO DE AULA 5	268
PLANO DE AULA 6	279
PLANO DE AULA 7	292
PLANO DE AULA 8	298
PLANO DE AULA 9	305

1 INTRODUÇÃO

A metonímia e a metáfora são fenômenos fundamentais e pervasivos em nossa cognição, língua (Radden; Kövecses, 1999; Lakoff; Johnson, 2002 [1980]) e discurso (Vereza, 2007, 2010, 2013a e 2013b). Littlemore e Low (2006a) argumentam que a metonímia e a metáfora são fundamentais para a linguagem e seu uso, e que, por conta disso, os estudantes de línguas adicionais realmente precisam se envolver com elas. Tendo-se isso em vista, seria natural que a metonímia e a metáfora, as figuras mais pervasivas, no pensamento (Radden; Kövecses, 1999; Lakoff; Johnson (2002 [1980])), na língua e no discurso (Vereza, 2007, 2010, 2013a e 2013b), tivessem um papel de destaque nas aulas de língua adicional. Contudo, o trabalho com linguagem figurada pode, por vezes, converter-se num desafio para o professor que deseja contemplar o fenômeno em suas aulas, especialmente com alunos iniciantes na língua adicional. Ou, ainda, ele pode ser considerado como secundário à literalidade.

Na tentativa de se compreender esse cenário, pode-se cogitar algumas causas, como, por exemplo, a crença, comum e bastante difundida, de que a linguagem figurada, em especial as metonímias e as metáforas, são meros adornos linguísticos que devem ser empregados com muito cuidado e parcimônia, especialmente porque devem ter seu emprego restrito aos gêneros discursivos de natureza literária. Um ponto que sustenta essa crença é a falta de conhecimento do público geral – e, frequentemente, também do público acadêmico – sobre a natureza pervasiva dessas figuras de linguagem e pensamento.

Em outras palavras, a metonímia e a metáfora têm intrigado estudiosos durante séculos. Debruçaram-se sobre o fenômeno pensadores das mais distintas áreas do conhecimento, como a Filosofia, Retórica, Literatura, Gramática, Psicologia, além, é claro, da Linguística Cognitiva e Aplicada. As conclusões a que esses estudiosos chegaram ao longo do tempo não são uniformes. Algumas áreas, como a Literatura, Gramática, Retórica e, a depender da corrente teórica, também a Filosofia, costumam focar o estudo do fenômeno metonímico e metafórico a partir de seu viés linguístico. Essa visão, tem sido consensualmente chamada de visão clássica da metáfora e da metonímia, pois atribui um papel mais secundário a esses fenômenos, justamente por concebê-los como meros ornamentos linguísticos empregados ao arbítrio do poeta, romancista ou falante da língua.

Por outro lado, com o advento da Teoria da Metáfora Conceptual, no âmbito da Linguística Cognitiva, Lakoff e Johnson (1980, 1999) e Lakoff (1993) provocaram uma guinada na concepção do fenômeno metafórico (e, em alguma medida, também, no metonímico), ao estabelecerem o fenômeno metafórico em outro patamar, isto é, a partir do qual ele é concebido como a base do nosso sistema conceptual. Em outras palavras, o que Lakoff e Johnson (1980, 1999) e Lakoff (1993) argumentam é que a nossa cognição é fundamentalmente metafórica, e que isso explica a vasta ocorrência de expressões metafóricas na língua em uso. Por conta disso, estudiosos de outras áreas, como da Psicologia Cognitiva, Linguística e Linguística Aplicada, valeram-se da Teoria da Metáfora Conceptual para o desenvolvimento de suas pesquisas, assim como, a partir dela, ampliaram e/ou elaboraram seus próprios constructos teóricos como, por exemplo, as Metáforas Primárias (Grady, 1997) e a Teoria da Mesclagem ou Integração Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002).

As metonímias, por sua vez, apresentam-se intrinsicamente ligadas às metáforas, muitas vezes, motivando-as – processo denominado de metaftonímia (GOOSSENS, 2003) –; logo, a exemplo das metáforas, também exercem papel de destaque tanto no âmbito da língua quanto em nossa cognição. (Barcelona, 2000; Dirven; Pörings, 2003, Radden, 2003, Panther; Radden, 1999). Alguns autores, como Panther e Radden (1999), advogam que as metonímias são mecanismos cognitivos ainda mais fundamentais que as metáforas.

As descobertas de Lakoff e Johnson (1980, 1999), Lakoff (1993) e de autores subsequentes, também alinhados à visão cognitivista da metáfora (Lakoff; Turner, 1989; Kövecses, 1990, 2010; Gibbs, 1994; Grady, 1997; Turner, 2000 [1987], Fauconnier; Turner, 2002) e da metonímia (Barcelona, 2000; Croft, 1993; Dirven; Goossens, 2003, Lakoff; Johnson, 2002 [1980]; Pörings, 2003, Radden, 2003, Radden; Kövecses, 1999, Panther; Radden, 1999) acabaram repercutindo na Linguística Aplicada, mais especificamente no que tange às pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem de léxico em língua adicional, devido à estreita relação existente entre metáfora e léxico, que tem, como base, processos de motivação semântica e cognitiva. Por conta disso, Boers (2004), Beréndi, Csábi e Kövecses (2008), Boers e Lindstronberg (2006, 2008a, 2008b), Littlemore e Low (2006a), Littlemore, (2009), Boers (2013), Liu (2014), Hoang (2014), entre outros, advogam que metáfora tem implicações no ensino-aprendizagem de léxico em língua

adicional, pois, uma vez que o aprendiz toma consciência da natureza motivada desse léxico, ele fica mais propenso a retê-lo e, conseqüentemente, a aprender a língua em questão.

Por conta disso, desenvolveu-se uma série de estudos – alguns de caráter pedagógico, mas, em sua maioria de natureza experimental – sobre o emprego de metáforas conceituais para ensinar e/ou testar a retenção de léxico, como, por exemplo, os verbos frasais (Kövecses; Zsabcó, 1996; Dirven, 2001; Kurtyka, 2001; Rudzka-Ostyn, 2003; Yasuda, 2010), as expressões idiomáticas (Boers, 2000a, 2000b, 2001; Kövecses, 2001; Csábi, 2004; Guo, 2007; Skoufaki, 2008; Berendi; Csábi; Kövecses, 2008; Kömür; Çimen, 2009), as preposições e partículas (Boers; Demecheleer, 1998; Boers, 2000b; Rudzka-Ostyn, 2003, Cho, 2010), os itens lexicais polissêmicos (Lindstromberg, 1991; Boers, 2001; Vespoor; Lowie, 2003; Csábi, 2004; Lindstromberg; Boers, 2005), dado que grande parte desse tipo de léxico é motivado metaforicamente. Esses estudos, entretanto, não têm a pretensão – ou o objetivo principal – de desenvolver, em seus participantes, a competência metafórica, isto é, a habilidade de compreender e de produzir metáforas. Muito pelo contrário, esses estudos assumem ou pressupõem, dos aprendizes, um determinado nível de competência metafórica prévio. Além disso, eles têm contado com participantes de pesquisa com uma proficiência intermediária ou avançada em língua adicional, e são, em sua maioria, alunos de cursos livres e/ou do ensino superior.

A partir dessa relação entre metonímia, metáfora e ensino-aprendizagem de língua adicional/estrangeira, Littlemore e Low (2006a) afirmam que é preciso repensar a noção de sentido literal nas línguas, pois, de acordo com esses autores, há elementos que colocam em xeque o conceito de literalidade. Destacam-se, nesse sentido, as palavras e expressões corriqueiras que apresentam metáforas conceituais subjacentes, assim como o fato de que um pequeno grupo de metáforas conceituais relativas à vida e às experiências cotidianas humanas são responsáveis por motivar um considerável número de palavras e expressões metafóricas na maior parte das línguas.

Embora os autores elencados tenham empregado, principalmente, metáforas conceituais para ensinar e/ou verificar a retenção de léxico figurado, neste trabalho, argumentamos que é necessário desenvolver uma prática pedagógica mais alinhada às necessidades dos professores e dos alunos nas salas de aula da educação

básica brasileira. Para tanto, sugerimos uma proposta de desenvolvimento de aulas a partir de dois constructos pedagógicos: o pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a) e a pedagogia dos multiletramentos (Kalantzis; Cope, 2012; Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

A concepção de pensamento figurado empregada neste trabalho é a proposta por Littlemore e Low (2006a). Segundo os autores, a noção de pensamento figurado é um construto pedagógico flexível que tem por objetivo levar o aprendiz de língua estrangeira/adicional a pensar sobre linguagem (presumivelmente) figurada, empregando, para isso, rotinas de questionamento analítico.

No que se refere à questão da compreensão e da produção de metonímias e de metáforas, é preciso fazer menção aos conceitos de competência metonímica e metafórica. Littlemore e Low (2006a) e Denroche (2015) argumentam que a competência metonímica é a capacidade de compreender e de produzir metonímias. Além disso, os autores destacam a escassa produção acadêmica nessa área, o que, em parte, justifica esta pesquisa.

Por outro lado, Littlemore e Low (2006a, p. 79) destacam que “a competência metafórica é um termo abrangente que tem sido empregado para se referir à habilidade que um indivíduo tem de compreender e de produzir metáforas” (tradução nossa)¹. Ainda, segundo com Littlemore e Low (2006a), o termo pode ter significados distintos dependendo da visão teórica adotada. Além disso, esses autores afirmam que essas concepções de competência metafórica podem ser agrupadas em duas categorias: uma visão mais restrita e uma mais ampla. Littlemore e Low (2006a) afirmam que a visão mais restrita desse conceito é a empregada por autores como Kogan (1983) e Danesi (1986, 1992, 1995) e pode ser simplesmente descrita como a habilidade de compreender e de produzir metáforas. Além disso, Littlemore e Low (2006a) acrescentam que essa visão mais restrita de competência metafórica (Kogan, 1983; Danesi, 1986, 1992, 1995) concentra-se, principalmente, nos aspectos do processamento cognitivos da metáfora.

Por outro lado, Littlemore e Low (2006a) afirmam que Low (1988) é responsável pela proposição da visão mais alargada desse conceito, no sentido de que, além de considerar as habilidades de compreensão e de produção de metáforas, já elencadas na definição considerada como a mais restrita, inclui,

¹ ‘Metaphoric competence’ is an umbrella term that has been used to refer to an individuals’ ability to understand and produce metaphors”. (Littlemore; Low, 2006a).

também, as seguintes habilidades: conhecer os limites da metáfora convencional, ter consciência das possíveis combinações entre o tópico e o veículo das metáforas, ser capaz de compreender e de lidar com a vagueza e as evasivas no uso de metáforas, ter a consciência das metáforas que são socialmente sensíveis, ter consciência das múltiplas camadas que compõem algumas metáforas, assim como ter consciência sobre a sua natureza interativa. Tendo em vista o exposto, Littlemore e Low (2006a) argumentam que essa visão mais alargada (Low, 1988), diferentemente da visão restrita, está mais preocupada com as funções socio-interacionais que envolvem a metáfora.

Neste trabalho, quando falamos em desenvolver a competência metonímica e metafórica, adotamos a seguinte definição: a compreensão e a produção de metonímias e metáforas, sejam linguísticas, conceptuais ou discursivas, em situações reais de uso. Essa definição de competência metonímica e metafórica foi elaborada a partir das visões de Denroche (2015), Aleshtar e Dowlatabadi (2014), Littlemore (2001, 2010), Low (1988), Littlemore e Low (2006a), e Nacey (2010).

Outro construto pedagógico de que nos valem, a pedagogia dos multiletramentos, segundo Kalantzis e Cope (2012), Cope e Kalantzis (2015) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), é uma abordagem pedagógica para o ensino de leitura e escrita situada que está preocupada com os processos de construção de sentido e com os processos de conhecimento; isto é, trata-se do desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita significativos a fim de tornar o aluno letrado. Essa abordagem teórica não está restrita à modalidade verbal, muito pelo contrário, ela postula o desenvolvimento de práticas sociais de leitura, escrita e construção de sentido, por meio da multimodalidade; ou seja, tem, como preocupação, além dos aspectos verbais, os visuais, sonoros, gestuais entre outros.

Este estudo tem, como tema, uma proposta de ensino e de promoção da linguagem e do pensamento figurado com vistas ao desenvolvimento da competência metafórica e metonímica em aulas de Inglês como língua adicional. O estudo conta com a seguinte pergunta de pesquisa: em que medida é possível desenvolver a compreensão e a produção de linguagem figurada, mais especificamente metáforas e metonímias, em aulas de Inglês como língua adicional a partir do pensamento figurado e dos multiletramentos como constructos pedagógicos?

Por conseguinte, o objetivo principal deste estudo é verificar em que medida é possível desenvolver a compreensão e a produção de metonímias e metáforas, isto é, a competência metonímica e metafórica, em aulas de Inglês como língua adicional a partir do pensamento figurado e dos multiletramentos como constructos pedagógicos. Contamos, também, com objetivo específico: realizar uma aproximação entre o roteiro de pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a) e os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos (Kalantzis; Cope, 2012; Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

O estudo se justifica, do ponto de vista acadêmico e social, em virtude dos seguintes aspectos: (a) a provável escassez de trabalho pedagógico para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem figurada no contexto de ensino-aprendizagem de línguas adicionais nas escolas do país, (b) a centralidade e a natureza pervasiva da metonímia e da metáfora, tanto em nosso sistema cognitivo quanto no(s) sistema(s) linguístico(s), (c) a esparsa produção acadêmica relacionada à temática no âmbito nacional, (d) a existência de uma lacuna sobre o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão e à produção de linguagem figurada, especialmente de metonímias e metáforas, na Base Nacional Comum Curricular, no que tange à seção relativa às Linguagens e ao componente curricular Inglês. Esse aspecto, do ponto de vista social, certamente tem implicações bastante evidentes no modo como os alunos matriculados na educação básica brasileira, seja pública ou privada, aprendem Inglês como língua adicional.

O presente trabalho conta com a seguinte estrutura: na seção 1, esta seção introdutória, constam a contextualização, o tema, a pergunta de pesquisa, as justificativas e objetivos gerais e específicos.

Na seção 2, trataremos da apresentação e da descrição das principais visões teóricas acerca do fenômeno metonímico, principalmente daquelas que possuem relação mais estreita com a natureza desta pesquisa.

Na seção 3, será descrito e discutido o conceito de metáfora.

Na seção 4, discutiremos o conceito de competência metonímica e metafórica nas suas mais variadas concepções teóricas, assim como justificaremos a escolha das definições adotadas neste trabalho a partir de um embasamento teórico e descritivo mais profundo.

A seção 5 apresentará e discutirá a noção de pensamento figurado, inicialmente proposta por Littlemore e Low (2006a), assim como a sua aplicação

para o desenvolvimento da competência metonímica e metafórica e a pedagogia dos multiletramentos.

Na seção 6, apresentar-se-ão os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa.

Na seção 7, apresentar-se-ão os resultados obtidos, assim como a sua discussão, bem como as suas implicações para o alcance dos objetivos pretendidos.

Na seção 8, apresentamos as considerações finais deste estudo.

2 METONÍMA: UM FENÔMENO MULTIFACETADO

Nesta seção, temos, como objetivo, apresentar o estado da arte dos estudos relativos à metonímia. Contudo, tendo-se em vista que o fenômeno metonímico, a exemplo da metáfora, apresenta um variado conjunto de teorias, modelos e perspectivas, não é possível – e nem seria pertinente – apresentar, descrever e discutir, nesta seção, a integralidade desse conjunto. Por conta disso, decidiu-se realizar um recorte teórico a fim de compor a revisão da literatura. Para realizar esse recorte, decidimos adotar os mesmos critérios que serão empregados na seção relativa à metáfora, quais sejam: (a) a teoria deve ser considerada como um marco histórico no desenvolvimento dos estudos sobre o fenômeno no âmbito acadêmico, (b) a teoria precisa ser reconhecidamente central e prolífica nos estudos e debates acadêmicos contemporâneos, (c) a teoria precisa ser estar alinhada aos objetivos e escopo deste trabalho.

Nesta seção, serão apresentadas a visão cognitiva da metonímia e uma perspectiva que se aproxima da visão sociocognitiva da construção do significado.

2.1 A VISÃO COGNITIVA DA METONÍMIA

Nesta seção, apresenta-se a visão cognitiva da metonímia. Entretanto, ao se falar em visão cognitiva, deve-se ter em mente que não há uma única teoria ou perspectiva teórica para representá-la, mas, sim, um conjunto de abordagens que assumem e compartilham alguns dos pressupostos da semântica cognitiva. Assim, esta seção apresenta as seguintes perspectivas: (i) a metonímia conceptual, (ii) a metonímia conceptual enquanto realce de domínio, (iii) a metonímia conceptual como ponto de acesso e uma aproximação com a visão sociocognitiva.

2.1.1 A virada cognitiva: a metonímia conceptual

Embora já houvesse um ingrediente psicológico/mental na visão clássica da metonímia (Geeraerts, 1988), a visão eminentemente cognitiva da metonímia, isto é, seguindo os pressupostos da Semântica Cognitiva, é inaugurada por Lakoff e Johnson (2002 [1980]). Segundo esses autores, a metonímia (e a sinédoque, que é

considerada um subtipo de metonímia do tipo PARTE PELO TODO por Lakoff e Johnson, 2002 [1980]) e a metáfora não podem ser confundidos porque a

Metáfora e metonímia são processos de natureza diferente. A metáfora é principalmente um modo de conceber uma coisa em termos de outra, e sua função primordial é a compreensão. A metonímia, por outro lado, tem principalmente uma função referencial, isto é, permite-nos usar uma entidade para *representar* outra. Mas a metonímia não é meramente um recurso referencial. Ela também tem a função de propiciar o entendimento. No caso da metonímia PARTE PELO TODO, por exemplo, há muitas partes que podem representar o todo. A parte selecionada determina que aspectos do todo estamos enfatizando. (Lakoff; Johnson, 2002 [1980], p. 92-93 grifos dos autores).

A respeito da ideia de seleção de determinados aspectos do referente, Lakoff e Johnson (1980) dão, como exemplo, a expressão *boas cabeças*, que, ao ser empregada para se referir às pessoas que participarão da execução de um projeto, como na sentença *Precisamos de boas cabeças no projeto*, não se está empregando a parte (cabeça) apenas para representar o todo (pessoa), mas, sim, para fazer uma seleção de determinada característica nas pessoas envolvidas, neste caso, a inteligência, tendo-se em vista que cabeças está associada à inteligência. Em determinado ponto, Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 96) resumem essa descrição afirmando que “[os] conceitos metonímicos permitem-nos conceptualizar uma coisa por sua relação com outra”.

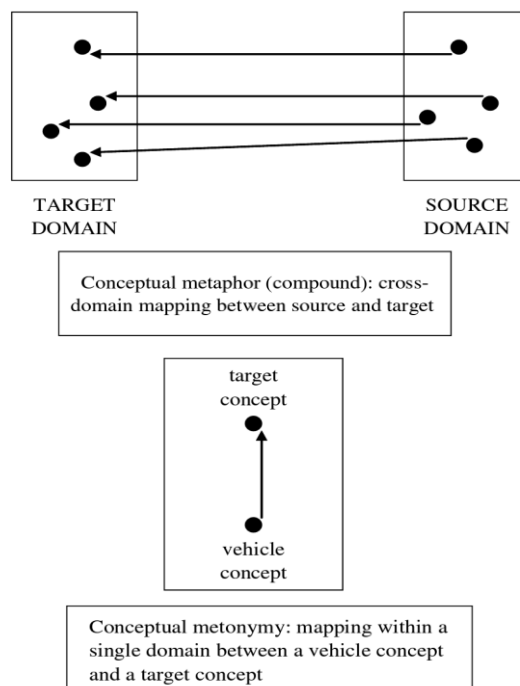
Lakoff e Johnson (1980) afirmam que a metonímia é mais óbvia do que a metáfora, porque, em geral, envolve associações físicas ou causais diretas ou é motivada por elas. Pode-se afirmar que essas associações indicadas por esses autores são equivalentes à noção de contiguidade.

Além disso, Lakoff e Johnson (1980) argumentam que a metonímia, assim como a metáfora, não se restringe a um recurso poético ou retórico, muito menos a uma questão de linguagem, mas faz parte do modo como pensamos, logo, é conceptual por natureza.

Lakoff e Turner (1989), por sua vez, avançam nessa visão cognitiva ao afirmarem que a metonímia, ao contrário da metáfora, não consiste de um mapeamento entre domínios, mas permite que uma entidade represente outra porque ambos os conceitos coexistem no mesmo domínio. Isso explica por que uma relação metonímica é baseada na contiguidade ou proximidade conceitual.

Evans e Green (2006, p. 313) apresentam um esquema que demonstra, comparativamente, a distinção do funcionamento dos mapeamentos na metáfora e metonímia, ecoado na figura 1.

Figura 1 – Comparação entre Metáfora e Metonímia



Fonte: Evans e Green (2006, p. 313)

Por conseguinte, pode-se afirmar que a visão de metonímia apresentada por Lakoff e Johnson (1980) e posteriormente estendida por Lakoff e Turner (1989), além de propor uma perspectiva que consolida o enfoque no aspecto cognitivo do fenômeno, fá-lo a partir da noção de contiguidade.

Além disso, Panther e Radden (1999) afirmam que a metonímia é ainda mais fundamental do que a metáfora em nossa mente e língua.

Na próxima subseção, apresentam-se mais duas visões de metonímia conceptual, consideradas aprimoramentos dessa visão pioneira.

2.1.2 A metonímia conceptual como realce de um domínio

Conforme apontam Panther e Thornburg (2007), a maior parte das perspectivas teóricas de metonímia enquanto fenômeno conceptual são derivadas da visão seminal de Lakoff e Johnson (1980). Entretanto, cada uma delas apresenta

suas próprias especificidades, como, por exemplo, a visão apresentada por Croft (1993), que embora compartilhe alguns dos pressupostos da visão de metonímia apresentada por Lakoff e Johnson (1980), distingue-se dela por se inspirar na noção de domínios conceituais, desenvolvida no âmbito da teoria da gramática cognitiva por Langacker (1987).

Sobre a noção de domínio, cabe, aqui, ecoar as palavras de Langacker (1987, p. 147, tradução nossa)¹, a esse respeito quando afirma que “[o]s domínios são necessariamente entidades cognitivas: experiências mentais, espaços representacionais, conceitos ou complexos conceituais”. Evans e Green (2006, p. 230, tradução nossa)², de forma bastante didática, explicitam essa noção da seguinte forma:

Em outras palavras, os domínios são entidades conceituais de vários níveis de complexidade e organização. O único pré-requisito que uma estrutura de conhecimento tem para contar como um domínio é que ela forneça informações básicas em relação às quais os conceitos lexicais possam ser entendidos e usados na linguagem. Por exemplo, expressões como quente, frio e morno designam conceitos lexicais no domínio da TEMPERATURA: sem entender o sistema de temperatura, não poderíamos usar esses termos.

Desse modo, os conceitos, concebidos como representações mentais, podem ser considerados como elementos que formam esses domínios conceituais, as estruturas mais complexas.

Para entendermos a visão de Croft (1993) a respeito da metonímia, além de ser relevante rever as noções de *domínio* e de *conceito*, também é indispensável compreendermos as noções de *perfil* e *base*, originalmente propostas por Langacker (1987). Para tanto, iniciamos a discussão pelos pressupostos acerca de linguagem e de significado adotadas pela Linguística Cognitiva.

Para Langacker (1987) – e para todos os linguistas cognitivos –, a linguagem tem duas funções: a simbólica e a interativa; isto é, ela serve às funções de codificar e de transmitir ideias (pensamentos/conceitos).

¹ Domains are necessarily cognitive entities: mental experiences, representational spaces, concepts, or conceptual complexes. (Langacker, 1987, p.147).

² In other words, domains are conceptual entities of varying levels of complexity and organisation. The only prerequisite that a knowledge structure has for counting as a domain is that it provides background information against which lexical concepts can be understood and used in language. For instance, expressions like hot, cold and lukewarm designate lexical concepts in the domain of TEMPERATURE: without understanding the temperature system, we would not be able to use these terms. (Evans; Green, 2006, p. 230).

Especificamente no que se refere à função simbólica, os linguistas cognitivos, como Langacker (1987) e Evans e Green (2006), afirmam o seguinte: os símbolos, são pareamentos convencionais entre forma e significado. As formas podem ser escritas, faladas ou sinalizadas. Um significado é o conteúdo ideacional ou semântico convencional associado a um determinado símbolo. Os símbolos podem ser prefixos, sufixos, radicais, palavras inteiras, expressões ou sentenças, isto é, “pedaços de língua” (Evans; Green, 2006). O significado associado a um símbolo linguístico está ligado a uma representação mental particular denominada conceito e os conceitos, por sua vez, derivam das percepções.

Como exemplo, pode-se citar o item lexical *maçã*. Temos a forma, isto é, a soma das letras $m+a+ç+ã = maçã$, que podem ser escritas, faladas ou sinalizadas, e que, por sua vez, têm um significado, isto é, uma estrutura semântica convencionalmente associada a essa forma, comumente denominada de significado linguístico (ou como conhecimento de dicionário). O pareamento entre a forma *maçã* e o significado linguístico convencionalmente associado forma um símbolo.

Entretanto, os linguistas cognitivos e, especialmente os semanticistas cognitivos, como Langacker (1987) e Evans e Green (2006), advogam que o significado linguístico não é o suficiente para expressar o significado de um símbolo. Em outras palavras, os semanticistas cognitivos acreditam que a distinção entre conhecimento linguístico (denominado como conhecimento de dicionário) e o conhecimento enciclopédico (o conhecimento de mundo/extralinguístico) é artificial, portanto, o significado, isto é, a estrutura semântica, é equacionado à estrutura conceptual, qual seja, os conceitos, pensamentos e experiências. A esse respeito, Langacker (1987, p. 5, tradução nossa)³ afirma que “[c]onsider[a] evidente que o significado é um fenômeno cognitivo e deve eventualmente ser analisado como tal. A gramática cognitiva, portanto, iguala o significado à conceptualização (explicada como processamento cognitivo)”. Langacker (1987, p. 97-98, tradução nossa, grifos do autor)⁴ estende ainda mais essa ideia ao afirmar o seguinte:

³ I take it as self-evident that meaning is a cognitive phenomenon and must eventually be analyzed as such. Cognitive grammar therefore equates meaning with conceptualization (explicated as cognitive processing). (Langacker, 1987, p. 5).

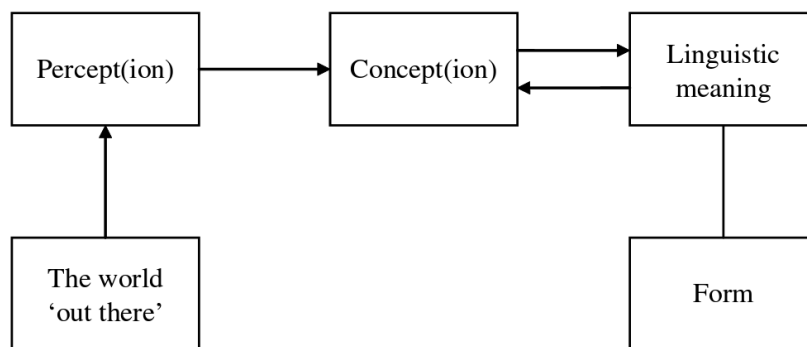
⁴ I assume it is possible at least in theory (if not yet in practice) to describe in a principled, coherent, and explicit manner the internal structure of such phenomena as thoughts, concepts, perceptions, images, and mental experience in general. The term conceptual structure will be applied indiscriminately to any such entity, whether linguistic or nonlinguistic. A semantic structure is then defined as a conceptual structure that functions as the semantic pole of a linguistic expression.

Presumo que seja possível, pelo menos em teoria (se ainda não na prática), descrever de maneira coerente e explícita a estrutura interna de fenômenos como pensamentos, conceitos, percepções, imagens e experiência mental em geral. O termo **estrutura conceptual** será aplicado indiscriminadamente a qualquer uma dessas entidades, sejam linguísticas ou não linguísticas. Uma **estrutura semântica** é então definida como uma estrutura conceptual que funciona como o polo semântico de uma expressão linguística. Portanto, as estruturas semânticas são consideradas como conceituações moldadas para fins simbólicos de acordo com os ditames da convenção linguística.

Além do exposto, os semanticistas cognitivos, evidentemente, também rejeitam a ideia de que o significado é objetivamente dado (baseado na semântica das condições de verdade), isto é, como um reflexo da realidade. Em resumo, para a semântica cognitiva, o significado é uma construção mental. Logo, quando se fala em *maçã*, além do significado linguístico convencionalmente associado ao símbolo, o leitor ou falante leva em conta todo o seu conhecimento de mundo em relação às maçãs que ele conseguiu adquirir, como o seu sabor, cheiro, cor, textura (adquiridos por meio do sistema perceptual), em que lugar as devemos comprar, com quais outros alimentos são culturalmente misturados, quais as receitas podem ser feitas com ela; todas essas experiências ou domínios experienciais são levados em conta para a construção do conceito de MAÇÃ.

Na figura abaixo, Evans e Green (2006, p. 7) representam, de forma esquemática, os níveis de representação envolvidos na formação de conceitos e na construção de significado.

Figura 2 – Níveis de Representação Envolvidos na Formação de Conceitos e na Construção de Significado



Fonte: Evans e Green (2006, p. 7).

Hence semantic structures are regarded as conceptualizations shaped for symbolic purposes according to the dictates of linguistic convention. (Langacker, 1987, p. 97-98).

Como se pode verificar, o significado não é dado objetivamente a partir do mundo real, pelo contrário, percebemos (por meio do sistema perceptual) as coisas no mundo a fim de formar os nossos conceitos, e, por outro lado, o significado linguístico “interage ou se funde” (pelo fato de a distinção entre significado linguístico e conhecimento de mundo ser artificial) com esses conceitos que formamos (o nosso sistema conceptual) para realizar o pareamento forma-significado no qual consiste o símbolo. O significado, portanto, além de ser uma questão de convenção linguística, é, antes de tudo, tudo aquilo que experimentamos e sabemos a respeito de uma determinada entidade, isto é, os nossos conceitos.

Para iniciarmos a discussão a respeito das noções de perfil e base, é relevante ecoarmos as definições que Langacker (1987) apresenta. O perfil, segundo Langacker (1987, p. 491, tradução nossa)⁵ é “[a] entidade designada por uma estrutura semântica. É uma subestrutura dentro da base que é obrigatoriamente acessada, funciona como ponto focal dentro da cena objetiva e atinge um grau especial de proeminência (resultando em um nível de organização figura/fundo)”. Em relação à noção de base, Langacker (1987, p. 496, tradução nossa, grifos do autor)⁶ afirma o seguinte: “[a] estrutura cognitiva em relação à qual *designatum* de uma estrutura semântica é perfilado; o fundo em relação ao qual o *designatum* é a figura. A base inclui especificações em um ou mais domínios, que coletivamente são chamados de **matriz** da estrutura semântica”. Para Langacker (1987), o *designatum* é sinônimo de perfil.

A fim de explicitar melhor essas duas definições bastante complexas, evocamos o exemplo dado por Langacker (1987) de um arco e de um círculo. Langacker (1987) assevera que os conceitos podem pressupor outros conceitos, como, por exemplo, o conceito de arco pressupõe o de círculo. Em outras palavras, o autor advoga que um arco é definido apenas em relação ao círculo, caso contrário, seria apenas o segmento de uma linha curva. Assim, o arco é concebido como o perfil e o círculo como a base da estrutura semântica do(s) domínio(s). Langacker

⁵ The entity designated by a semantic structure. It is a substructure within the base that is obligatorily accessed, functions as the focal point within the objective scene, and achieves a special degree of prominence (resulting in one level of figure/ground organization). (Langacker, 1987, p. 491).

⁶ The cognitive structure against which the designatum of a semantic structure is profiled; the ground with respect to which the designatum is the figure. The base includes specifications in one or more domains, which collectively are called the matrix of the semantic structure. (Langacker, 1987, p. 486).

(1987), além disso, advoga que a base é aquele aspecto do conhecimento que é necessariamente pressuposto na conceptualização do perfil; logo, perfil e base são conceptualmente interdependentes. A esse respeito, Croft (1993, p. 339, tradução nossa, grifos do autor)⁷, inspirado em Langacker (1987), acrescenta que o seguinte:

Perfil e base são conceptualmente interdependentes. Por um lado, os conceitos perfilados não podem ser entendidos, exceto em relação ao conhecimento de fundo fornecido pela base. Por outro lado, a base existe como um "pedaço" cognitivamente unificado e delimitado de conhecimento apenas em virtude do conceito ou conceitos definidos a respeito dela.

Desse modo, o perfil pode ser concebido com um ponto focal de uma estrutura semântica que, por sua vez, está associada a um domínio conceptual que lhe serve de base. Croft (1993, p. 339, tradução nossa, grifos do autor)⁸ afirma que “[p]odemos agora definir um domínio como *uma estrutura semântica que funciona como base para pelo menos um perfil de conceito* (tipicamente, muitos perfis)”.

Retornando brevemente à questão dos domínios, Langacker (1987) afirma que há dois tipos de domínios: os básicos e os abstratos. De acordo com o autor, os domínios básicos são aqueles que não são definidos em relação a outros domínios, mas, sim, têm uma correlação direta com a experiência, isto é, com a interação entre nosso sistema perceptual e o mundo. Os domínios abstratos ou não básicos, por outro lado, são aqueles que pressupõem outros domínios para serem concebidos.

Como já dissemos, Langacker (1987) argumenta que um conceito pode pressupor outros conceitos para o seu entendimento, assim como domínios diferentes. Nesse sentido, Croft (1993) apresenta, como exemplo, que um ser humano, isto é, o conceito de SER HUMANO deve ser definido em relação aos domínios de OBJETOS FÍSICOS, COISAS VIVAS e AGENTES VOLITIVOS (e vários outros domínios, como a EMOÇÃO). A combinação de domínios pressupostos simultaneamente por um conceito como SER HUMANO é chamada de matriz de domínio.

Dito de outra maneira, Langacker (1987) afirma que, frequentemente, o significado de uma expressão - a estrutura semântica e conceptual - só pode ser

⁷ Profile and base are conceptually interdependent. On the one band, profiled concepts cannot be understood except against the background knowledge provided by the base. On the other hand, the base exists as a cognitively unified and delimited "chunk" of knowledge only by virtue of the concept or concepts defined with respect to it. (Croft, 1993, p. 339).

⁸ We can now define a domain as *a semantic structure that functions as the base for at least one concept profile* (typically, many profiles). (Croft, 1993, p. 339).

determinado em relação ao conhecimento de fundo de uma gama de domínios conceituais sobrepostos – a matriz de domínio – que, serve como uma base para o perfilamento.

Clausner e Croft (1999, p. 7, grifos do autor, tradução nossa)⁹ ilustram a noção de matriz de domínio, assim:

Nosso conhecimento de senso comum sobre pássaros, por exemplo, inclui sua forma, o fato de serem feitos de material físico, suas atividades como voar e comer, o ciclo de vida das aves do ovo à morte, etc. Esses aspectos do conceito de *pássaro* são especificados em uma variedade de domínios diferentes, como ESPAÇO, OBJETOS FÍSICOS, VIDA, TEMPO e assim por diante.

Croft (1993), por sua vez, apresenta o exemplo do conceito da letra T. De acordo com o autor, não é suficiente afirmar que a base para a compreensão da letra T (o perfil) é o domínio (base) ALFABETO. É somente, a partir de um domínio matriz que, em última análise, esse perfilamento pode finalmente ser realizado. Croft (1993, p. 341, tradução nossa)¹⁰ apresenta a seguinte explicação para isso:

Os próprios objetos físicos são muito gerais. Vamos agora considerar como alguém definiria o que parece ser um tipo de objeto físico, a letra T. Ela é definida diretamente como uma letra do alfabeto; sua base (domínio) é, portanto, o alfabeto. O alfabeto é em si um domínio abstrato que pressupõe a noção de um sistema de escrita — não é apenas uma instância de um sistema de escrita, pois este envolve não apenas um conjunto de símbolos como um alfabeto, mas também os meios para reuni-los, incluindo a ordem de uma página, espaços para palavras, etc. O domínio dos sistemas de

⁹ Our commonsense knowledge about birds for example includes their shape, the fact that they are made of physical material, their activities such as flying and eating, the avian lifecycle from egg to death, etc. These aspects of the concept bird are specified in a variety of different domains such as SPACE, PHYSICAL OBJECTS, LIFE, TIME, and so on. (Clausner; Croft, 1999, p. 7).

¹⁰ Physical objects are themselves very general. Let us now consider how one would define what seems to be a kind of physical object, the letter T. It is directly defined as a letter of the alphabet; its base (domain) is hence the alphabet. The alphabet is itself an abstract domain presupposing the notion of a writing System — it is not just an instance of a writing System, since the latter involve not just a set of Symbols such as an alphabet but also the means of putting them together, including the order on a page, spaces for words, etc. The domain of writing Systems in turn presupposes the activity of writing. The activity of writing must be defined in terms of human communication, which presupposes the notion of meaning — perhaps a basic domain, since the symbolic relation appears not to be reducible to some other relation — and of the visual sensations, since writing is communication via usually perceived inscriptions, rather than auditorily or through gestures. And since writing is an activity, the domains of time and force or causation (both basic domains; force is a generalization of causation [Talmy 1988]) are also involved in the domain matrix of writing, since the letter T is the product of an activity. Since it is a human activity, it presupposes the involvement of human beings. Human beings are living things with mental abilities, such as volition, intention and cognition (themselves dimensions of the mental domain or, better, domains in the matrix of the domain of the mind). Living things in turn are physical objects endowed with life. (Croft, 1993, p. 341).

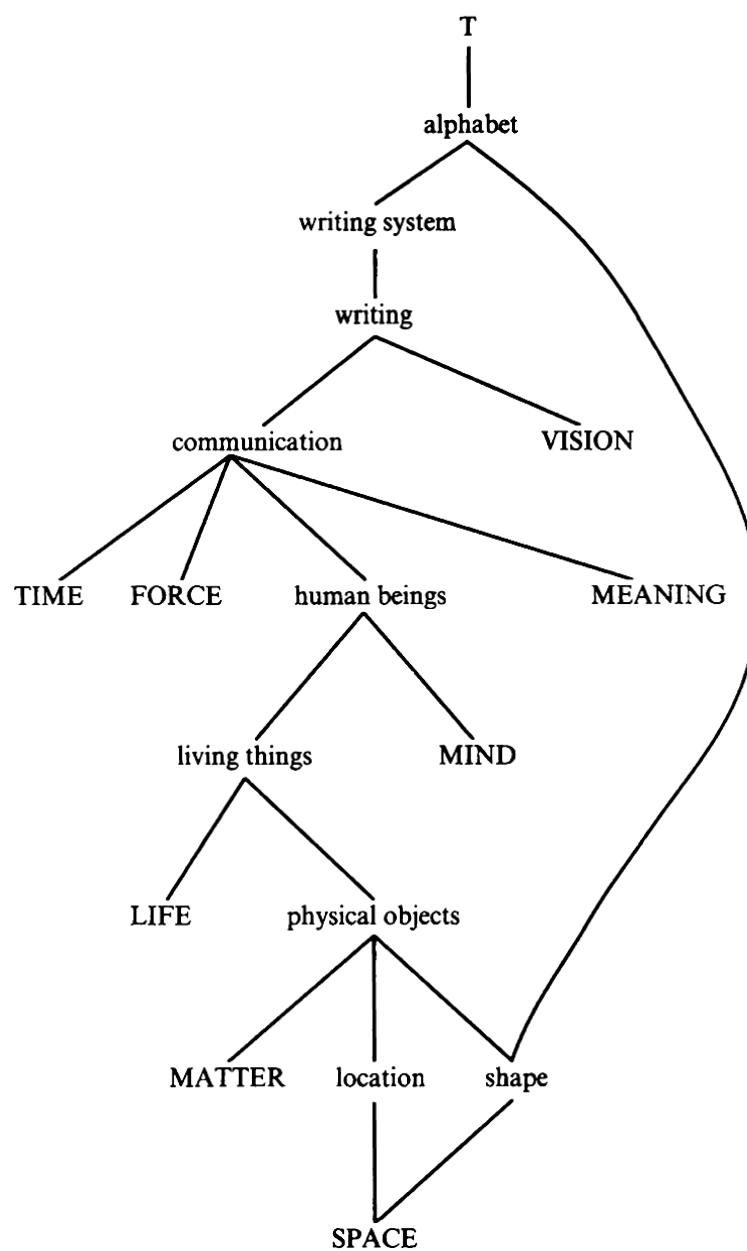
escrita, por sua vez, pressupõe a atividade de escrita. A atividade de escrever deve ser definida em termos da comunicação humana, que pressupõe a noção de significado — domínio talvez básico, já que a relação simbólica parece não ser redutível a outra relação — e das sensações visuais, já que a escrita é comunicação via inscrições geralmente percebidas, em vez de auditivamente ou por meio de gestos. E como a escrita é uma atividade, os domínios do tempo e da força ou causalidade (ambos domínios básicos; a força é uma generalização da causalidade [Talmy, 1988]) também estão envolvidos na matriz de domínio da escrita, uma vez que a letra T é o produto de uma atividade. Por ser uma atividade humana, pressupõe o envolvimento de seres humanos. Os seres humanos são seres vivos com habilidades mentais, como volição, intenção e cognição (elas mesmas dimensões do domínio mental ou, melhor, domínios na matriz do domínio da mente). Os seres vivos, por sua vez, são objetos físicos dotados de vida.¹¹

Como se pode verificar a partir das palavras de Croft (1993), um perfilamento pressupõe uma série de outros perfilamentos dentro de um domínio matriz, formado tanto por domínios abstratos quanto básicos. Os domínios básicos são, em última análise, “aquilo que sustenta” toda a matriz, sendo, por isso, denominados por Croft (1993) de estrutura de domínios.

A figura 3 ilustra esse domínio matriz. Os domínios abstratos estão grafados em caixa baixa, e os básicos em caixa alta.

¹¹ Croft (1993), em sua obra, assim como Langacker (1987), ainda não seguiam a convenção atual da Linguística e da Semântica Cognitiva de grafar todos os nomes dos domínios em caixa alta, de modo que, nas citações indiretas (paráfrases) desses autores, neste trabalho, procedeu-se com a convenção. Por outro lado, nas citações diretas, preferiu-se manter a forma original dos textos.

Figura 3 – Estrutura de Domínio Subjacente ao Conceito de Letra “T”



Fonte: Croft (1993, p. 342)

Tendo-se em vista o exposto sobre as noções de domínio, conceito, significado, perfil e base, têm-se as condições para a apresentação da visão de metonímia preconizada por Croft (1993).

Croft (1993) destaca que, ao contrário do que afirmam Lakoff e Johnson (1980) e Lakoff e Turner (1989) a metonímia não é um mapeamento que ocorre no

âmbito de um único domínio, mas, sim, dentro de um domínio de matriz. Croft (1993, p. 348, tradução nossa)¹² ainda afirma que

[N]a metonímia, por outro lado, o mapeamento ocorre apenas dentro de uma matriz de domínio. No entanto, é possível que a metonímia, assim como outras ambiguidades lexicais, ocorra entre domínios dentro de uma matriz de domínio. Desta forma, os domínios desempenham um papel significativo na interpretação da metonímia.

A fim de ilustrar sua posição, Croft (1993, p. 348, tradução nossa)¹³ apresenta os seguintes exemplos de metonímia:

- (17) Proust passava a maior parte do tempo na cama.
- (18) Proust é difícil de ler.
- (19) A revista Time é bastante insípida.
- (20) A Time assumiu a revista Sunset, e desde então tem piorado.

Segundo o autor, as sentenças (17) e (19) são consideradas literais e as (18) e (20) são consideradas metonímicas. O autor argumenta que, em uma visão enciclopédica do significado, as obras de Proust e a empresa ou companhia que produz as revistas da Time fazem parte dos conceitos do PROUST e REVISTA TIME; esses elementos, entretanto, são menos centrais do que o fato de Proust ser uma pessoa e de que a Time é uma revista. Para caracterizar o conceito de PROUST, uma matriz de domínio deverá incluir o domínio ATIVIDADE CRIATIVA, e a obra produzida por esse escritor é um elemento saliente desse domínio. Dessa maneira, há uma mudança metonímica – que também envolve uma mudança de domínios dentro da matriz de domínio – da pessoa Proust para a obra de Proust.

De acordo com autor, o mesmo raciocínio se aplica ao conceito de REVISTA TIME, ou seja, para esse conceito, a EMPRESA, que é responsável pela publicação/produção, é um domínio secundário, e a EDITORA, responsável pela edição e editoração, é uma entidade proeminente. Em outras palavras, Croft (1993) afirma que a metonímica desloca a referência da REVISTA enquanto EDITORA para a REVISTA enquanto EMPRESA.

¹² In metonymy, on the other hand, the mapping occurs only within a domain matrix. However, it is possible for metonymy, as well as for other lexical ambiguities, to occur across domains within a domain matrix. In this way, domains do play a significant role in the Interpretation of metonymy. (CROFT, 1993, p. 348).

¹³ (17) Proust spent most of his time in bed.
 (18) Proust is tough to read.
 (19) Time magazine is pretty vapid.
 (20) Time took over Sunset magazine, and it's gone downhill ever since.

A partir desses exemplos, Croft (2003, p. 348, tradução nossa, grifos do autor)¹⁴ apresenta a sua definição de metonímia: “[nós] chamaremos esse efeito conceptual de *realce de domínio* (cf. CRUSE, 1986, p. 53), uma vez que a metonímia torna primário um domínio que é secundário no sentido literal”. Croft (1993, p. 354, tradução nossa)¹⁵, em outras palavras, afirma que “uma parte essencial da metonímia é o realce de um aspecto do perfil de um conceito em um domínio em algum lugar em toda a matriz de domínio ou estrutura de domínio subjacente ao conceito perfilado”.

Por fim, pode-se concluir que, assim como na construção do sentido (no âmbito da teoria dos domínios) proposta por Langacker (1987), um conceito é perfilado em relação a uma base, que, por sua vez, é um domínio dependente de uma matriz de domínio, na metonímia, o realce de um domínio pode ser entendido do mesmo modo, isto é, como uma espécie de perfilamento de um domínio em relação a uma matriz de domínio. Dito de outro modo, o acesso a um alvo é no âmbito de um domínio é o resultado do realce desse mesmo domínio.

2.1.3 A metonímia conceptual como ponto de acesso: uma aproximação sociocognitiva?

Radden e Kövecses (1999) elaboraram uma visão própria de metonímia a partir da proposta de Langacker (1993), a qual afirma que o processo metonímico consiste em acessar mentalmente uma entidade conceptual através de outra entidade. Langacker (1993) concebe a metonímia como um fenômeno de ponto de referência no qual uma entidade conceptual, o ponto de referência, permite acesso mental a outra entidade conceptual, o alvo desejado. A partir dessa visão, Radden e Kövecses (1999) afirmam que se referem à entidade do ponto de referência como o veículo e ao alvo desejado simplesmente como o alvo.

Além disso, Radden e Kövecses (1999) levam em conta três premissas no desenvolvimento de sua perspectiva teórica: (i) a metonímia é um fenômeno

¹⁴ We will call this conceptual effect *domain highlighting* (cf. Cruse 1986: 53), since the metonymy makes primary a domain that is secondary in the literal meaning. (Croft, 1993, p. 348).

¹⁵ [...] an essential part of metonymy is the highlighting of an aspect of a concept's profile in a domain somewhere in the entire domain matrix or domain structure underlying the profiled concept. (Croft, 1993, p. 354).

conceptual, (ii) a metonímia é um processo cognitivo e (iii) a metonímia opera dentro de um modelo cognitivo idealizado (MCI).

O postulado de que a metonímia é um fenômeno conceptual significa que a sua proposta está em consonância com a proposta seminal de Lakoff e Johnson (1980), Lakoff e Turner (1989) e a de Croft (1993), pelo menos no que se refere ao ponto de que a metonímia não é (ou pelo menos não se resume a) um ornamento linguístico com função designativa no texto, isto é, não é somente uma questão de substituição de palavras, mas é, essencialmente, um fenômeno cognitivo, conforme já se apresentou nas seções relativas à metonímia conceptual e da metonímia como realce de domínio.

O postulado de que a metonímia é um processo cognitivo refere-se justamente ao ponto destacado anteriormente; isto é, de que ela funciona como um acesso conceptual da fonte para o alvo. Os autores destacam também que, comumente, a metonímia é representada pela fórmula *X representa Y* ou *X está para Y*. Eles sugerem, contudo, que a fórmula que melhor representaria o funcionamento da metonímia seria o *X MAIS Y*, no sentido de que o acesso conceptual pode se dar tanto da fonte para o alvo quanto do alvo para a fonte, embora o veículo seja sempre a entidade mais saliente. Em outras palavras, e, tomando-se como exemplo *Ela é apenas um rosto bonito* (*She's just a pretty face*), não se pode assumir – conforme preconiza a visão de substituição – que o nome *rosto* (*face*) é uma expressão substituta para *pessoa* (*person*), de modo que a frase significa *Ela é apenas uma pessoa bonita*. Segundo os autores, essa interpretação é parcial, pois, *Ela é uma pessoa bonita* não significa que ela é bonita "por inteiro", mas sugere que, o mais importante é que ela tem um rosto bonito. De acordo com os autores, o sentido parcial pode ser verificado a partir da estranheza de uma frase que expressa uma contra-expectativa, como em *Ela é uma pessoa bonita, mas não tem um rosto bonito*. Por fim, os autores, argumentam que as duas metonímias *ROSTO está para A PESSOA* e *A PESSOA está para O ROSTO* se complementam a fim de formar um significado novo e complexo.

A fim de se compreender o terceiro postulado, inicialmente, é preciso apresentar a definição da noção de modelo cognitivo idealizado (MCI) elaborada por

Lakoff (1987), à qual Radden e Kövecses (1999) fazem menção. A respeito disso, Lakoff (1987, p. 68, tradução nossa, grifos do autor)¹⁶ assevera que

[...] organizamos nosso conhecimento por meio de estruturas chamadas de *modelos cognitivos idealizados*, ou MCIs, e essas estruturas de categorias e efeitos de protótipos são subprodutos dessa organização. As ideias sobre os modelos cognitivos que usaremos se desenvolveram dentro da linguística cognitiva e vêm de quatro fontes: a semântica de frames de Fillmore (Fillmore, 1982b), a teoria da metáfora e da metonímia de Lakoff e Johnson (Lakoff; Johnson 1980), a gramática cognitiva de Langacker (Langacker, 1986) e a teoria dos espaços mentais de Fauconnier (Fauconnier, 1985). A semântica de frames de Fillmore é semelhante em muitos aspectos à teoria do esquema (Rumelhart, 1975), scripts (Schank; Abelson, 1977) e frames com padrões (Minsky, 1975). Cada MCI é um todo estruturado complexo, uma *gestalt*, que usa quatro tipos de princípios estruturantes: - estrutura proposicional, como nos frames de Fillmore - estrutura de esquemas de imagem, como na gramática cognitiva de Langacker - mapeamentos metafóricos, como descritos por Lakoff e Johnson - mapeamentos metonímicos, conforme descrito por Lakoff e Johnson. Cada MCI, conforme utilizado, estrutura um espaço mental, conforme descrito por Fauconnier.

Em outras palavras, os modelos cognitivos idealizados (MCIs) são estruturas de representação do conhecimento mais complexas que os *frames*, domínios, esquemas imagéticos, mapeamentos metafóricos e metonímicos e os espaços mentais, na medida em que englobam todos essas estruturas ou modelos de representação do conhecimento.

Radden e Kövecses (1999) afirmam que, embora as visões teóricas de Lakoff e Johnson (1980) e de Croft (1993) sejam equivalentes no que diz respeito à reivindicação de uma base cognitiva para o fenômeno, em sua perspectiva teórica, postulam que as metonímias ocorrem no âmbito dos MCIs, pois advogam que os modelos cognitivos idealizados (MCIs), possivelmente, têm condições de melhor capturar os processos metonímicos, devido à pretensão de essas estruturas (os

¹⁶ [...] we organize our knowledge by means of structures called idealized cognitive models, or ICMs, and that category structures and prototype effects are by-products of that organization. The ideas about cognitive models that we will be making use of have developed within cognitive linguistics and come from four sources: Fillmore's frame semantics (Fillmore 1982b), Lakoff and Johnson's theory of metaphor and metonymy (Lakoff and Johnson 1980), Langacker's cognitive grammar (Langacker 1986), and Fauconnier's theory of mental spaces (Fauconnier 1985). Fillmore's frame semantics is similar in many ways to schema theory (Rumelhart 1975), scripts (Schank and Abelson 1977), and frames with defaults (Minsky 1975). Each ICM is a complex structured whole, a *gestalt*, which uses four kinds of structuring principles: - propositional structure, as in Fillmore's frames - image-schematic structure, as in Langacker's cognitive grammar - metaphoric mappings, as described by Lakoff and Johnson - metonymic mappings, as described by Lakoff and Johnson. Each ICM, as used, structures a mental space, as described by Fauconnier. (Lakoff, 1987, p. 68).

MCI) incluem não apenas o conhecimento enciclopédico das pessoas sobre um determinado domínio, mas também os modelos culturais dos quais elas fazem parte.

Por conseguinte, Radden e Kövecses (1999, p. 21, tradução nossa)¹⁷, inspirando-se na noção de acesso mental (Langaker, 1993) e assumindo os postulados apresentados, afirmam que a “[m]etonímia é um processo cognitivo no qual uma entidade conceptual, o veículo, fornece acesso mental a outra entidade conceptual, o alvo, dentro de um mesmo modelo cognitivo.”

Radden e Kövecses (1999) afirmam que a noção de modelo cognitivo idealizado é tomada em seu sentido mais amplo, abrangendo, como denominam, três "reinos ontológicos", quais sejam: (i) a relação entre forma e conceito (por exemplo, a relação entre a forma *vaca* e a VACA do conceito ou a forma *real* e o conceito de DINHEIRO); (ii) três relações “referenciais” forma-coisa/evento, conceito-coisa/evento, e a relação entre conceito-forma e coisa/evento (por exemplo, a relação entre a forma *vaca*, o conceito de VACA e o referente no mundo real, isto é, uma vaca no mundo real), e (iii) a relação entre um signo (conceito-forma) e outro signo (conceito-forma), a que eles denominam "metonímia conceptual" (por exemplo, o pareamento entre a forma *ônibus* e do conceito ÔNIBUS estando para o pareamento *motorista de ônibus* e o conceito MOTORISTA DE ÔNIBUS). A essa tipologia, os autores acrescentam outras relações, como a substituição de uma forma por outra em eufemismos como *shoot* por *shit*, ou *gosh* por *God*.

Radden e Kövecses (1999) também tecem considerações acerca dos tipos de relacionamentos que as metonímias estabelecem. Segundo os autores, os dois tipos de configurações mais frequentes são (i) entre o MCI todo e sua(s) parte(s) e (ii) entre as partes de um MCI. Em outras palavras, O TODO PELA PARTE e A PARTE PELA PARTE.

Os autores argumentam que os dois tipos de configurações motivam relacionamentos em MCIs distintos. Em relação ao tipo (i), os relacionamentos podem ser os seguintes:

(i) MCI de coisa e parte. Esse MCI pode apresentar duas variantes metonímicas, quais sejam: “[...] A COISA INTEIRA POR UMA PARTE DA COISA: *América* pelos ‘Estados Unidos’; [...] PARTE DE UMA COISA PELA A COISA

¹⁷ Metonymy is a cognitive process in which one conceptual entity, the vehicle, provides mental access to another conceptual entity, the target, within the same idealized cognitive model. (Radden; Kövecses, 1999, p. 21).

INTEIRA: *Inglaterra* pela ‘Grã-Bretanha’. (Radden; Kövecses, p. 31, 1999, tradução nossa, grifos do autor).¹⁸

Cabe ressaltar que, quando os autores empregam o termo COISA, estão se referindo a uma visão esquemática de coisa (Langacker, 1991); nesse caso, a um MCI ou a uma entidade mais ampla dentro de um MCI.

Em relação à apresentação daquilo que Radden e Kövecses (1999) chamam de variantes (de sub-relacionamentos) de metonímias, em nossa visão, pode-se afirmar que isso é uma evidência de que os mapeamentos são bidirecionais.

(ii) MCI de escala. As escalas são uma classe especial de coisas e as unidades escalares são partes delas. Normalmente, uma escala como um todo é usada para representar sua extremidade superior e a extremidade superior de uma escala é usada para representar a escala como um todo. Os exemplos ilustram esse relacionamento: “[...] A ESCALA TODA PELA EXTREMIDADE SUPERIOR DA ESCALA: Henry está acelerando novamente por ‘*Henry está indo rápido demais*’; [...] A EXTREMIDADE SUPERIOR DE UMA ESCALA POR TODA A ESCALA: *Quantos anos você tem?* por ‘*qual é a sua idade?*’. (Radden; Kövecses, 1999, p. 32, tradução nossa, grifos do autor).¹⁹

(iii) MCI de constituição. Nesse sub-relacionamento, o MCI envolve matéria, material ou substâncias que são vistas como constituindo uma coisa. As tais “coisas-substâncias” não têm partes, mas são constituídas por sua própria substância. As substâncias são, entre outras coisas, caracterizadas como ilimitadas e incontáveis. Os exemplos a seguir dão conta dessa ideia. “[...] OBJETO PELO MATERIAL QUE CONSTITUI O OBJETO: *Eu sinto cheiro de gambá*; [...] MATERIAL QUE CONSTITUI UM OBJETO PELO OBJETO: *madeira* por ‘floresta’. (Radden; Kövecses, 1999, p. 32, tradução nossa, grifos do autor).²⁰

¹⁸ [...] WHOLE THING FOR A PART OF THE THING: *America* for ‘United States’
 [...] PART OF A THING FOR THE WHOLE THING: *England* for ‘Great Britain’. (Radden; Kövecses, 1999, p. 31, tradução nossa, grifos do autor).

¹⁹ [...] WHOLE SCALE FOR UPPER END OF THE SCALE: *Henry is speeding again* for ‘Henry is going too fast’
 [...] UPPER END OF A SCALE FOR WHOLE SCALE: *How old are you?* for “what is your age?”. (Radden; Kövecses, 1999, p. 32, tradução nossa, grifos do autor).

²⁰ [...] OBJECT FOR MATERIAL CONSTITUTING THE OBJECT: *I smell skunk*.
 [...] MATERIAL CONSTITUTING AN OBJECT FOR THE OBJECT: *wood* for ‘forest’. (Radden; Kövecses, 1999, p. 32, tradução nossa, grifos do autor).

(iv) MCI de evento. Os eventos podem ser vistos metaforicamente como coisas constituídas de partes, conforme os seguintes exemplos: “[...] EVENTO TODO PELO O SUBEVENTO: *Bill fumou maconha*; [...] SUBEVENTO PELO O EVENTO TODO: *Mary fala Espanhol*”. (Radden; Kövecses, 1999, p. 32, tradução nossa, grifos do autor)²¹. O evento em que Bill esteve envolvido apresenta subpartes como, por exemplo, acender o isqueiro, colocar o cigarro na boca e inalar a fumaça. A parte da inalação da fumaça é, provavelmente, percebida como o sub-evento mais importante e, assim sendo, é o sub-evento (parte) mapeado metonimicamente. O evento em que Mary está envolvida inclui, além da parte da *fala*, a *compreensão*, *audição* e *escrita* da língua em questão. Ainda, no âmbito do MCI como evento, as metonímias também exercem influência no sistema de tempo e, portanto, na conjugação verbal. Como exemplos dessa relação, os autores citam os seguintes exemplos: “[...] PRESENTE PELO HABITUAL: *Mary fala Espanhol*; [...] PRESENTE PELO O FUTURO: *Estou de folga* por ‘vou partir’.” (Radden; Kövecses, 1999, p. 33, tradução nossa, grifos do autor)²². Além disso, os autores argumentam que as metonímias podem afetar a ancoragem de um evento na realidade ou na potencialidade/possibilidade. Os exemplos ilustram essa afirmação. “[...] REAL PELO POTENCIAL: *Ele é uma pessoa brava* por ‘ele pode ficar bravo’; [...] POTENCIAL PELO REAL: *Posso ver o seu ponto de vista* por ‘Entendo o seu ponto’.” (Radden; Kövecses, 1999, p. 33-34, tradução nossa, grifos do autor)²³.

(v) MCI de categoria e membro. Nesse MCI, uma categoria e seus membros mantêm uma relação que é expressa metonimicamente. Veja-se os exemplos: “[...] CATEGORIA PELO MEMBRO DA CATEGORIA: *pílula* por “pílula anticoncepcional”; [...] MEMBRO DE UMA CATEGORIA PELA CATEGORIA: *aspirina* por ‘qualquer comprimido para aliviar a dor’.” (Radden; Kövecses, 1999, p. 34, tradução nossa, grifos do autor)²⁴. Ainda no âmbito dos MCIs de categoria e membros, de acordo

²¹ [...] WHOLE EVENT FOR SUBEVENT: *Bill smoked marijuana*
 [...] SUBEVENT FOR WHOLE EVENT: *Mary speaks Spanish*. (Radden; Kövecses, 1999, p. 32, tradução nossa, grifos do autor).

²² [...] PRESENT FOR HABITUAL: *Mary speaks Spanish*.
 [...] PRESENT FOR FUTURE: *I am off* for ‘I will be off’. (Radden; Kövecses, 1999, p. 33, tradução nossa, grifos do autor).

²³ [...] ACTUAL FOR POTENTIAL: *He is an angry person* for ‘he can be angry’
 [...] POTENTIAL FOR ACTUAL: *I can see your point* for ‘I see your point’. (Radden; Kövecses, 1999, p. 33-34, tradução nossa, grifos do autor).

²⁴ [...] CATEGORY FOR A MEMBER OF THE CATEGORY: *the pill* for “birth control pill”

com os autores, há um tipo especial de relação metonímica, aquela entre um tipo genérico e um *token*²⁵ específico, conforme os exemplos: “[...] GENÉRICO PELO ESPECÍFICO: *Meninos não choram.*; ESPECÍFICO PELO GENÉRICO: *A/Uma aranha tem oito patas*”. (Radden; Kövecses, 1999, p. 33-34, tradução nossa, grifos do autor)²⁶.

(vi) MCI de categoria e propriedade. De acordo Radden e Kövecses (1999), as propriedades podem ser concebidas metaforicamente enquanto objetos possuídos (PROPRIEDADES SÃO POSSES), assim como podem ser concebidas, metonimicamente, como partes de um objeto. Além disso, os autores argumentam que, se as categorias são intencionalmente definidas por um conjunto de propriedades, essas propriedades são necessariamente integrantes ou partes dessa categoria. Normalmente, as categorias evocam e representam metonimicamente uma de suas propriedades definidoras ou essenciais, assim como, de modo inverso, uma propriedade definidora ou essencial pode evocar ou representar a categoria que define; isso é ilustrado pelos seguintes exemplos: “[...] A CATEGORIA PELA PROPRIEDADE DEFINIDORA: *idiota* por ‘estupidez’; [...] PROPRIEDADE DEFINIDORA PELA CATEGORIA: *negros* por ‘pessoas negras’”. (Radden; Kövecses, 1999, p. 35, tradução nossa, grifos do autor)²⁷. Ainda, nesse mesmo tipo de MCI, de categoria definidora e propriedade, há um relacionamento com a propriedade saliente da categoria, também denominada de estereótipo, muito útil para a interpretação de tautologias que, do ponto de vista literal, não fazem sentido. Seguem os exemplos: “[...] CATEGORIA PELA PROPRIEDADE SALIENTE: *Meninos serão meninos* por ‘indisciplinados’; [...] PROPRIEDADE SALIENTE PELA

[...] MEMBER OF A CATEGORY FOR THE CATEGORY: *aspirin* for ‘any pain-relieving tablet’. (Radden; Kövecses, 1999, p. 34, tradução nossa, grifos do autor).

²⁵ Um *token* é o exemplar de uma palavra (uma instância de um *type*) em um determinado *corpus*. Por outro lado, um *type* é a representação de uma palavra única em um *corpus*. Assim, enquanto o número de *tokens* em um *corpus* se refere ao número total de palavras, o número de *types* se refere ao número total de palavras únicas nesse mesmo *corpus*. (Baker; Hardie; Mcenery, 2006).

²⁶ [...] GENERIC FOR SPECIFIC: *Boys don’t cry*
[...] SPECIFIC FOR GENERIC: *The/A spider has eight legs*. (Radden; Kövecses, 1999, p. 33-34, tradução nossa, grifos do autor).

²⁷ [...] CATEGORY FOR DEFINING PROPERTY: *jerk* for ‘stupidity’;
[...] DEFINING PROPERTY FOR CATEGORY: *blacks* for ‘black people’. (Radden; Kövecses, 1999, p. 35, tradução nossa, grifos do autor).

CATEGORIA: *Como faço para encontrar o homem certo?*". (Radden; Kövecses, 1999, p. 36, tradução nossa, grifos do autor)²⁸.

(vii) MCI de redução. Segundo os autores, o último tipo de metonímia da configuração PARTE PELO TODO é encontrada na redução da forma de um signo. O exemplo ilustra essa noção: "[...] PARTE DE UMA FORMA PARA TODA A FORMA: = *cru* pelo 'petróleo cru'". (Radden; Kövecses, 1999, p. 36, tradução nossa, grifos do autor)²⁹.

No que se refere à configuração (ii), que ocorre entre as partes de um MCI, os autores também afirmam que há uma série de relacionamentos que daí decorrem, quais sejam:

(i) MCI de ação. Os MCIs de ação envolvem uma variedade de participantes que podem estar relacionados a ação que expressam ou entre si. Os exemplos abaixo ilustram de maneira clara esses relacionamentos:

[...] AGENTE PELA AÇÃO: *escrever* um novo livro; *abater* a vaca;
 [...] AÇÃO PELO AGENTE: *escritor*; *motorista*;
 [...] INSTRUMENTO PELA AÇÃO: *esquiar*; *martelar*;
 [...] AÇÃO PELO INSTRUMENTO: *apontador* de lápis; *chave* de fenda
 [...] OBJETO PELA AÇÃO: *cobrir* a cama; *tirar* o pó da sala
 [...] AÇÃO PELO OBJETO: as melhores *mordidas*; o *voo* está esperando para partir;
 [...] RESULTADO PELA AÇÃO: *ajardinar* o jardim;
 [...] AÇÃO PELO RESULTADO: *a produção*; o *produto*;
 [...] MODO DE AÇÃO: entrar na sala *na ponta dos pés*;
 [...] MEIO DE AÇÃO: ele *espirrou* o lenço da mesa.!.
 [...] HORA PELA AÇÃO: *veranear* em Paris;
 [...] DESTINO PELO MOVIMENTO: "varendear" o jornal;
 [...] INSTRUMENTO PELO AGENTE: *a caneta* pelo 'escritor';. (Radden; Kövecses, 1999, p. 36, tradução nossa, grifos do autor)³⁰.

²⁸ [...] CATEGORY FOR SALIENT PROPERTY: *Boys will be boys* for 'unruly'
 [...] SALIENT PROPERTY FOR CATEGORY: *How do I find Mr. Right?*. (Radden; Kövecses, 1999, p. 36, tradução nossa, grifos do autor).

²⁹ [...] PART OF A FORM FOR THE WHOLE FORM: = *crude* for 'crude oil'. (Radden; Kövecses, 1999, p. 36, tradução nossa, grifos do autor).

³⁰ [...] AGENT FOR ACTION: *to author* a new book; *to butcher* the cow
 [...] ACTION FOR AGENT: *writer*; *driver*
 [...] INSTRUMENT FOR ACTION: *to ski*; *to hammer*
 [...] ACTION FOR INSTRUMENT: pencil *sharpener*; *screwdriver*
 [...] OBJECT FOR ACTION: *to blanket* the bed; *to dust* the room
 [...] ACTION FOR OBJECT: the best *bites*; the flight is waiting to depart
 [...] RESULT FOR ACTION: *to landscape* the garden
 [...] ACTION FOR RESULT: *the production*; *the product*
 [...] MANNER FOR ACTION: *to tiptoe* into the room
 [...] MEANS FOR ACTION: He *sneezed* the tissue off the table.!.
 [...] TIME FOR ACTION: *to summer* in Paris

(ii) MCI de percepção. Os autores advogam que a percepção desempenha um papel tão importante em nossas conceptualizações que merece um MCI próprio. De acordo com eles, como as percepções também podem ser intencionais, o MCI de percepção pode ser classificado de forma cruzada com o MCI de ação e, assim, temos as metonímias INSTRUMENTO/ÓRGÃO DE PERCEPÇÃO PELA PERCEPÇÃO como em *olhar alguém* (*eye someone*) e MODO DE PERCEPÇÃO PELA PERCEPÇÃO como em *Ela espreitou* através da caixa de correio (*She squinted through the mailbox*). Os autores também afirmam que as percepções não intencionais podem produzir as seguintes metonímias reversíveis: “[...] COISA PERCEBIDA PELA PERCEPÇÃO: *Lá vai meu joelho* por ‘lá vai a dor em meu joelho’ (Lakoff 1987, p. 511); [...] PERCEPÇÃO PELA COISA PERCEBIDA: *visão* da ‘coisa vista’. (Radden; Kövecses, 1999, p. 38, tradução nossa, grifos do autor)³¹.

(iii) MCI de causalidade. Os autores argumentam que causa e efeito são tão intimamente interdependentes que um deles tende a implicar o outro. Além disso, argumentam os autores, a sua complementaridade possivelmente explica o fato de que as pessoas frequentemente confundem causa e efeito. Seguem os exemplos desse tipo de relacionamento: “[...] CAUSA PELO EFEITO: *aparência saudável* para ‘o bom estado de saúde que produz o efeito da aparência saudável’; [...] EFEITO PELA CAUSA: *estrada lenta* por ‘trânsito lento decorrente do mau estado da estrada’”. (Radden; Kövecses, 1999, p. 38, tradução nossa, grifos do autor)³². Outros relacionamentos no âmbito do MCI de causação que são produtivos, conforme argumentam os autores são:

[...]ESTADO/EVENTO PELA COISA/PESSOA/ESTADO CAUSADOR: *Ela foi minha ruína*;
 [...]EMOÇÃO PELA CAUSA DA EMOÇÃO: *Ela é minha alegria* ‘ela me faz feliz’;

[...] DESTINATION FOR MOTION: *to porch* the newspaper;

[...] INSTRUMENT FOR AGENT: *the pen* for ‘writer’;. (Radden; Kövecses, 1999, p. 36, tradução nossa, grifos do autor).

³¹ [...] THING PERCEIVED FOR PERCEPTION: *There goes my knee* for ‘there goes the pain in my knee’ (Lakoff 1987: 511)

[...] PERCEPTION FOR THING PERCEIVED: *sight* for ‘thing seen’. (Radden; Kövecses, 1999, p. 38, tradução nossa, grifos do autor).

³² [...] CAUSE FOR EFFECT: *healthy complexion* for ‘the good state of health bringing about the effect of healthy complexion’

[...] EFFECT FOR CAUSE: *slow road* for ‘slow traffic resulting from the poor state of the road’. (Radden; Kövecses, 1999, p. 38, tradução nossa, grifos do autor).

[...] ESTADO MENTAL/FÍSICO PELO OBJETO/PESSOA CAUSADORA: *Você é um pé no saco* 'você me dá dor';
 [...] EFEITO FÍSICO/COMPORTAMENTAL PELA EMOÇÃO CAUSADORA: *Ela estava chateada* 'algo a deixou chateada';
 [...] SOM PELO EVENTO CAUSADOR: *O carro cantou pneu bruscamente*;
 [...] VER ALGO FEITO PARA TER CERTEZA DE QUE ESTÁ FEITO *Veja com que ele receba seu dinheiro*. (LAKOFF, 1987, p. 437);
 [...] ATO DE FORMAR UMA PERCEPÇÃO PELA PERCEPÇÃO *dar uma olhada* (NORVIG; LAKOFF, 1987, p. 204); .(Radden; Kövecses, 1999, p. 39, tradução nossa, grifos do autor).³³

(iv) MCI de produção. Os MCIs de produção envolvem ações em que um dos participantes é um produto resultante de uma ação. Os autores argumentam que a produção de objetos parece ser um tipo particularmente saliente de ação causal. Há vários tipos de relacionamentos metonímicos decorrentes desse MCI, quais sejam: “[...] PRODUTOR PELO PRODUTO: Eu tenho um *Ford* por ‘carro’ [...]; INSTRUMENTO PELO PRODUTO: Você ouviu o *apito*? por ‘seu som’; [...] PRODUTO PELO INSTRUMENTO: para aumentar o *calor* por ‘o radiador’; [...] LUGAR PELO PRODUTO LÁ FEITO: *china, mocha, camembert*”;. (Radden; Kövecses, 1999, p. 39-40, tradução nossa, grifos do autor)³⁴.

(v) MCI de controle. Este MCI inclui um controlador e uma pessoa ou objeto controlado. Daí decorrem as relações metonímicas reversíveis: “[...] CONTROLADOR PELO CONTROLADO: *Schwartzkopf* derrotou o Iraque; [...] CONTROLADO PELO CONTROLADOR: O *Mercedes* chegou. (Radden; Kövecses, 1999, p. 40, tradução nossa, grifos do autor)³⁵.

³³ [...] STATE/EVENT FOR THING/PERSON/STATE CAUSING IT: *She was my ruin*
 [...] EMOTION FOR CAUSE OF EMOTION: *She is my joy* 'she makes me be happy'
 [...] MENTAL/PHYSICAL STATE FOR OBJECT/PERSON CAUSING IT: *You are a pain in the neck* 'you give me pain'
 [...] PHYSICAL/BEHAVIORAL EFFECT FOR EMOTION CAUSING IT: *She was upset* 'something made her upset'
 [...] SOUND FOR EVENT CAUSING IT: *The car screeched to a halt*
 [...] SEEING SOMETHING DONE FOR MAKING SURE THAT IT IS DONE *See that he gets his money* (Lakoff 1987: 437)
 [...] ACT OF FORMING A PERCEPT FOR PERCEPT *to take a look* (Norvig and Lakoff 1987: 204). (Radden; Kövecses, 1999, p. 39, tradução nossa, grifos do autor).

³⁴ [...] PRODUCER FOR PRODUCT: I've got a *Ford* for 'car'
 [...] INSTRUMENT FOR PRODUCT: Did you hear the *whistle*? for 'its sound'
 [...] PRODUCT FOR INSTRUMENT: to turn up *the heat* for 'the radiator'
 [...] PLACE FOR PRODUCT MADE THERE: *china, mocha, camembert*. (Radden; Kövecses, 1999, p. 39-40, tradução nossa, grifos do autor).

³⁵ “[...] CONTROLLER FOR CONTROLLED: *Schwartzkopf* defeated Iraq
 [...] CONTROLLED FOR CONTROLLER: *The Mercedes* has arrived. (Radden; Kövecses, 1999, p. 40, tradução nossa, grifos do autor).

(vi) MCI de posse. Os MCIs de posse também podem levar a metonímias reversíveis: “POSSESSOR PELO POSSUÍDO: *Sou eu* por ‘meu ônibus’ [...]; POSSUÍDO PELO POSSUIDOR: *Ele se casou com dinheiro* por ‘pessoa com dinheiro’. (Radden; Kövecses, 1999, p. 40, tradução nossa, grifos do autor)³⁶.

(vii) MCI de contêiner. Os autores argumentam que a situação imagética esquemática de contêiner (a exemplo do esquema imagético de CONTÊINER, conforme argumentam Croft e Cruse, 2004 e Evans e Green, 2006) é tão básica e bem arraigada que merece ser tratada como um MCI próprio entre as relações locacionais. Geralmente, está-se mais interessado no conteúdo de um contêiner do que no contêiner em si, de modo que, frequentemente se verificam metonímias que visam o conteúdo por meio do contêiner, conforme pode se verificar os exemplos que se seguem: “[...] CONTÊINER PELO CONTEÚDO: *A garrafa está azeda* pelo ‘leite’; [...] CONTEÚDO PELO CONTÊINER: *O leite tombado* pelo ‘o recipiente do leite tombado’ (Norrick, 1981, p. 58). (Radden; Kövecses, 1999, p. 40, tradução nossa, grifos do autor)³⁷.

(viii) MCIs de localização. Os lugares são frequentemente associados a pessoas que vivem lá, instituições famosas localizadas nesses lugares, eventos que ocorrem ou ocorreram lá e bens produzidos ou enviados de lá. Os seguintes exemplos dão conta desse relacionamento:

[...] LUGAR PELOS HABITANTES: *A cidade inteira apareceu* por ‘o povo’
 [...] HABITANTES PELO LUGAR: *Os franceses sediaram os Jogos da Copa do Mundo de Futebol* pela ‘França’
 [...] LUGAR PELA INSTITUIÇÃO: *Cambridge não publicará o livro* por a ‘Editora Cambridge University’
 [...] INSTITUIÇÃO PELO LUGAR: *Moro perto da Universidade*.
 [...] LOCAL PELO EVENTO: *Waterloo* por ‘batalha travada em Waterloo’
 [...] EVENTO PELO LUGAR: *Batalha*, nome da vila em East Sussex onde a Batalha de Hastings foi travada. (Radden; Kövecses, 1999, p. 41-42, tradução nossa, grifos do autor).³⁸

³⁶ [...] POSSESSOR FOR POSSESSED: *That’s me* for ‘my bus’
 [...] POSSESSED FOR POSSESSOR: *He married money* for ‘person with money’. (Radden; Kövecses, 1999, p. 40, tradução nossa, grifos do autor).

³⁷ [...] CONTAINER FOR CONTENTS: The bottle is sour for ‘milk’
 [...] CONTENTS FOR CONTAINER: The milk tipped over for ‘the milk container tipped over’ (Norrick 1981: 58). (Radden; Kövecses, 1999, p. 40, tradução nossa, grifos do autor).

³⁸ [...] PLACE FOR INHABITANTS: *The whole town showed up* for ‘the people’
 [...] INHABITANTS FOR PLACE: *The French hosted the World Cup Soccer Games* for ‘France’
 [...] PLACE FOR INSTITUTION: *Cambridge won’t publish the book* for ‘Cambridge University Press’
 [...] INSTITUTION FOR PLACE: *I live close to the University*.

(ix) MCI de signo e referência. Conforme demonstrado no início da seção, na metonímia do signo, uma forma representa um conceito convencionalmente associado e nas metonímias de referência, um signo, conceito ou forma representa a coisa real. Segundo os autores, em cada um desses casos, uma parte de um MCI representa outra parte do mesmo MCI. A metonímia do signo também pode se aplicar a instâncias particulares da relação entre as partes de forma e conteúdo de um signo e, assim como a metonímia geral e irreversível, FORMA PELO CONCEITO. “[...] PALAVRAS PELOS CONCEITOS QUE EXPRESSAM: *um enunciado autocontraditório*”. (Radden; Kövecses, 1999, p. 42, tradução nossa, grifos do autor)³⁹. Nesse caso, PALAVRAS devem ser entendido enquanto o seu aspecto formal.

O último tipo de relacionamento apontado por Radden e Kövecses (1999) é o (x) MCI de modificação. Esse MCI se aplica principalmente a formas variantes de um signo além da simples redução. As formas reduzidas já foram apontadas na metonímia PARTE PELO TODO, no relacionamento (vii). As formas variantes estão em uma relação Parte-Parte de um MCI. Seguem os exemplos: “[...] FORMA MODIFICADA PELA FORMA ORIGINAL: *porcaria* por droga; [...] FORMA MODIFICADA PELA FORMA ORIGINAL: *Você ainda me ama? – Sim, ainda*. (Radden; Kövecses, 1999, p. 42, tradução nossa, grifos do autor)⁴⁰.

Ecoamos, abaixo, um esquema elaborado por Littlemore (2015, p. 22) que sumariza muito bem a taxonomia apresentada por Radden e Kövecses (1999), assim como fornece exemplos próprios.

[...] PLACE FOR EVENT: *Waterloo* for ‘battle fought at Waterloo’

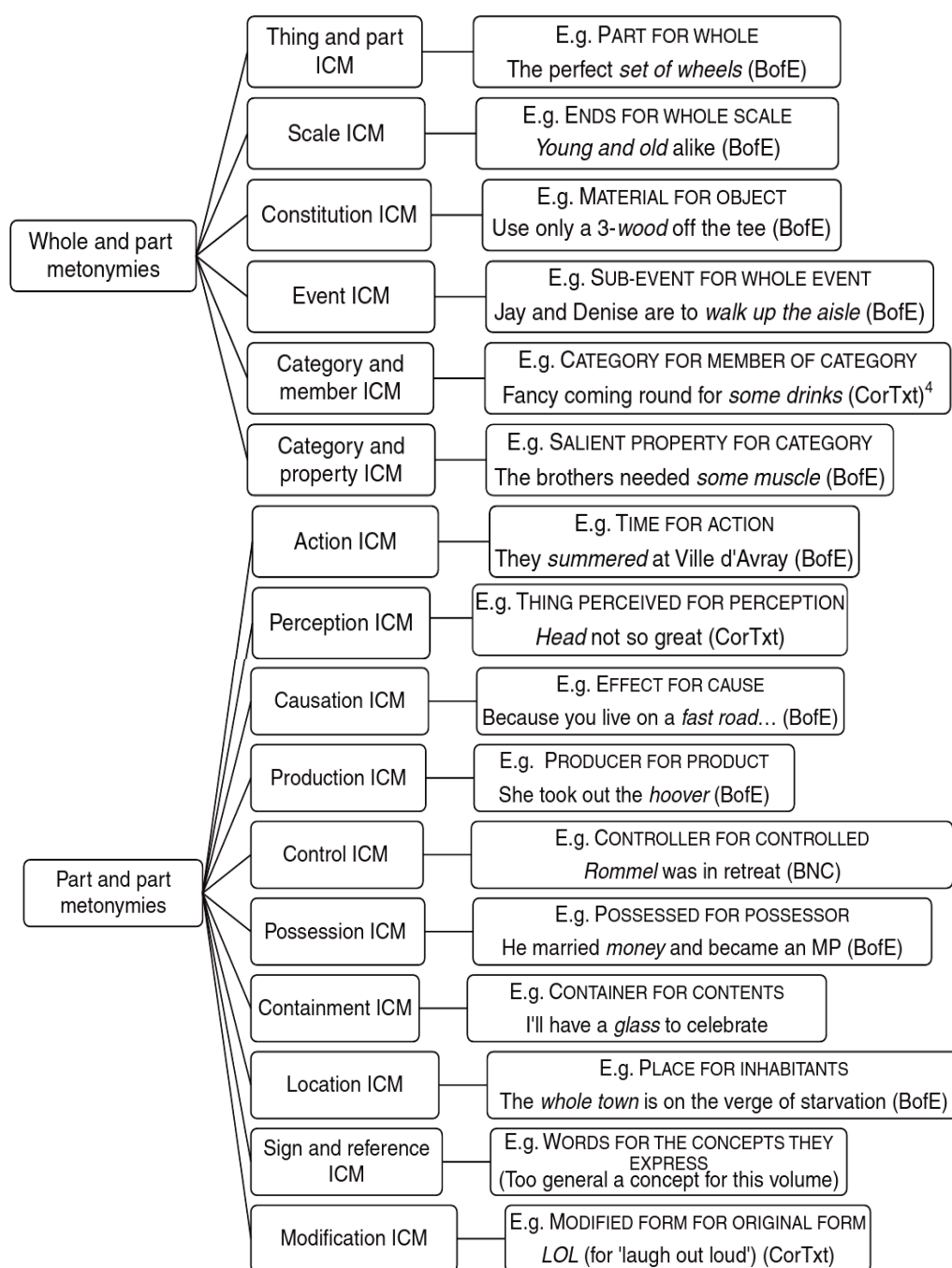
[...] EVENT FOR PLACE: *Battle*, name of the village in East Sussex where the Battle of Hastings was fought. (Radden; Kövecses, 1999, p. 41-42, tradução nossa, grifos do autor).

³⁹ WORDS FOR THE CONCEPTS THEY EXPRESS: a self-contradictory utterance. (Radden; Kövecses, 1999, p. 42, tradução nossa, grifos do autor).

⁴⁰ [...] MODIFIED FORM FOR ORIGINAL FORM: *effing* for fucking

[...] SUBSTITUTE FORM FOR ORIGINAL FORM: *Do you still love me? — Yes, I do*. (Radden; Kövecses, 1999, p. 43, tradução nossa, grifos do autor).

Figura 4 - Principais Tipos de Metonímia na Taxonomia de Radden e Kövecses (1999)



Fonte: Littlemore (2015, p. 22).

Outro ponto que se destaca na perspectiva teórica de Radden e Kövecses (1999) é que eles advogam que a escolha de veículos metonímicos não é arbitrária, mas, sim, motivada. Segundo os autores, há dois princípios gerais que governam a

seleção de veículos metonímicos e um fator, quais sejam: os (i) *princípios cognitivos*, os (ii) *princípios comunicativos* e os (iii) *fatores primordiais*.

Os princípios cognitivos podem ser relacionados a três determinantes da organização conceptual, ou seja, também denominados de princípios pelos autores – que, aqui, podem ser entendidos como princípios intermediários – como a (a) *experiência humana*, a (b) *seletividade perceptiva* e (c) *preferência cultural*. Desses princípios intermediários, decorrem outros princípios mais específicos.

Em relação ao princípio da (a) *experiência humana*, Radden e Kövecses, (1999) afirmam que as nossas experiências humanas mais básicas derivam de nossa visão antropocêntrica do mundo e de nossa interação com ele. Assim, os aspectos humanos precedem os não humanos, as coisas e eventos são concebidos a partir de um ponto de vista subjetivo e não objetivo, os objetos concretos são mais salientes do que as entidades abstratas, as coisas com as quais interagimos são selecionadas em detrimento das coisas com as quais não interagimos e as coisas funcionais nos são mais relevantes do que as coisas que não são funcionais. Por conseguinte, a experiência humana, enquanto determinante da organização conceptual apresenta os seguintes princípios:

(i) HUMANO SOBRE NÃO HUMANO. Esse princípio estabelece que há a preferência de se selecionar o veículo relacionado ao humano sobre o não humano devido à natureza antropocêntrica de nossas experiências com as entidades no mundo. Os exemplos já destacados nos MCIs de produção, controle e posse dos quais decorrem os relacionamentos “[...] PRODUTOR PELO PRODUTO (*Eu tenho um Ford*), [...] CONTROLADOR PELO CONTROLADO (*Schwartzkopf derrotou o Iraque*) e [...] POSSUIDOR PELO POSSUÍDO (*Eu estou com um pneu furado*)” (Radden; Kövecses, 1999, p. 45, tradução nossa, grifos do autor)⁴¹, comprovam esse princípio.

(ii) SUBJETIVO SOBRE O OBJETIVO. Os autores afirmam que a experiência de cada pessoa é necessariamente subjetiva e leva a uma visão subjetiva do mundo, desse modo, o princípio SUBJETIVO SOBRE O OBJETIVO determina o uso da metonímia “[...] PERCEPÇÃO PARA COISA PERCEBIDA como em *Que bela visão* para ‘coisa vista’” (Radden; Kövecses, 1999, p. 45, tradução nossa, grifos do

⁴¹ “[...] PRODUCER FOR PRODUCT (*I’ve got a Ford*), [...] CONTROLLER FOR CONTROLLED (*Schwartzkopf defeated Iraq*) and [...] POSSESSOR FOR POSSESSED (*I have a flat tire*). (Radden; Kövecses, 1999, p. 45, tradução nossa, grifos do autor).

autor)⁴². Além disso, os autores afirmam que o referido princípio também pode explicar a unidirecionalidade das metonímias de referência, como as de “[...] FORMA-CONCEITO PELA COISA/EVENTO e [...] CONCEITO PELA COISA/EVENTO” (Radden; Kövecses, 1999, p. 45, tradução nossa, grifos do autor)⁴³, pois, nesse caso, estamos acessando o mundo da “realidade objetiva” por meio de nosso mundo subjetivo conceptual.

(iii) CONCRETO SOBRE ABSTRATO. Os autores afirmam que a nossa experiência humana básica se relaciona com objetos físicos concretos, que têm mais relevância para nós do que objetos abstratos. Como exemplos, os autores apontam que o princípio cognitivo “[...] CONCRETO SOBRE ABSTRATO explica por que falamos de *um livro escrito com uma mão cuidadosa* por ‘escrever cuidadosamente’ ou ter *as mãos em algo* por ‘controlar algo’ [...]” (Radden; Kövecses, 1999, p. 45, tradução nossa, grifos do autor)⁴⁴. Os autores também argumentam que há subcasos do princípio CONCRETO SOBRE ABSTRATO, como

“[...] CORPO SOBRE O EMOCIONAL (*coração* para “bondade”), CORPO SOBRE A AÇÃO (*segure a língua* para “pare de falar”), [...] CORPO SOBRE MENTAL (*cérebro* para ‘intelecto’) e CORPORAL SOBRE PERCEPTUAL (bom *ouvido* para ‘boa audição’). Uma vez que objetos concretos são visíveis e coisas abstratas invisíveis, o princípio também implica VISÍVEL SOBRE INVISÍVEL, o que se reflete em metonímias como *salvar a pele de alguém* por ‘salvar a vida’. (Radden; Kövecses, 1999, p. 45-46, tradução nossa, grifos do autor)⁴⁵.

(iv) INTERACIONAL SOBRE NÃO INTERACIONAL. Conforme os autores, nossa experiência de mundo deriva principalmente de nossa interação nele; logo, as entidades com as quais interagimos formam melhores pontos de referência do que as entidades com as quais não interagimos. Os autores argumentam que,

⁴² [...] PERCEPTION FOR THING PERCEIVED as in *What a beautiful sight* for ‘thing seen.’ (Radden; Kövecses, 1999, p. 45, tradução nossa, grifos do autor).

⁴³ [...] FORM-CONCEPT FOR THING/EVENT and [...] CONCEPT FOR THING/EVENT. (Radden; Kövecses, 1999, p. 45, tradução nossa, grifos do autor).

⁴⁴ CONCRETE OVER ABSTRACT accounts for why we speak of *a book written in a careful hand* for ‘carefully written’ or *having one’s hands on something* for ‘controlling something.’ (Radden; Kövecses, 1999, p. 45, tradução nossa, grifos do autor).

⁴⁵ [...] CONCRETE OVER ABSTRACT principle may be described as BODILY OVER EMOTIONAL (heart for ‘kindness’), BODILY OVER ACTIONAL (*hold your tongue* for ‘stop speaking’), [...] BODILY OVER MENTAL (*brain* for ‘intellect’) and BODILY OVER PERCEPTUAL (*good ear* for ‘good hearing’). Since concrete objects are visible and abstract things invisible, the principle also entails VISIBLE OVER INVISIBLE, which is reflected in metonymies such as *to save one’s skin* for ‘to save one’s life.’ (Radden; Kövecses, 1999, p. 45-46, tradução nossa, grifos do autor).

frequentemente, interagimos com partes de um todo, de modo que esse princípio fornece uma motivação as metonímias de configuração PARTE PELO TODO. Os seguintes exemplos ilustram esse princípio:

“[...] a parte com a qual interagimos ao dirigir é o volante, de modo que falamos de *sentar-se ao volante*. Usamos principalmente nossas mãos para interagir com o mundo e, portanto, falamos de *demonstração manual*, usamos nossos dedos para digitar no teclado e, portanto, falamos de *ter o mundo ao nosso alcance da ponta dos dedos* quando nos conectamos à Internet.” (Radden; Kövecses, 1999, p. 45-46, tradução nossa, grifos do autor)⁴⁶.

(v) FUNCIONAL SOBRE NÃO FUNCIONAL. Os autores argumentam que damos particular importância às partes funcionais dos artefatos, como, por exemplo, o motor de um carro. Outros exemplos que podem ser citados são

“[...] a parte de um aparelho de TV que parece ser a mais funcional é o seu *tubo*, de modo que falamos em *passar o dia inteiro na frente do tubo*; as partes de um carro que são funcionais para sua direção são as rodas, o motor e o volante, de modo que falamos de um veículo *de 24 rodas*, uma *autoestrada* e *sentado atrás do volante*”. Partes que não são importantes na direção, como as portas, os limpadores de para-brisa ou os para-lamas, é claro, dificilmente serão selecionadas como pontos de referência metonímicos para o carro. (Radden; Kövecses, 1999, p. 46, tradução nossa, grifos do autor)⁴⁷.

Embora tenhamos transcrito de modo fiel os exemplos de Radden e Kövecses (1999), pode-se afirmar que, no exemplo da TV, devido à evolução dos equipamentos eletrônicos, atualmente, o termo *tubo* dá lugar ao termo *tela* quando se analisa o princípio de FUNCIONAL SOBRE NÃO FUNCIONAL.

O determinante geral de organização conceptual *(b) seletividade perceptual* pode ser compreendido, de acordo com os autores, como nosso aparato perceptivo é voltado para as entidades que nos são imediatas e presentes, entidades que nos

⁴⁶ [...] the part we interact with in driving is the steering wheel so that we speak of *sitting behind the wheel*. We mainly use our hands in interacting with the world and hence speak of *hand-on demonstration*, we use our fingers in typing on the keyboard and thus speak of having *the world at our fingertips* when we log into the Internet. Our interaction with things is closely related to their function. (Radden; Kövecses, 1999, p. 45-46, tradução nossa, grifos do autor).

⁴⁷ [...] the part of a TV-set that appears to be the most functional is its *tube* so that we speak of *spending the whole day in front of the tube*; the parts of a car that are functional to its driving are the wheels, the motor and the steering wheel so that we speak of a *24-wheeler*, a *motorway* and *sitting behind the wheel*. Parts which are not important in driving such as the doors, the windshield wipers, or the fenders are, of course, highly unlikely to be selected as metonymic reference points for the car. (Radden; Kövecses, 1999, p. 46, tradução nossa, grifos do autor).

são grandes, que apresentam bons *gestalts*⁴⁸ e as que apresentam limites claros e são instâncias específicas e, em virtude disso, derivam-se os seguintes princípios:

(i) IMEDIATO SOBRE NÃO IMEDIATO. Esse princípio cognitivo está relacionado à seleção de estímulos em nossa imediatidade espacial, temporal e causal. Para ilustrar essa noção, os autores apresentam os seguintes exemplos:

“A metonímia em ‘Eu vou atender a pessoa que fala do outro lado da linha’ é motivada pelo imediatismo espacial. Metonímias [...] PRESENTE PARA HABITUAL como *Eu sempre pego o trem das 9 horas* e [...] PRESENTE PARA FUTURO como *Eu estou fora* por ‘eu estarei fora’ são motivadas pelo imediatismo temporal. Metonímia [...] EMOÇÃO POR CAUSA DE EMOÇÃO, como em *Ela é minha alegria* por “ela me faz feliz” é motivada pelo imediatismo causal”. (Radden; Kövecses, 1999, p. 48, tradução nossa, grifos do autor)⁴⁹.

(ii) OCORRENTE SOBRE NÃO OCORRENTE. Os autores afirmam que esse princípio reflete nossa preocupação preferencial com experiências reais, factuais e que já ocorreram. Como exemplo, citam a metonímia “[...] REAL PARA POTENCIAL nas expressões como *Ele é uma pessoa com raiva* ou *Este é um carro veloz*. Aqui, os sentidos recorrentes das palavras *zangado* e *rápido*, conforme encontrados em seus usos predicativos, representam seus sentidos potenciais não-ocorrentes”. (Radden; Kövecses, 1999, p. 48, tradução nossa, grifos do autor)⁵⁰.

(iii) MAIS SOBRE MENOS. Uma quantidade maior de alguma entidade é geralmente é mais saliente perceptivamente do que uma quantidade menor de alguma entidade. Como exemplo, os autores apresentam “[...] o uso de expressões que denotam a parte superior, mas não a inferior, de uma escala para toda a escala, como em *Qual é a sua altura?*, em que *altura* se refere a qualquer tamanho”. (Radden; Kövecses, 1999, p. 48, tradução nossa, grifos do autor)⁵¹.

⁴⁸ De acordo com Evans (2007, p. 90, tradução nossa) uma *gestalt* é “[u]m todo ou unidade organizada. A noção central no movimento conhecido como psicologia da Gestalt.”

⁴⁹ The metonymy in *I’ll answer the phone* for ‘I’ll answer the person speaking at the other end of the line’ is motivated by spatial immediacy. Metonymies [...] PRESENT FOR HABITUAL as *I always take the 9 o’clock train* and [...] PRESENT FOR FUTURE as in *I am off* for ‘I will be off’ are motivated by temporal immediacy. Metonymy [...] EMOTION FOR CAUSE OF EMOTION, as in *She is my joy* for “she makes me be happy” is motivated by causal immediacy. (Radden; Kövecses, 1999, p. 48, tradução nossa, grifos do autor).

⁵⁰ [...] ACTUAL FOR POTENTIAL in expressions such as *He is an angry person* or *This is a fast car*. Here, the occurrent senses of the words *angry* and *fast* as found in their predicative usages stand for their non-occurrent, potential senses.

⁵¹ [...] of using expressions denoting the upper, but not the lower, end of a scale for the whole scale as in *How tall are you?*, where *tall* refers to any size. (Radden; Kövecses, 1999, p. 48, tradução nossa, grifos do autor).

(vi) GESTALT BOA SOBRE GESTALT RUIM. Radden e Kövecses (1999) afirmam que ver *gestalts* inteiras em vez da soma de suas partes é um princípio organizador poderoso para nossa percepção. Um exemplo disso, é “a metonímia [...] COISA TODA POR UMA PARTE DA COISA como em *O carro precisa ser lavado*” [...]. (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor)⁵². Os autores afirmam que o princípio de GESTALT BOA SOBRE GESTALT RUIM acarreta outros dois subprincípios, como (vi) LIMITADO SOBRE ILIMITADO e (vii) ESPECÍFICO SOBRE GENÉRICO.

(vi) LIMITADO SOBRE ILIMITADO. Os autores afirmam que um exemplo do princípio desse subprincípio é a metonímia “[...] OBJETO PELO MATERIAL CONSTITUINDO O OBJETO nos permite construir coisas limitadas como substâncias como em *Tínhamos frango hoje.*” (Radden; Kövecses, 1999, p. 48, tradução nossa, grifos do autor)⁵³.

(vii) ESPECÍFICO SOBRE GENÉRICO. Conforme já se disse, esse princípio cognitivo relaciona-se com nossa preferência por boas *Gestalts* e, ainda, de acordo com os autores, também por concretude, imediatismo e ocorrência. Radden e Kövecses (1999) argumentam que instâncias específicas e definidas formam *gestalts* melhores do que entidades gerais e inespecíficas. Exemplos desse subprincípio são a metonímia ESPECÍFICO PELO GENÉRICO e seus subtipos, conforme já demonstrado anteriormente.

Por seu turno, o determinante geral de organização conceptual (c) *preferência cultural* deve ser entendido como no sentido do status preferencial dado a membros particulares de uma determinada categoria. Os autores ainda acrescentam que o trabalho de Lakoff sobre modelos metonímicos demonstrou que certos membros de uma categoria são mais salientes do que outros em relação a certas dimensões, e que essas dimensões são mais ou menos determinadas pela cultura. Os princípios que derivam da *preferência cultural* são os seguintes:

(i) ESTEREOTÍPICO SOBRE NÃO ESTEREOTÍPICO. Para os autores, os estereótipos provavelmente fornecem os melhores casos de conceitos de vínculo

⁵² [...] WHOLE THING FOR A PART OF THE THING as in *The car needs washing* [...]. (Radden; Kövecses, 1999, p. 48, tradução nossa, grifos do autor).

⁵³ [...] OBJECT FOR MATERIAL CONSTITUTING THE OBJECT allows us to construe bounded things as substances as in *We had chicken today.* (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor).

cultural. Exemplos disso podem ser “[...] as categorias como ‘dona de casa’ e tautologias coloquiais como em *Meninos serão meninos*. (Radden; Kövecses, 1999, p. 48, tradução nossa, grifos do autor)⁵⁴.

(ii) IDEAL SOBRE NÃO IDEAL. Os autores afirmam que os ideais fornecem fortes princípios de organização em uma cultura e que casos ideais são construtos sociais definidos em relação à desejabilidade. Expressões como “[...] ‘amor ideal’ [...], ‘Você é um Judas’ [...]” são exemplos de idealização tanto para categorias positivas, como o amor, quanto para negativas, como um traidor. (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor)⁵⁵.

(iii) TÍPICO SOBRE NÃO TÍPICO. Os autores advogam que membros típicos de uma categoria são frequentemente escolhidos quando eles representam uma categoria como um todo. Como exemplo, “[...] pode-se falar sobre os sintomas de *espirro* e *tosse* referindo-se a um resfriado como em *Você está com uma tosse forte*.” (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor)⁵⁶.

(iv) CENTRO SOBRE PERIFERIA. Os autores asseveram que tudo que é central em uma determinada cultura é mais saliente do que aquilo que é considerado periférico. Como exemplo, os autores apresentam a expressão “*Você não é daqui, é?*” (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor)⁵⁷ e demonstram que as pessoas caracterizadas como estúpidas vivem na periferia de uma cultura linguística. Ainda, de acordo com os autores, “[...] a nossa compreensão popular de habilidades mentais inferiores é baseada na metonímia ORIGEM FORA DO GRUPO PELA ESTUPIDEZ”. (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor)⁵⁸.

⁵⁴ [...] as ‘housewife’ and colloquial tautologies as in *Boys will be boys*. (Radden; Kövecses, 1999, p. 48, tradução nossa, grifos do autor).

⁵⁵ [...] ‘ideal love’ [...], *You are a Judas* [...]. (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor).

⁵⁶ [...] one may talk about the symptoms of *sneezing* and *coughing* in referring to a cold as in *You’ve got a bad cough*. (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor).

⁵⁷ [...] *You are not from here, are you?* demonstrate that people who are characterized as stupid live on the periphery of a linguistic culture. (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor).

⁵⁸ [...] our folk understanding of inferior mental abilities is based on the metonymy OUTGROUP ORIGIN FOR STUPIDITY. (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor).

(v) INICIAL OU FINAL SOBRE O MEIO. Para os referidos autores, em nossa concepção de eventos, uma fase inicial ou final pode ser concebida como mais relevante do que a fase central. Exemplos como “Puxar o gatilho para ‘atirar’ concentra-se na fase inicial de um evento, assinar um contrato para ‘fazer um contrato’ concentra-se na fase final de um evento”. (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor)⁵⁹.

(vi) BÁSICO SOBRE NÃO BÁSICO. De forma sucinta, os autores afirmam que, nós, humanos, damos preferência para eventos, rotinas, simples e bem conhecidos, como nos geradores e submodelos. Em outras palavras, temos uma preferência por categorias de nível básico. Como exemplo, os autores apontam “o uso de expressões como eu disse cem vezes para ‘várias vezes’ exemplifica uma metonímia BÁSICO PARA NÃO BÁSICO porque cem é um número básico”. (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor)⁶⁰.

(vii) IMPORTANTE SOBRE MENOS IMPORTANTE. Para ilustrar esse princípio, os autores apresentam os seguintes exemplos: [...] o uso de *palco* para ‘teatro’ como a parte mais importante do MCI de Teatro, ou da expressão *falar uma língua* para ‘saber uma língua’ ou a identificação de uma capital com um país”. (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor)⁶¹.

(viii) COMUM SOBRE MENOS COMUM e (ix) RARO SOBRE MENOS RARO. Os autores argumentam que os membros comuns de uma determinada categoria recebem pontos de referência culturalmente e podem ser usados metonimicamente. Exemplos disso são “aspirina para qualquer comprimido de alívio da dor, enquanto membros raros se destacam por causa de sua singularidade, como no exemplo de Lakoff (1987) de um acidente DC-10, que as pessoas generalizaram a ponto de se recusarem a pilotar qualquer DC-10”. (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução

⁵⁹ *To pull the trigger* for ‘to shoot’ focuses on an event’s initial phase, *to sign a contract* for ‘to make a contract’ focuses on an event’s final phase. (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor).

⁶⁰ “The use of expressions such as *I’ve told you a hundred times* for ‘several times’ may be said to exemplify a metonymy BASIC FOR NON-BASIC because a hundred is a basic number.” (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor).

⁶¹ [...] the use of *stage* for ‘theater’ as the most important part of the Theater ICM, or the expression *speaking a language* for ‘knowing a language’ or the identification of a capital city with a country.

nossa, grifos do autor)⁶². Os autores acrescentam que, provavelmente, “INESPERADO SOBRE O ESPERADO, NOVO SOBRE VELHO e TRADICIONAL SOBRE NÃO TRADICIONAL” são subcasos desse princípio. (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor)⁶³.

No que se refere aos *princípios comunicativos*, Radden e Kövecses (1999) asseveram que pelo menos dois princípios parecem contribuir para determinar a seleção de um veículo metonímico: o (i) princípio da clareza e o (ii) princípio da relevância.

(i) O princípio da clareza. Os autores argumentam que o princípio comunicativo que garante a máxima facilidade de acesso ao alvo pretendido por meio de um veículo metonímico pode ser expresso na relação de CLARO SOBRE OBSCURO e que ele é uma reminiscência da máxima de modo de Grice (1975), que, entre outras coisas, exige que o falante evite a obscuridade. Segundo os autores, por um lado, pode-se supor que a clareza na comunicação é mais garantida pelo emprego da linguagem literal. Entretanto, por outro lado, as instâncias de metonímia que possuem alto grau de motivação cognitiva não parecem exigir mais esforço em direcionar a atenção do destinatário para o alvo pretendido, como, por exemplo, metonímias do tipo TODO PELA PARTE; logo, são compreendidas de forma clara e, obviamente, também sem esforço. Para ilustrar essa ideia, os autores fornecem um exemplo inicialmente apresentado por Langacker (1993, p.31, tradução nossa, grifos do autor)⁶⁴ “*O cachorro mordeu o gato*”. De acordo com os autores, o alvo pretendido, neste caso “*os dentes do cachorro*” (Radden; Kövecses, 1999, p. 50, tradução nossa, grifos do autor)⁶⁵, é fornecido sem esforço. Os autores argumentam que essa metonímia é tão natural que não pode ser substituída pela expressão do alvo pretendido: “**Os dentes do cachorro morderam o gato*” (Radden; Kövecses,

⁶² aspirin for any pain-relieving tablet, while rare members stand out because of their uniqueness as in Lakoff's (1987) example of a DC-10 crash, which people generalized to the extent that they refused to fly any DC-10. (Radden; Kövecses, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor).

⁶³ [...] UNEXPECTED OVER EXPECTED, NEW OVER OLD, and TRADITIONAL OVER NON-TRADITIONAL. (RADDEN; KÖVECSES, 1999, p. 49, tradução nossa, grifos do autor).

⁶⁴ *The dog bit the cat*. (LANGACKER, 1993, p. tradução nossa, grifos do autor).

⁶⁵ [...] ‘the dog’s teeth’ [...]. (Radden; Kövecses, 1999, p. 50, tradução nossa, grifos do autor).

1999, p. 50, tradução nossa, grifos do autor) ⁶⁶. Por conseguinte, o modo metonímico de expressão é mais claro e mais ‘preciso’ do que o literal.

(ii) O princípio da relevância. De acordo com Radden e Kövecses (1999), o princípio da relevância de Sperber e Wilson (1995, p. 158, tradução nossa)⁶⁷, segundo o qual “todo ato de comunicação ostensiva comunica uma presunção de sua própria relevância ótima”, também se aplica ao uso e interpretação da metonímia. Tendo-se em vista que o princípio de relevância é um princípio comunicativo de preferência, pode-se pensar nele como uma relação de RELEVANTE SOBRE IRRELEVANTE ou, mais precisamente, como SITUACIONALMENTE MAIS RELEVANTE SOBRE SITUACIONALMENTE MENOS RELEVANTE, em que se ressalta a relevância situacional e contextual de um veículo metonímico. Além disso, os autores argumentam que, como regra, um veículo cognitivamente saliente também é relevante para a situação em questão, e é somente em casos em que o princípio da relevância está em conflito com um ou mais dos princípios cognitivos que seu impacto vem à tona. Um exemplo apresentado pelos autores é o caso hipotético de duas garçonetes falando sobre seus clientes em um restaurante quando uma delas refere-se a um deles como o *sanduíche de presunto*. De acordo com os autores, esse exemplo é motivado pelo princípio da relevância, pois, para a garçonete, a comida servida é o melhor ponto de referência para identificar um cliente no MCI de restaurante.

No que se refere aos (iii) *fatores primordiais*, Radden e Kövecses (1999) asseveram que o uso da metonímia pode ser motivado pelas necessidades expressivas de um falante ou por uma determinada situação social. Assim, eles se subdividem e (i) *efeitos retóricos* e (ii) *efeitos sociocomunicativos*.

(ii) Efeitos retóricos. De acordo com os autores, esses efeitos tendem a derivar de violações de princípios cognitivos e comunicativos padrão. Um exemplo disso, é o emprego da expressão “[...] ‘sai da minha frente/sai da minha vista para *‘deixe-me em paz’* viola o princípio da BOA GESTALT SOBRE A POBRE GESTALT em que uma parte do corpo é usada para representar uma pessoa.” (Radden;

⁶⁶ [...] **The dog’s teeth bit the cat.*[...] (Radden; Kövecses, 1999, p. 50, tradução nossa, grifos do autor).

⁶⁷ “[...] every act of ostensive communication communicates a presumption of its own optimal relevance [...]” (Sperber; Wilson, 1995, p. 158, tradução nossa).

Kövecses, 1999, p. 53, tradução nossa, grifos do autor)⁶⁸. Outro exemplo do efeito retórico é a metonímia “[...] *A caneta é mais poderosa que a espada* deriva da inversão deliberada do princípio cognitivo HUMANO SOBRE NÃO HUMANO”. (Radden; Kövecses, 1999, p. 53, tradução nossa, grifos do autor)⁶⁹.

(ii) Efeitos sociocomunicativos. De acordo com os autores, em uma situação comunicativa, algumas considerações/ponderações de natureza social podem exigir que os falantes substituam alguns princípios cognitivos ou comunicativos e isso se evidencia a partir do emprego de eufemismos baseados em metonímias, nos quais considerações/ponderações envolvendo a “face” do ouvinte impedem o falante de usar uma expressão mais “clara” ou direta. Como exemplos, os autores citam o uso da expressão *corte de pessoal* (*redundancies*) para significar *demissões* (*dismissals*). A explicação dos autores para esses exemplos é a seguinte:

[...] a [expressão] eufemística *corte de pessoal* refere-se a uma pré-condição que pode levar à demissão de um trabalhador. A metonímia inverte deliberadamente o princípio cognitivo CENTRAL SOBRE PERIFÉRICO e, como o alvo não é claramente identificável, também viola o princípio comunicativo CLARO SOBRE OBSCURO. (Radden; Kövecses, 1999, p. 53, tradução nossa, grifos do autor)⁷⁰.

Outro exemplo apresentado pelos autores é “a expressão *Fizeram aquilo* para ‘eles fizeram sexo’ também se sobrepõe ao princípio CLARO SOBRE O OBSCURO, mas aqui se deve à violação do princípio ESPECÍFICO SOBRE O GENÉRICO”. (Radden; Kövecses, 1999, p. 53, tradução nossa, grifos do autor)⁷¹.

Ecoamos, novamente, outro esquema elaborado por Littlemore (2015, p. 50) a fim de sumarizar os princípios que governam a seleção de veículos metonímicos, conforme postulado por Radden e Kövecses (1999).

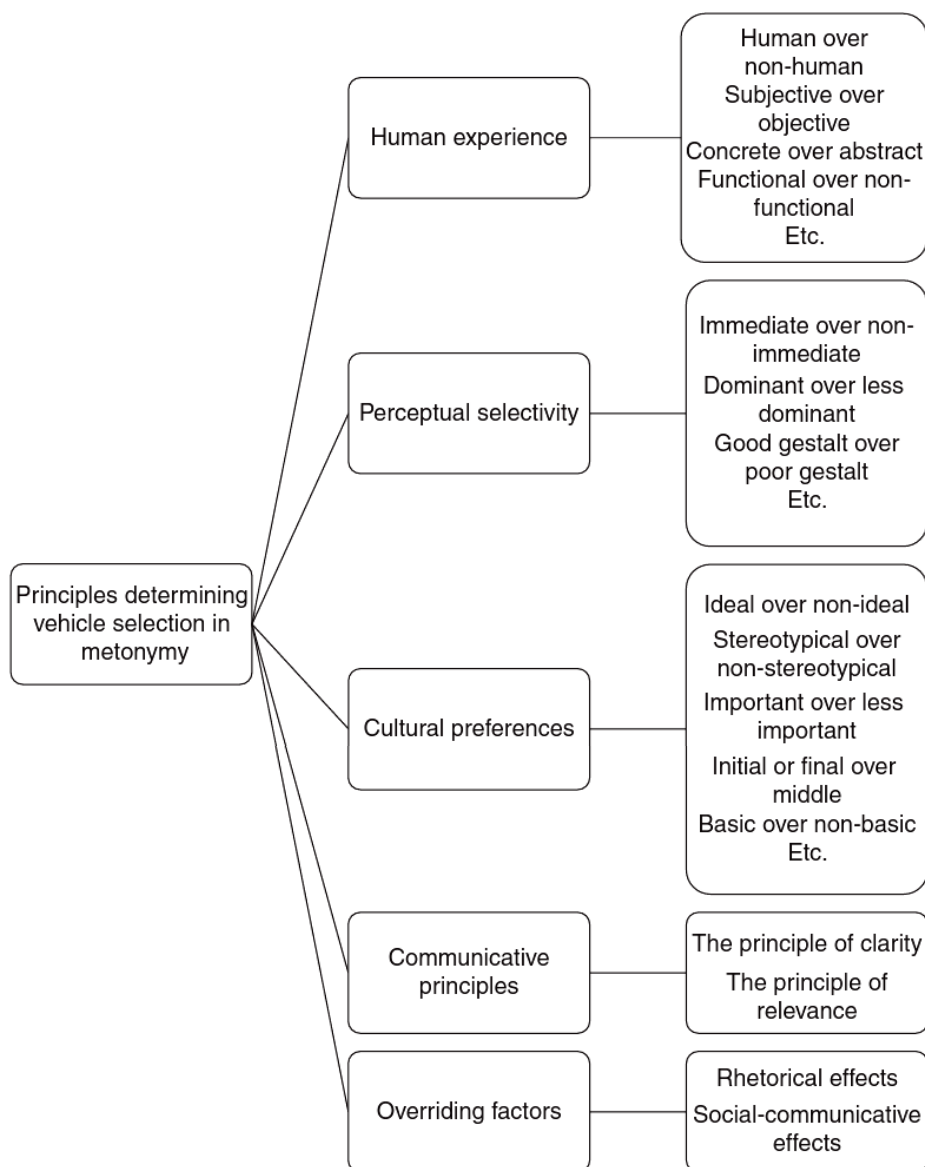
⁶⁸ [...] *get out of my face* for ‘leave me alone’ violate the principle of GOOD GESTALT OVER POOR GESTALT in that a body part is used to stand for a person. (Radden; Kövecses, 1999, p. 53, tradução nossa, grifos do autor).

⁶⁹ [...] *The pen is mightier than the sword* derives from the deliberate reversal of the cognitive principle HUMAN OVER NON-HUMAN. (Radden; Kövecses, 1999, p. 53, tradução nossa, grifos do autor).

⁷⁰ [...] The euphemistic word *redundancy* refers to a precondition that may lead to a worker’s dismissal. The metonymy deliberately reverses the cognitive principle CENTRAL OVER PERIPHERAL and, since the target is not clearly identifiable, also violates the communicative principle CLEAR OVER OBSCURE.

⁷¹ [...] The expression *They did it* for ‘they had sex’ also overrides the principle CLEAR OVER OBSCURE, but here it is due to its violation of the principle SPECIFIC OVER GENERIC. (Radden; Kövecses, 1999, p. 53, tradução nossa, grifos do autor).

Figura 5 – Princípios que Determinam a Seleção de Veículos na Metonímia de acordo com Radden e Kövecses (1999)



Fonte: Littlemore (2015, p. 50)

Tendo-se em vista o exposto, a partir de nossa compreensão, é possível afirmar que a proposta de Radden e Kövecses (1999), embora incorpore a noção de modelos cognitivos idealizados em seu maquinário teórico, está mais alinhada com a proposta inicialmente estabelecida por Lakoff e Johnson (1980) e Lakoff e Turner (1989), uma vez que o acesso conceptual (Radden; Kövecses, 1999) pode ser entendido como equivalente aos mapeamentos dentro de um determinado domínio conceptual (Lakoff; Johnson, 1980; Lakoff; Turner, 1989). Além disso, destaca-se

que a perspectiva teórica de Radden e Kövecses (1999), embora mais parecida com a de Lakoff e Johnson (1980) e Lakoff e Turner (1989), propõe avanços substanciais a essas visões, inclusive à perspectiva de Croft (1993), em virtude da apresentação e da descrição das duas principais configurações de metonímia – PARTE PELO TODO (TODO PELA PARTE) e PARTE PELA PARTE –, do detalhamento de uma gama de relacionamentos que daí decorrem e dos princípios que governam a seleção de veículos.

Destaca-se que existem outras perspectivas teóricas relevantes que pretendem explicar o funcionamento da metonímia, quais sejam: (i) aquelas que enfocam o aspecto linguístico do fenômeno, como a metonímia referencial e proposicional, postulada por Warren (1999, 2006); (ii) outros que também enfocam aspectos cognitivos, como a perspectiva de metonímia de fonte-no-alvo e de alvo-na-fonte, proposta por Ibáñez e Velasco (2002); (iii) as que enfocam os aspectos prototípicos, como o modelo de restrição de associação progressiva, postulada por Barcelona (2003b, 2011), (iv) a abordagem de categoria radial de Handl (2011, 2012) e (v) as que enfocam o aspecto comunicativo-pragmático, como a perspectiva da metonímia referencial, predicativa e ilocucionária, postulada por Panther e Thornburg (1998). Contudo, tendo-se em vista que, neste trabalho, adota-se uma perspectiva sociocognitiva, tanto da metonímia quanto da metáfora, realizou-se um recorte teórico de modo a privilegiar as teorias e perspectivas - para apresentação e discussão nas seções relativas à revisão da literatura - que estão em consonância com os objetivos e com os compromissos assumidos neste trabalho. Logo, optou-se por não detalhar todas as visões, modelos e perspectivas teóricas presentes na literatura da área.

Além disso, embora não tenhamos conhecimento de uma teoria/perspectiva cognitivo-discursiva da metonímia semelhante àquela existente para a metáfora (Vereza, 2007, 2010, 2013a, 2013b), como veremos na sequência, avaliamos que a perspectiva de Radden e Kövecses (1999), especialmente por adotar os MCIs e por postular os princípios cognitivos, comunicativos e fatores primordiais – com destaque para os efeitos retóricos e sociocomunicativos (ainda que não tenha empregado exemplos de *corpus* autênticos, conforme aponta Littlemore (2015)) – para a seleção de veículos metonímicos, em nossa visão, pode ser considerada como de base sociocognitiva.

Cabe destacar que, nesta pesquisa, empregaremos os termos *metonímia* e *instância ou atualização linguística da metonímia*. Por metonímia, referimo-nos ao fenômeno cognitivo ou cognitivo-discursivo, isto é, aos mapeamentos *offline* e *online*. Por outro lado, as instâncias ou atualizações linguísticas das metonímias são as suas contrapartes linguísticas empregadas nas produções.

Na próxima seção, serão apresentadas e discutidas a noção de metáfora.

3 METÁFORA: UM FENÔMENO MULTIFACETADO

Nesta seção, temos, como objetivo, apresentar o estado da arte dos estudos relativos à metáfora. Entretanto, dado que o fenômeno metafórico foi – e ainda é – responsável por germinar uma gama muito variada de teorias ao longo de dois milênios, não é possível – e nem seria pertinente – apresentar, descrever e discutir, nesta seção, todas as teorias alguma vez propostas e, por conta disso, decidiu-se, como se fez em relação à metonímia, realizar um recorte teórico a fim de compor a revisão da literatura. Para realizar esse recorte, decidimos adotar os seguintes critérios: (a) a teoria precisa ser reconhecidamente central e prolífica nos estudos e debates acadêmicos contemporâneos e (b) a teoria precisa ser estar alinhada aos objetivos e escopo deste trabalho.

Tendo-se em vista o exposto, pretendemos agrupar as visões teóricas que constam nesta seção em duas categorias teóricas: (1) as visões cognitivas/conceptuais e (2) a visão cognitivo-discursiva ou sociocognitiva da metáfora. Cabe, ainda, ressaltar que a tarefa de categorização e de agrupamento do fenômeno metafórico a partir desses rótulos não é consenso entre todos os acadêmicos que o estudam. Essa falta de consenso deve-se a alguns fatores, como os seguintes: (a) o nível de recobrimento, complementaridade, interseccionalidade e/ou de incongruência apresentado por cada uma dessas correntes teóricas e (b) as divergências, no âmbito do debate teórico-acadêmico, sobre o grau de interseccionalidade, recobrimento, complementaridade e/ou incongruência que essas correntes teóricas apresentam entre si.

De todo modo, muito além de pôr cada visão em uma “forma” teórica fixa e imutável, pretende-se, como, aliás, já se mencionou, discutir a natureza teórica da metáfora, os relacionamentos entre essas abordagens distintas e em que medida elas contribuem para o alcance dos objetivos propostos neste trabalho.

3.1 A VISÃO COGNITIVA DA METÁFORA

Nesta subseção, tratar-se-á das perspectivas teóricas que formam aquilo que se denomina de visão cognitiva da metáfora, quais sejam: Teoria da Metáfora Conceptual, a perspectiva da metáfora primária e a mesclagem conceptual. É evidente que cada uma dessas perspectivas teóricas apresenta especificidades

quando comparadas entre si; contudo, pode-se afirmar que, tendo a Teoria da Metáfora Conceptual precedido a perspectiva da metáfora primária e a mesclagem conceptual, pode-se asseverar que essas últimas são uma espécie de desdobramento da primeira.

Isso posto, cabe informar que esta subseção é dividida em três outras subseções de forma a contemplar a apresentação de cada uma das visões teóricas supracitadas, e, por conta do pioneirismo da Teoria da Metáfora Conceptual, iniciar-se-á por ela.

3.1.1 A virada cognitiva: a Teoria da Metáfora Conceptual

A partir da década de 1980, com a publicação do livro *Metaphors We Live By* de Lakoff e Johnson (2002 [1980])¹, ocorreu aquilo que se denomina de virada cognitiva nos estudos da metáfora. Nesse livro, os autores desenvolveram a Teoria da Metáfora Conceptual (doravante, TMC). A TMC baseia-se no pressuposto de que a metáfora é essencialmente um fenômeno cognitivo. Assim, para Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 47-48), “[a] essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”. Desse modo, para os referidos autores, nessa obra seminal, as metáforas são mais uma questão de conceitos do que de língua, pois há certas metáforas em nosso sistema conceptual (cognição) – os conceitos metafóricos –, que seriam responsáveis por motivar as metáforas presentes no âmbito da língua – as expressões metafóricas –. Dito de outra forma, Lakoff e Johnson (2002 [1980]) argumentam que as expressões metafóricas são evidências linguísticas motivadas ou licenciadas por metáforas subjacentes que têm, como locus, o nosso sistema conceptual. Essas metáforas são definidas por Lakoff e Johnson (2002 [1980]) como entendimento de uma coisa (conceito) em termos de outra (outro conceito) e são responsáveis por motivar ou licenciar as expressões

¹ Cabe salientar que a obra *Metaphors We Live By* foi, originalmente, publicada em 1980, em Inglês, por George Lakoff e Mark Johnson. No ano de 2002, entretanto, foi publicada uma versão traduzida para o Português. Optamos por citar ambas as obras no corpo deste trabalho pelas seguintes razões: (i) a obra original é citada, principalmente, a fim de destacar o marco temporal de sua publicação, isto é, o seu pioneirismo; especialmente, nos casos em que é relevante demonstrar que as ideias desses autores são anteriores a outras publicações que tratam da mesma temática. (ii) A obra traduzida é citada a fim de facilitar os casos de citação direta, tendo-se em vista que coincide com o idioma no qual este trabalho está redigido (Português), ficando, desse modo, dispensadas as notas de rodapé em Inglês exigidas pelas ABNT no caso de publicação em língua estrangeira, que, nesse caso, são desnecessárias. Ambas as referências constam, integralmente, na seção de referências.

linguísticas (metáforas linguísticas) com as quais nos deparamos diariamente em nossas interações.

Em obras posteriores, Lakoff (1986, 1993) passa a denominar esses conceitos metafóricos de metáforas conceptuais, assim como descreve o seu funcionamento em termos de uma projeção ou mapeamento mental entre domínios. Nesse sentido, Lakoff (1986, p.224, tradução nossa, grifos do autor)² afirma o seguinte:

Da mesma forma, a afirmação de que as metáforas devem ser explicadas por um mapeamento de um domínio conceptual para outro resulta em uma mudança radical de significado. **Metáfora** não significa mais o que significava antes. Na teoria que Johnson e eu (Lakoff & Johnson, 1980) propusemos, a metáfora refere-se principalmente a um princípio pelo qual um conceito é entendido em termos de outro. Quando usamos metáfora para nos referirmos a uma expressão linguística, queremos dizer que uma expressão é uma instância de tal princípio conceptual. Às vezes, usamos os termos **metáfora conceptual** e **metáfora linguística** para marcar a distinção. É claro que usaríamos o termo **metáfora** para as mesmas expressões linguísticas para as quais o termo foi originalmente usado, embora em contextos em que possa surgir uma confusão, passamos a chamar tais expressões de metáforas linguísticas para distingui-las dos princípios conceptuais correspondentes.

A fim de explicitar mais detalhadamente a natureza dos domínios e funcionamento desses mapeamentos, toma-se, como base, a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA³. Conforme se pode verificar, a metáfora é composta por dois elementos: DISCUSSÃO e GUERRA. Esses elementos não devem ser tomados como unidades linguísticas, mas, sim, enquanto representações de estruturas conceptuais conhecidas como domínios conceptuais. De acordo com Lakoff (1993), os domínios são estruturas de conhecimento de fundo que estão em nossa memória de longo prazo. Uma metáfora é, desse modo, composta por dois domínios conceptuais, o DOMÍNIO-FONTE e o DOMÍNIO-ALVO. Lakoff (1993) argumenta que

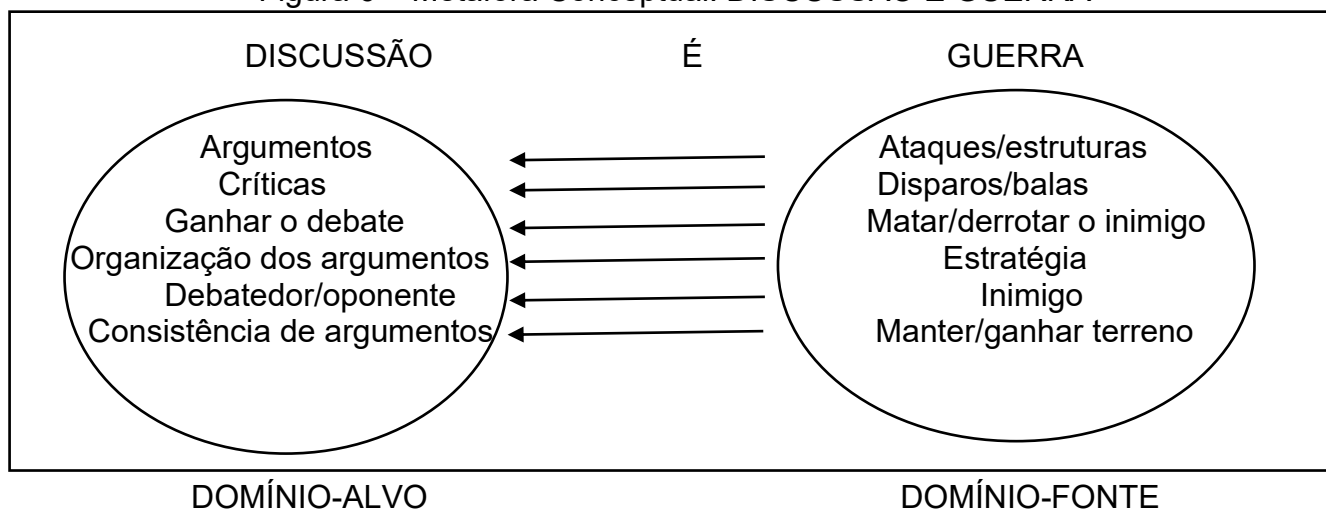
² Similarly, the claim that metaphors are to be accounted for by a mapping from one conceptual domain to another results in a radical meaning change. **Metaphor** no longer means what it did before. In the theory that Johnson and I (Lakoff & Johnson, 1980) have proposed, metaphor refers primarily to a principle by which one concept is understood in terms of another. When we use metaphor to refer to a linguistic expression, we mean an expression that is an instance of such a conceptual principle. Sometimes we use the terms **conceptual metaphor** and **linguistic metaphor** to mark the distinction. Of course, we would use the term **metaphor** for the same linguistic expressions that the term was originally used for, though in contexts where a confusion might arise, we have taken to calling such expressions linguistic metaphors to distinguish them from the corresponding conceptual principles. (LAKOFF, 1986, p.224).

³ As metáforas conceptuais, por convenção na Linguística Cognitiva, são redigidas em caixa alta a fim de distingui-las das expressões metafóricas (metáforas linguísticas).

o DOMÍNIO-FONTE consiste em uma estrutura de conhecimento mais concreta que é projetada sob os elementos do DOMÍNIO-ALVO, mais abstrato.

Assim, a metáfora é entendida como um recurso cognitivo empregado pelo ser humano para que ele seja capaz de conceber conceitos (domínios conceptuais) mais abstratos em termos de conceitos mais concretos. A fim de ilustrar o exposto, ecoa-se Schabarum (2019), que representou, de forma esquemática, o funcionamento dessa metáfora, seguindo as indicações teóricas de Lakoff (1993).

Figura 6 – Metáfora Conceptual: DISCUSSÃO É GUERRA



Fonte: Schabarum (2019).

Conforme se pode verificar na imagem acima, há uma série de mapeamentos unidirecionais entre os elementos dos domínios – ou mais propriamente falando, os conceitos, que, nesse caso, são concebidos como representações mentais/pensamentos/ideias/experiências –, do DOMÍNIO-FONTE GUERRA em direção aos elementos do DOMÍNIO-ALVO DISCUSSÃO. Esses mapeamentos, também denominados de projeção conceptual, são responsáveis pela concepção metafórica de DISCUSSÃO em termos de GUERRA. A metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA, por conseguinte, motiva ou licencia a ocorrência de metáforas linguísticas – expressões metafóricas –, como, por exemplo, estas que são apresentadas por Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 46).

Seus argumentos são *indefensáveis*.
 Ele *atacou* todos os pontos fracos da minha argumentação.
 Suas críticas foram *direto ao alvo*.
Destruí sua argumentação.
 Jamais *ganhei* uma discussão com ele.
 Você não concorda? Ok, *atire!* Ok, *ataque!*
 Se você usar essa *estratégia*, ele vai *esmagá-lo*.

Ele *derrubou* todos os meus argumentos.

De acordo com Lakoff e Johnson (2002 [1980]), as palavras e expressões em *itálico* são as expressões metafóricas, isto é, as contrapartes linguísticas da metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA.

A partir da verificação de inúmeras metáforas conceptuais (ou conceitos metafóricos, como são denominadas na publicação de 1980), Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 45 [1980]) asseveram que “nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” e que “[se] estivermos certos, ao sugerir que esse sistema conceptual é, em grande, parte metafórico, então o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora”. (Lakoff; Johnson, 2002 [1980], P. 46 [1980]).

Além disso, Lakoff e Johnson (1980), ao proporem que a maior parte de nosso sistema conceptual, isto é, a nossa cognição, é metaforicamente estruturada e que, portanto, entendemos conceitos em termos de outros conceitos, levanta-se uma questão primordial sobre os fundamentos desse sistema: “[a]final, há algum conceito que possamos compreender diretamente sem recorrermos ao processo metafórico? Se não há, como podemos compreender as coisas em geral?” (Lakoff; Johnson, 2002 [1980]). A resposta para essas perguntas, segundo esses autores, é que as experiências, sejam elas de natureza física, emotiva ou cultural, formam a base de nosso sistema conceptual e, por conta disso, é possível, não só entendermos conceitos em termos de outros conceitos, mas conceitos abstratos em termos de conceitos mais concretos. Como exemplo, os autores citam a metáfora conceptual FELIZ É PARA CIMA, em que há uma correlação entre dois conceitos, o de FELICIDADE e o de uma determinada orientação espacial, neste caso, PARA CIMA, que ocorre a partir de nossas experiências físicas espaciais. Dito de outra maneira, temos corpos e ficamos em pé. As nossas atividades físicas são feitas em pé, e o nosso repouso ocorre quando estamos deitados; há, desse modo, uma correlação entre as nossas emoções e o nosso sistema orientacional, pois, quando estamos felizes e dispostos, andamos eretos (PARA CIMA), quando tristes ou indispostos, ficamos encolhidos ou deitados (PARA BAIXO).

Posteriormente, a hipótese de que a experiência é a base para o nosso sistema conceptual foi aprofundada por Johnson (1987) e Lakoff (1987, 1990, 1993),

ao advogarem que a própria experiência tem natureza corpórea; e, se a mente tem base experiencial, isso implica uma mente é corporificada. Assim, a relação entre experiência, corporeidade e sistema conceptual foi se tornando um dos postulados centrais da Linguística Cognitiva e da Semântica Cognitiva – áreas em que os estudos sobre a Teoria da Metáfora Conceptual se concentram. Tendo-se em vista que há uma estreita relação entre experiência, corpo e sistema conceptual, e que Lakoff e Johnson (1980) advogam que o nosso sistema conceptual é em grande parte metafórico, é imprescindível discutir as implicações dessas relações para descrição do fenômeno metafórico.

Nesse sentido, a fim de tornar mais claros esses relacionamentos, assim como as suas implicações para os estudos da metáfora conceptual, faz-se necessário mobilizar os conceitos de corporeidade/corporificação (*embodiment*), experiência corporificada (*embodied experience*), cognição/mente corporificada (*embodied cognition/mind*) e realismo experiencialista (*experiential realism*), que são centrais para a Semântica Cognitiva, justamente por oferecerem as causas desses relacionamentos.

Para entendermos o conceito de corporeidade/corporificação, de acordo com Evans e Green (2006), precisamos voltar para o século XVII, em que o dualismo mente/corpo era postulado pelo filósofo francês René Descartes. Para Descartes, a mente e o corpo eram duas entidades separadas. Ou seja, no âmbito da Filosofia, iniciava-se a abordagem racionalista, cujo objetivo era especular sobre a natureza da mente e do conhecimento sem levar em conta a natureza de nossos corpos. O racionalismo influenciou a Linguística moderna, em especial as abordagens formalistas, como a Gramática Gerativa, desenvolvida por Noam Chomsky, e a Semântica Formal, desenvolvida por Richard Montague. De acordo com Evans e Green (2006), os proponentes dessas abordagens defendiam que era possível estudar a linguagem como um sistema formal ou computacional, sem levar em conta a natureza dos corpos humanos ou a experiência humana.

Por outro lado, segundo Evans e Green (2006) e Rohrer (2007), a Linguística e a Semântica Cognitiva adotam uma visão empirista, isto é, uma visão que enfatiza a inter-relação entre a experiência humana, o corpo humano (e, portanto, do nosso sistema perceptual) e a estrutura dos sistemas conceptual e linguístico dos seres

humanos. Em outras palavras, Roher (2007, p. 29, tradução nossa)⁴ advoga que “[e]m sua definição mais ampla, a hipótese de corporificação é a afirmação de que a corporeidade física, cognitiva e social humana fundamenta nossos sistemas conceituais e linguísticos”. Assim, de acordo com Evans e Green (2006), essa inter-relação implica que a natureza da experiência humana será distinta daquela defendida pelos racionalistas, na medida em que o nosso corpo a determina; emerge, assim, a experiência corporificada.

Sobre a noção de experiência corporificada, Evans e Green (2006, p.45, tradução nossa)⁵ asseveram o seguinte:

“[a] ideia de que a experiência é corporificada implica que temos uma visão do mundo específica da espécie devido à natureza única de nossos corpos físicos. Em outras palavras, nossa interpretação da realidade provavelmente será mediada em grande medida pela natureza de nossos corpos.

A ideia de experiência corporificada, desse modo, pode ser entendida da seguinte maneira: a espécie humana possui uma determinada constituição corporal, e, por constituição corporal, entende-se a visão, o tato, o paladar, o olfato, a audição – que formam o nosso sistema perceptual – além da nossa constituição corporal, isto é, temos um corpo que anda ereto e para a frente, que evoluiu para suportar a gravidade de nosso planeta, que tem noção de espacialidade em relação a outros objetos e, é claro, a própria estrutura neuronal que forma o nosso cérebro enquanto espécie, toda essa constituição corpo. Essa constituição corporal funciona como uma espécie de “filtro” que determina como a nossa experiência será e, por consequência, a forma como o “conhecimento” vai chegar até nossa mente.

Para exemplificar a questão, tomemos, por exemplo, a visão. De acordo com Green e Evans (2006), os seres humanos possuem um sistema de visual que contém três fotorreceptores ou canais visuais. Outras espécies são constituídas por sistemas visuais com números de fotorreceptores distintos. O sistema visual de esquilos, coelhos e, possivelmente, o dos gatos usa dois canais de cores, enquanto outros seres vivos, como peixes dourados e pombos, apresentam quatro canais de cores. Essa constituição corporal, isto é, a quantidade de canais-visuais diferentes

⁴ In its broadest definition, the embodiment hypothesis is the claim that human physical, cognitive, and social embodiment ground our conceptual and linguistic systems. (Roher, 2007, p. 26).

⁵ The idea that experience is embodied entails that we have a species-specific view of the world due to the unique nature of our physical bodies. In other words, our construal of reality is likely to be mediated in large measure by the nature of our bodies. (Evans; Green, 2006, p.45).

que cada organismo vivo apresenta, afeta a experiência de cor dele, na medida em que, quanto mais canais uma espécie possuir, maior será o espectro de cores que ela será capaz de alcançar. Alguns seres vivos, como a cascavel, por exemplo, são capazes de ver tão longe no espectro de cores que enxergam na faixa do infravermelho. Assim, ela é capaz de ver a sua presa no escuro, através do calor que elas emitem; capacidade que os seres humanos, por exemplo, não possuem. Esses exemplos demonstram, claramente que a natureza de nosso aparato visual, que é apenas um dos aspectos na nossa constituição corporal, determina a natureza e o alcance de nossa experiência.

A partir da corporeidade/corporificação e da experiência corporificada, emerge a ideia de mente ou cognição corporificada. Conforme já citamos anteriormente, a noção de dualismo mente/corpo postulada por Descartes foi diluída com a noção de corporeidade/corporificação. Como desdobramento disso, tem-se a noção de mente ou cognição corporificada que, nas palavras de Evans e Green (2006, p. 46, grifos do autor, tradução nossa)⁶ pode ser entendida da seguinte maneira:

O fato de nossa experiência ser corporificada – isto é, estruturada em parte pela natureza dos corpos que temos e por nossa organização neurológica – tem consequências para a cognição. Em outras palavras, os conceitos aos quais temos acesso e a natureza da ‘realidade’ que pensamos e falamos são uma função de nossa corporificação: só podemos falar sobre o que podemos perceber e conceber, e as coisas que podemos perceber e conceber derivam da experiência corporificada. Deste ponto de vista, a mente humana deve trazer a marca da experiência corporificada.

Nesse sentido, Johnson (1987) propõe a noção de esquemas de imagéticos. Esses esquemas são as formas por meio das quais a nossa experiência corporificada se manifesta no plano cognitivo. De acordo com Johnson (1987), os esquemas imagéticos são conceitos rudimentares, como, por exemplo, CONTATO, CONTÊINER e EQUILÍBRIO, e o seu significado deriva da experiência pré-conceptual humana, isto é, da experiência corporificada. Assim, de acordo com o autor, os esquemas imagéticos não são abstrações incorpóreas, mas derivam sua

⁶ The fact that our experience is embodied – that is, structured in part by the nature of the bodies we have and by our neurological organisation – has consequences for cognition. In other words, the concepts we have access to and the nature of the ‘reality’ we think and talk about are a function of our embodiment: we can only talk about what we can perceive and conceive, and the things that we can perceive and conceive derive from embodied experience. From this point of view, the human mind must bear the imprint of embodied experience. (Evans; Green, 2006, p. 46, grifos do autor).

substância, em grande medida, de nossas experiências sensório-perceptivas, que, por sua vez, motivam a sua origem. Além disso, Johnson (1987), Lakoff e Turner (1989) e Lakoff (1987, 1990, 1993) argumentam que os esquemas imagéticos desse tipo podem ser sistematicamente estendidos a fim de fornecer conceitos mais abstratos e domínios conceituais com estrutura por meio de um processo denominado projeção conceptual, também conhecido como projeção entre domínios conceituais. Aliás, a metáfora conceptual, segundo Lakoff e Johnson (1980), Johnson (1987) e Lakoff (1987, 1990, 1993), é concebida como uma forma pela qual esse tipo de projeção se manifesta. Esse funcionamento, aliás, será descrito em outra seção, mais especificamente na figura 6.

Contudo, a fim de ilustrar esse tipo de projeção entre esquemas imagéticos de maneira ainda mais clara, optamos por ecoar Evans e Green (2006) que, de forma eficiente, conseguiram condensar a visão proposta por Johnson (1987) e Lakoff (1987, 1990, 1993). De acordo com Evans e Green (2006, p. 46, tradução nossa)⁷, o que Johnson (1987) e Lakoff (1987, 1990, 1993) pretendem argumentar com a extensão dos esquemas imagéticos por meio da projeção conceptual entre domínios pode ser entendido da seguinte maneira:

[...] a razão pela qual podemos falar sobre estar em estados como amor ou problemas é porque conceitos abstratos como AMOR são estruturados e, portanto, compreendidos em virtude do conceito fundamental CONTÊINER. Dessa forma, a experiência corporificada serve para estruturar conceitos e ideias mais complexas.

Para ilustrar essa argumentação, Evans e Green (2006, p. 46, tradução nossa)⁸ apresentam os seguintes exemplos:

- a. George está apaixonado.
- b. Lily está em apuros.
- c. O governo está em uma crise profunda.

Conforme se pode perceber pelos exemplos apresentados por Evans e Green (2006), o esquema imagético CONTÊINER é amplamente estendido, isto é,

⁷ [...] the reason we can talk about being in states like love or trouble is because abstract concepts like LOVE are structured and therefore understood by virtue of the fundamental concept CONTAINER. In this way, embodied experience serves to structure more complex concepts and ideas. (Evans; Green, 2006, p.46, tradução nossa).

⁸ a. George is in love.
b. Lily is in trouble.
c. The government is in a deep crisis. (Evans; Green, 2006, p.46, tradução nossa).

mapeado conceptualmente em termos de estados emocionais. Cabe ressaltar que CONTATO, CONTÊNER e EQUILÍBRIO não representam a totalidade dos esquemas imagéticos já propostos no âmbito da Linguística Cognitiva. Croft e Cruse (2004) contribuem, nesse sentido, na medida em que elaboram um amplo inventário de esquemas imagéticos, que inclui esquemas como cima-baixo, frente-trás, esquerda-direita, perto-longe, centro-periferia, contato, trajetória, contenção (contêiner), dentro-fora, superfície, cheio-vazio, conteúdo, equilíbrio, força contrária, compulsão, restrição, habilidade, bloqueio, atração, fusão, coleção, divisão, iteração, parte-todo, ligação, contável-não contável, combinação, superimposição, remoção, espaço delimitado, ciclo, objeto e processo.

As noções de corporificação, experiência corporificada e mente corporificada implicam a noção de realismo experiencialista ou experiencialismo, termos cunhados por Lakoff e Johnson (1980). De acordo com Lakoff e Johnson (1980) e Evans e Green (2006), conceber as nossas experiências e as nossas conceptualizações como corporificadas tem implicações na nossa concepção de realidade. Uma visão amplamente difundida na semântica formal é que o papel da linguagem é descrever estados de coisas no mundo. Isso se baseia na suposição de que existe um mundo objetivo e que a linguagem simplesmente o reflete. A essa concepção, Lakoff e Johnson (1980), chamam de mito do objetivismo. No entanto, os linguistas cognitivos argumentam que essa abordagem objetivista perde o ponto de que não pode haver uma realidade objetiva que a linguagem reflita diretamente, porque a realidade não é dada objetivamente, mas é apreendida por meio de nossas experiências e conceptualizações que, por sua vez, são corporificadas. Um ponto importante aventado por Evans e Green (2006, p. 46-47, tradução nossa)⁹ sobre essa relação entre um mundo objetivo que preexiste.

Isso não quer dizer que os linguistas cognitivos neguem a existência de um mundo físico objetivo independente dos seres humanos. Afinal, a gravidade existe, e há um espectro de cores (resultante da luz que atinge superfícies

⁹ This is not to say that cognitive linguists deny the existence of an objective physical world independent of human beings. After all, gravity exists, and there is a colour spectrum (resulting from light striking surfaces of different kinds and densities), and some entities give off heat, including body heat, which can only be visually detected in the infrared range. However, the parts of this external reality to which we have access are largely constrained by the ecological niche we have adapted to and the nature of our embodiment. In other words, language does not directly reflect the world. Rather, it reflects our unique human construal of the world: our 'world view' as it appears to us through the lens of our embodiment. [...] Experiential realism assumes that there is a reality 'out there'. Indeed, the very purpose of our perceptual and cognitive mechanisms is to provide a representation of this reality, and thus to facilitate our survival as a species. (Evans; Green, 2006, p. 46-47).

de diferentes tipos e densidades), e algumas entidades emitem calor, incluindo o calor do corpo, que só pode ser detectado visualmente na faixa do infravermelho. No entanto, as partes dessa realidade externa às quais temos acesso são amplamente limitadas pelo nicho ecológico ao qual nos adaptamos e pela natureza de nossa corporificação. Em outras palavras, a linguagem não reflete diretamente o mundo. Em vez disso, reflete nossa construção humana única do mundo: nossa “visão de mundo” como aparece para nós através das lentes de nossa corporificação. [...] O realismo experiencial assume que existe uma realidade ‘lá fora’. De fato, o próprio propósito de nossos mecanismos perceptivos e cognitivos é fornecer uma representação dessa realidade e, assim, facilitar nossa sobrevivência como espécie.

Tendo em vista o exposto, vale ressaltar que, em sua obra seminal, Lakoff e Johnson (2002 [1980]) já haviam estabelecido essa relação entre mundo objetivo e subjetividade e metáfora. De acordo com esses autores, a metáfora questiona a dicotomia existente entre o mito da objetividade e o da subjetividade.

Antes de tratarmos do papel da metáfora na dicotomia estabelecida entre esses dois paradigmas, é preciso descrevê-los, e, para tanto, cabe ecoarmos, de modo fiel, mas também sumarizado, o que Lakoff e Johnson (2002 [1980]) postulam a respeito deles.

O mito da objetividade, segundo Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 295-297), consistem em:

1. O mundo é constituído por objetos. Eles têm propriedades independentes de quaisquer pessoas ou outros seres que os experienciem.[...]
2. Adquirimos nosso conhecimento do mundo experienciando os objetos e chegando a saber que propriedades os objetos têm e como eles se relacionam entre si. [...]
3. Compreendemos os objetos de nosso mundo em termos de categorias e de conceitos. [...]
4. Há uma realidade objetiva e podemos dizer coisas que são objetivamente, absolutamente e incondicionalmente verdadeiras e falsas sobre elas. Mas, como seres humanos, estamos sujeitos a erros, isto é, a ilusões, a erros de percepção, a erros de julgamento, a emoções e vieses pessoais e culturais. Não podemos confiar nos julgamentos subjetivos dos indivíduos.
5. As palavras têm significados fixos, isto é, nossa linguagem expressa os conceitos e as categorias em termos dos quais pensamos. [...]
6. As pessoas podem ser objetivas e podem falar objetivamente, mas só o conseguem se utilizarem uma linguagem que seja clara e precisamente definida, direta e sem ambiguidade e que corresponda à realidade. [...]
7. A metáfora e os outros tipos de linguagem poética, imaginativa, retórica ou figurada podem sempre ser evitados ao se falar objetivamente, e deveriam ser evitados, pois seus significados não são claros nem precisos e não correspondem de um modo claro à realidade. [...]
8. Ser objetivo é geralmente uma coisa boa. Somente o saber objetivo é realmente um saber. [...]
9. Ser objetivo é ser racional; ser subjetivo é ser irracional e se deixar dominar pelas emoções. [...]
10. A subjetividade pode ser perigosa, pois ela pode provocar uma perda de contato com a realidade.

Por outro lado, sua contraparte, o mito do subjetivismo, segundo Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 297- 298), consiste nos seguintes pontos:

1. Na maioria de nossas atividades práticas diárias, dependemos de nossos sentidos e desenvolvemos intuições nas quais confiamos. [...] 2. As coisas mais importantes em nossas vidas são nossos sentimentos, a sensibilidade estética, as práticas morais e a consciência espiritual. [...] 3. A arte e a poesia transcendem a racionalidade e a objetividade e colocam-se em contato com a realidade mais importante de nossos sentimentos e intuições. [...] 4. A linguagem da imaginação, especialmente a metáfora, é necessária para expressar os aspectos de nossa experiência que são únicos e mais significativos para nós. [...] A objetividade pode ser perigosa, porque lhe escapa o que é mais significativo e importante para os indivíduos.

Assim, por muito tempo, a metáfora ficou no meio da tensão existente entre esses dois domínios. De um lado, o objetivismo se fundamenta na verdade científica, racionalidade, precisão, tecnologia, justiça e na imparcialidade; de outro lado, o subjetivismo se baseia nas emoções, conhecimento intuitivo, imaginação, arte, poesia, assim como em uma espécie de verdade “mais elevada”. De acordo com Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 298), “o objetivismo e o subjetivismo precisam um do outro para existir”, pois “[c]ada um se define por oposição ao outro e o vê como inimigo”. Além disso, Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 298) argumentam que “cada um deles é mestre em seu próprio domínio e vê seu domínio como superior ao outro”. Outro ponto a ser destacado pelos autores é que o objetivismo e o subjetivismo coexistem, entretanto, isso se dá em domínios separados. Um exemplo dessa coexistência, segundo Lakoff e Johnson (2002 [1980]), p. 298) são as nossas próprias vidas, na medida em que cada pessoa possui “um domínio em sua vida em que é apropriado ser objetivo e um domínio em que é apropriado ser subjetivo,” assim como “as porções de nossas vidas governadas pelo objetivismo e pelo subjetivismo variam muito de pessoa para pessoa e de cultura para cultura”. (Lakoff; Johnson, 2002 [1980], p. 298).

Os autores argumentam que, na cultura ocidental, o objetivismo é muito mais influente do que o subjetivismo, na medida em que o primeiro pretende reger uma gama muito maior de domínios, como, por exemplo, o da ciência, da lei, do governo, dos negócios, da economia, da tecnologia e da produção industrial, e o segundo pretende reger o domínio da arte, da poesia e das emoções.

Assim, Lakoff e Johnson (2002, [1980]) argumentam que, se por um lado os adeptos do objetivismo, como, por exemplo, Hobbes e Locke, advogavam que a

metáfora e outras formas de linguagem figurada não deveriam ser admitidas no uso da linguagem, pois atrapalhavam o alcance da verdade; os adeptos do subjetivismo, especialmente os escritores da tradição romântica ou romantismo, acreditavam que ela era um excelente instrumento para se manifestar as emoções, isto é, para alcançar a “verdadeira” essência humana.

Todavia, conforme já elencamos, essa dicotomia entre objetivismo e subjetivismo é considerada um mito para Lakoff e Johnson (2002 [1980]), pois eles rejeitam que haja uma verdade absoluta e incondicional, conforme pressupõe o objetivismo, assim como rejeitam o pressuposto de que a verdade pode ser alcançada somente por meio da imaginação, como supõe o subjetivismo. Oferecem, para tanto, uma terceira possibilidade: o experiencialismo ou realismo experiencialista, sobre o qual já discorreremos anteriormente.

A metáfora, para Lakoff e Johnson (2002, [1980], p. 302, grifos do autor), é considerada um fenômeno central do experiencialismo ou realismo experiencialista para se chegar à verdade, porque

[a] razão de focalizarmos tanto a nossa atenção sobre a metáfora é que ela une razão e imaginação. A razão, no mínimo, envolve a categorização, a implicação, a inferência. A imaginação, em um de seus muitos aspectos, implica ver um tipo de coisa em termos de outra coisa o que denominamos pensamento metafórico. A metáfora é, pois, uma *racionalidade imaginativa*. Como as categorias de nosso pensamento são largamente metafóricas e os nossos raciocínios diários envolvem implicações e inferências metafóricas, a racionalidade ordinária é, pois, imaginativa por natureza.

Por conseguinte, ao se conceber a metáfora como uma racionalidade imaginativa ao mesmo tempo em que se advoga que o nosso sistema conceptual é fundamentalmente metafórico e tem, como base, as nossas experiências que por sua vez são corporificadas, a forma por meio da qual chegamos ao conhecimento ou à verdade proposta pelo realismo experiencialista acaba diluindo essa a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo.

Outro ponto que vale a pena ressaltar no âmbito da Teoria da Metáfora Conceptual é a tipologia de metáforas postulada por Lakoff e Johnson (2002, [1980]). Esses autores propõem as seguintes metáforas: as orientacionais, as ontológicas, as estruturais.

As metáforas orientacionais, a exemplo da metáfora FELIZ É PARA CIMA, já mencionada anteriormente, são aquelas que estão diretamente relacionadas com a nossa corporeidade. De acordo com Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 59), as metáforas orientacionais diferem das outras metáforas, pois não estruturam um conceito em termos de outro, mas “organiza[m] todo um sistema de conceitos em relação ao outro”. Além disso, Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 59) asseveram que as metáforas recebem essa nomenclatura, pois a maioria delas está relacionada com a orientação espacial humana, como “para cima – para baixo, dentro – fora, frente – trás, em cima de – fora de (on – off), fundo – raso, central – periférico”. Os autores defendem que essas orientações espaciais emergem da nossa corporeidade e, evidentemente, de nossas experiências corporificadas. Em outras palavras, Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 59) defendem que “essas orientações espaciais surgem do fato de termos os corpos que temos e do fato de ele funcionarem da maneira como funcionam no nosso ambiente físico”.

Como consequência disso, os autores argumentam que as metáforas (ou conceitos metafóricos, conforme os autores também as denominam) como FELIZ É PARA CIMA, dão origem a expressões metafóricas como “[e]stou me sentido *para cima* hoje”, em Português, ou “I’m feeling *up* today”, em Inglês.

Desse modo, as orientações metafóricas não são arbitrárias, muito pelo contrário, são motivadas pela nossa corporeidade e pelas nossas experiências físicas e culturais. Como exemplo disso, citamos outra metáfora que é motivada pela mesma base física que FELIZ É PARA CIMA: TRISTE É PARA BAIXO. Os autores argumentam que a base física para essas duas metáforas orientacionais é a seguinte: “postura caída corresponde a tristeza e depressão, postura ereta corresponde a um estado emocional positivo”. A fim de ilustrar como as metáforas orientacionais FELIZ É PARA CIMA e TRISTE É PARA BAIXO motivam uma série de expressões metafóricas a partir dessa base, ecoamos Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 60):

FELIZ É PARA CIMA; TRISTE É PARA BAIXO
 Eu estou me sentido para cima. (I’m feeling *up*.)
 Aquilo levantou o meu moral. (That *boosted* my spirits.)
 Meu astral subiu. (My spirits *rose*.)
 Você está de alto astral. (You’re in *high* spirits.)
 Pensar nela sempre me levanta o ânimo. (Thinking about her always give me a *lift*.)
 Estou me sentido *para baixo*. (I’m feeling *down*.)

Estou *deprimido*. (I'm *depressed*).
 Ele está mesmo *para baixo* estes dias. (He's really *low* these days.)
 Eu *caí* em depressão. (I *fell* into a depression.)
 Meu ânimo *afundou*./Estou no *fundo* do poço. (My spirits *sank*.)

Retomando a asserção de Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 59) de que as metáforas orientacionais diferem das outras metáforas, pois não estruturam um conceito em termos de outro, mas “organiza[m] todo um sistema de conceitos em relação ao outro”, pode-se verificar que os conceitos espaciais de CIMA e BAIXO motivam uma série de outros conceitos como os seguintes: CONSCIENTE É PARA CIMA, INCONSCIENTE É PARA BAIXO, SAÚDE E VIDA SÃO PARA CIMA, DOENÇA E MORTE SÃO PARA BAIXO, TER CONTROLE OU FORÇA É PARA CIMA, ESTAR SUJEITO A CONTROLE OU FORÇA É PARA BAIXO, MAIS É PARA CIMA, MENOS É PARA BAIXO, EVENTOS FUTUROS PREVISÍVEIS SÃO PARA CIMA (OU PARA FRENTE), STATUS SUPERIOR É PARA CIMA, STATUS INFERIOR É PARA BAIXO, BOM É PARA CIMA, MAU É PARA BAIXO, VIRTUDE É PARA CIMA; DEPRAVAÇÃO É PARA BAIXO E RACIONAL É PARA CIMA e EMOCIONAL É PARA BAIXO.

As metáforas ontológicas, de acordo com Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 75), diferenciam-se das metáforas orientacionais porque

a nossa experiência com substâncias e objetos físicos propicia uma outra base para a compreensão – uma base que vai além da simples orientação. Compreender nossas experiências em termos de objetos e substâncias permite-nos selecionar partes de nossa experiência e tratá-las como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme. Uma vez que podemos identificar nossas experiências como entidades ou substâncias, podemos referir-nos a elas, categorizá-las, agrupá-las e quantificá-las – e, dessa forma, raciocinar sobre elas.

O que Lakoff e Johnson (2002 [1980]) querem dizer é que, nós, enquanto seres humanos, mesmo quando entramos em contato com entidades que não são totalmente discretas ou delimitadas, categorizamo-las como se o fossem; isto é, impomos-lhes limites, mesmo que de forma artificial ou difusa. Isso é feito para que sejamos capazes de satisfazer determinados objetivos no mundo, como, por exemplo, localizar essas entidades. Esse fenômeno se aplica tanto a entidades físicas, como cercar, montanhas e esquinas, quanto a entidades abstratas como, por exemplo, eventos, atividades, emoções e ideias e, por conta disso, as metáforas ontológicas são importantes.

Para ilustrar o funcionamento desse tipo de metáfora, ecoamos Lakoff e Johnson (2002 [1980], p.79 grifos dos autores) quando cita a metáfora ontológica INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE:

A inflação está abaixando o nosso padrão de vida. (Inflation is lowering our standard of living.)
Se houver muito mais inflação, nós nunca sobreviveremos. (If there's much more inflation, we'll never survive.)
Precisamos combater a inflação. (We need to combat inflation.)
A inflação está nos colocando em um beco sem saída. (Inflation is backing us into a corner.)
A inflação está fazendo estragos nos preços de mercadorias e de gasolina. / A inflação está levando sua parte nas caixas registradoras e nas bombas de gasolina. (Inflation is taking its toll at the checkout counter and the gas pump.)
Comprar terra é a melhor maneira de se lidar com a inflação. (Buying land is the best way of dealing with inflation.)
A inflação me deixa doente (do estômago). (Inflation makes me sick.)

Lakoff e Johnson (2002 [1980]) argumentam que, ao se conceber a inflação como uma entidade, somos capazes de nos referir a ela, quantificá-la, identificar determinados aspectos, identificar como sendo uma causa, agir em relação a ela e possivelmente, compreendê-la em toda a sua natureza. Nesse sentido, os autores destacam que há uma variedade de objetivos que as metáforas ontológicas cumprem quando se conceptualiza algo como uma entidade, como, por exemplo, referir-se, quantificar, identificar aspectos, identificar causas e traçar objetivos e ações.

Outro ponto destacado pelos autores é que as metáforas ontológicas podem ser elaboradas. Tomemos, por exemplo, a metáfora A MENTE É UMA ENTIDADE, que pode ser elaborada em outras duas metáforas ontológicas, como A MENTE É UMA MÁQUINA e A MENTE É UM OBJETO QUEBRADIÇO, descritas por Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 79, grifos dos autores):

MENTE É UMA MÁQUINA
Ainda estamos remoendo a solução para essa equação. (We're are still trying to grind out the solution to this equation.)
A minha mente simplesmente não está funcionando hoje. (My mind just isn't operating today.)
Gente, as rodas estão girando agora! / Gente, as engrenagens estão funcionando agora! (Boy, the the wheels are turning now!)
Estou um pouco enferrujado hoje. (I'm a little rusty today.)
Temos trabalhado neste problema o dia todo e agora está faltando gás. (We've have been working on this problem all day and now we are running out of steam.)
 MENTE É UM OBJETO QUEBRADIÇO
O seu ego é muito frágil. (Her ego is very fragile.)

Você tem de *lidar com ele com cuidado* desde a morte de sua esposa. (You have to *handle him with care* since his wife's death).
 Ele *desmoronou* sob interrogatório. (He *broke* under cross- examination.)
 Ela é facilmente *esmagada*. (She's easily *crushed*.)
 A experiência o *...*. (The experience *shattered* him...) *...*
 Eu estou *em pedaços*. (I'm going *to pieces*.)
 A sua mente *pifou*. (His mind *snapped*.)

Vale destacar que as metáforas ontológicas, muitas vezes, apresentam-se por meio de personificações, como, por exemplo, A INFLAÇÃO É UMA PESSOA, A INFLAÇÃO É UM ADVERSÁRIO (Lakoff; Johnson, 1980) entre outras.

Assim, a partir desses exemplos, segundo os autores, é possível verificar que a metáfora ontológica é uma forma que os humanos encontraram para lidar, de forma racional, com as próprias experiências.

No que se refere às metáforas estruturais, Lakoff e Johnson (2002 [1980]) argumentam que elas diferem das orientacionais e das ontológicas porque são muito mais ricas em termos de elaborações. Em outras palavras, embora as metáforas orientacionais e ontológicas sejam centrais para o nosso sistema conceitual e, sem elas, não seríamos capazes de ver o mundo, de raciocinar e nos comunicar, elas não são ricas em si mesmas. Com isso, os autores querem dizer que conceber algo em termos de CIMA-BAIXO, DENTRO-FORA, ou como substância ou entidade, não quer dizer muito sobre tal coisa. Todavia, conforme vimos no exemplo da metáfora ontológica A MENTE É UMA ENTIDADE, é possível elaborá-la em outras metáforas mais complexas, como A MENTE É UMA MÁQUINA e A MENTE É UM OBJETO QUEBRADIÇO. Segundo Lakoff e Johnson (2002 [1980]), por meio dessas metáforas, somos capazes de elaborar determinados conceitos (nesse caso A MENTE) de forma muito mais detalhada e específica (nesse exemplo, por meio dos conceitos como UMA MÁQUINA ou UM OBJETO QUEBRADIÇO), na medida em que, por conta disso, somos capazes de evidenciar alguns aspectos ou de se esconder outros.

Em suma, a essas elaborações dá-se o nome de metáforas estruturais, pois, segundo Lakoff e Johnson (2002 [1980]), elas permitem que os seres humanos além de se referir-se, quantificar, identificar aspectos, identificar causas, traçar objetivos e motivar ações em relação a determinados conceitos, como ocorre no caso das metáforas ontológicas e orientacionais, também possam empregar um conceito estruturado de modo claro, isto é, bem delineado e com alto nível de detalhamento, para estruturar um novo conceito.

Para Lakoff e Johnson (1980), as similaridades são criadas ou induzidas a partir de nossa experiência corporificada com as coisas no mundo e os conceitos aos quais desejamos compreender, ou seja, são frequentemente baseadas em correlações entre a nossa experiência corporificada e esses conceitos de forma e isso ocorre de forma unidirecional, por meio de projeções que partem do domínio-fonte em direção ao domínio-alvo. Além disso, os autores argumentam que algumas metáforas, como as convencionais, servem de base para que outras metáforas, as novas/imaginativas, possam ser elaboradas e, portanto, novas similaridades sejam criadas.

E, por fim, apresentamos o último aspecto central da TMC: a hipótese da invariância. De acordo com Lakoff (1993), a hipótese da invariância pode ser entendida como uma série de restrições em termos de quais domínios-fonte podem servir para determinados domínios-alvo, bem como as restrições existentes em relação às implicações metafóricas que podem ser aplicadas a domínios-alvo específicos. Ao falar dessas restrições, Lakoff (1993, p. 215, tradução nossa)¹⁰, assevera que “os mapeamentos metafóricos preservam a topologia cognitiva (ou seja, a estrutura do esquema imagético) do domínio-fonte, de forma consistente com a estrutura inerente do domínio-alvo”.

Os esquemas imagéticos são parte integrante desse processo (hipótese da invariância), porque, depois de seu advento, eles foram incorporados à TMC por autores como Lakoff (1987, 1990, 1993) e Johnson (1987), conforme já se descreveu anteriormente nesta seção. Segundo esses autores, os esquemas imagéticos podem servir como domínios-fonte para diversos mapeamentos metafóricos. Assim, uma das consequências da incorporação da noção de esquemas imagéticos à TMC é a de que o pensamento e o raciocínio abstrato, a partir da atuação metafórica, são concebidos como tendo uma base experiencial, isto é, a mente é vista como corporificada (Lakoff, 1990).

De modo geral, de acordo com Brugman (1990), Lakoff (1990, 1993), Lakoff e Turner (1989) e Turner (1990, 1991), isso não significa que todos os conceitos abstratos são estruturados diretamente a partir de esquemas imagéticos, principalmente quando se trata dos mais abstratos; o que se advoga, todavia, é que

¹⁰ Metaphorical mappings preserve the cognitive topology (that is, the image schema structure) of the source domain, in a way consistent with the inherent structure of the target domain. (Lakoff, 1993, p. 215).

os conceitos são propensos a serem estruturados a partir de relações de herança, isto é, as metáforas existem em hierarquias de especificidade, nas quais se pode dizer que um padrão mais específico de metáfora herda relações de um padrão mais geral, por isso, os conceitos abstratos podem, pelo menos em parte, ter a origem de seus mapeamentos rastreada até esses esquemas de imagéticos. Logo, a estrutura interna da metáfora é, em última análise, baseada em esquemas imagéticos e nas cadeias de relações de herança que dão origem a metáforas altamente abstratas e específicas. Assim, hipótese da invariância pretende explicar os processos de restrição, isto é, o que licencia a seleção de determinados esquemas imagéticos em relação a domínios-alvo específicos e por que mapeamentos não são licenciados.

Para entendermos esse processo, tomemos, como exemplos, as metáforas (personificações) para conceptualizar o conceito de morte, propostas por Lakoff e Turner (1989): A MORTE É UM ADVERSÁRIO, A MORTE É UM CEIFADOR, A MORTE É UM DEVORADOR encontradas na literatura. De acordo com Lakoff e Turner (1989), embora o conceito de MORTE possa ser personificado a partir de domínios-fontes distintos, como ADVERSÁRIO, CEIFADOR e DEVORADOR, apenas alguns dos traços humanos que têm relação com a MORTE são projetados para o domínio-alvo, como devorar, destruir, ceifar, mas não outros, conforme afirma Lakoff (1993), como ensinar, encher uma banheira ou se sentar no sofá, por exemplo. Lakoff e Turner (1989) explicam que isso ocorre porque, que essas diferentes personificações, herdam estruturas de uma metáfora mais esquemática, EVENTOS SÃO AÇÕES (ou FENÔMENOS INANIMADOS SÃO AGENTES HUMANOS) a que denominam como metáfora de nível genérico (uma espécie de mapeamentos intermediários). Desse modo, o princípio da invariância mantém a organização interna dos domínios, ou seja, os esquemas imagéticos não são violados pelas projeções.

Tendo-se em vista o exposto, pode-se afirmar que Lakoff e Johnson (2002 [1980]) inovam no sentido de terem demonstrado que se, por um lado, a metáfora é mais do que uma questão de língua, por outro lado, também é muito mais do que uma mera hipótese cognitiva misteriosa. Em outras palavras, esses autores foram capazes de elaborar um corpo teórico organizado, coerente e bem delineado para tratar o fenômeno metafórico a partir da dimensão cognitiva, demonstrando que a nossa corporeidade tem implicações em nossas experiências, em nossa cognição e, portanto, no funcionamento da metáfora. Além disso, por meio da proposição da

Teoria da Metáfora Conceptual, os autores foram capazes de repensar a forma por meio da qual chegamos ao conhecimento ou à verdade, diluindo dicotomias pré-existentes entre corpo X mente, objetivismo X subjetivismo e razão e imaginação.

Depois de sua concepção, a Teoria da Metáfora Conceptual tem sido, ao longo de mais de quarenta anos, muito prolífica, pois tem servido de base para estudos teóricos e aplicados sobre a metáfora em distintas áreas do conhecimento humano, como na psicolinguística (Gibbs, 1994, 2008; Gibbs; Colston, 2012), a conceptualização das emoções humanas (Kövecses, 1990, 2000, 2005) e cultura (Kövecses, 2000, 2005; YU, 2004), mudança semântica lexical (Sweetser, 1990), polissemia (Sweetser, 1990; Taylor, 2003; Vespoor; Lowie, 2003), ensinar-aprender e/ou testar a retenção, em língua estrangeira/adicional, os seguintes elementos: verbos frasais (Kövecses; Zsabcó, 1996; Dirven, 2001; Kurtyka, 2001; Rudzka-Ostyn; 2003; Yasuda, 2010), expressões idiomáticas (Boers, 2000a, 2000b, 2001; Kövecses, 2001; Csábi, 2004; Guo, 2007; Skoufaki, 2008; Berendi; Csábi; Kövecses, 2008; Kömür; Çimen, 2009), preposições e partículas (Boers; Demecheleer, 1998; Boers, 2000b; Rudzka-Ostyn; 2003, Cho, 2010), itens lexicais polissêmicos (Lindstroberg, 1991; Boers, 2001; Vespoor; Lowie, 2003; Csábi, 2004; Lindstromberg; Boers, 2005).

Na próxima subseção, discorreremos sobre a perspectiva das metáforas primárias, idealizada por Grady (1997).

3.1.2 A perspectiva das metáforas primárias

Grady (1997) e outros autores, como, por exemplo, Murphy (1996), rejeitam a hipótese da invariância, que é postulada pela TMC. Esses autores advogam que esse princípio é contraditório ao postular, por um lado, que o domínio-alvo apresenta uma estrutura interna inerente, invariável e que restringe os mapeamentos metafóricos – assim como as implicações – que recebe do domínio-fonte e, por outro lado, que esse mesmo domínio-alvo é abstrato, isto é, não claramente delineado e que, portanto, precisa ser concebido, pelo menos parcialmente, a partir dos mapeamentos provenientes do domínio-fonte.

Assim, como resposta à resolução dessa e de outras divergências em relação à TMC, Grady (1997) desenvolveu, em sua tese de doutorado, os conceitos de metáfora primária e de metáfora composta, de modo que as metáforas primárias são

concebidas como fundamentais e as metáforas compostas derivam da unificação das primeiras.

As metáforas primárias, de acordo como Grady, Taub e Morgan (1996), Grady (1997, 2007) e Lakoff e Johnson (1999), podem ser definidas como padrões correlacionais mais simples que mapeiam conceitos perceptivos fundamentais em direção a conceitos igualmente fundamentais, mas que, por sua vez, não são diretamente perceptuais, como, por exemplo, as metáforas orientacionais MAIS É PARA CIMA e RUIM É PARA BAIXO descritas por Lakoff e Johnson (1980). Grady (1997, 2007), desse modo, assevera que os domínios-fonte das metáforas primárias podem incluir conceitos experienciais perceptuais fundamentais (ou básicos), como PARA CIMA, PARA BAIXO, PESADO, BRILHANTE, PARA A FRENTE, PARA TRÁS, DOCE, e seus domínios-alvo correspondentes, também fundamentais – mas não diretamente perceptuais, isto é, sem correlação direta com a experiência perceptual, mas, sim, com a experiência mental –, que podem ser considerados como “blocos de construção” básicos da experiência mental, como DOMINANTE, TRISTE, DIFÍCIL, FELIZ, SUCESSO, PASSADO, ATRAENTE e COMPULSÃO.

Essa visão de metáfora implica que Grady (1997), além de discordar da hipótese da invariância, também rejeite as distinções entre domínio-fonte e domínio-alvo e entre domínio concreto e domínio abstrato, quando se refere aos mapeamentos metafóricos. Para Grady (1997), as metáforas primárias associam convencionalmente conceitos que são igualmente fundamentais ou básicos, no sentido de que são diretamente experimentados e percebidos e que a distinção entre domínio-alvo e domínio-fonte se relaciona com o grau de subjetividade, e não com o quão claramente delineado ou quão abstrato é um conceito. Logo, a partir dessa perspectiva, o princípio da invariância evidencia-se como desnecessário, devido ao fato de que as metáforas primárias – concebidas como fundamentais e nos quais os sistemas de metafóricos mais complexos se baseiam –, não são vistas como fornecedoras de um domínio-alvo abstrato com uma estrutura que precisa ser parcialmente “preenchida”.

Ao falar em subjetividade, Grady (1997) afirma que os domínios-alvo primários refletem respostas subjetivas à percepção sensorial e representam julgamentos, avaliações e inferências. Assim, para Grady (1997, 2007), os domínios-fonte (conceitos) primários se relacionam com a experiência sensório-perceptiva,

enquanto os domínios-alvo (conceitos) primários se relacionam com respostas subjetivas à experiência sensorio-perceptiva.

Para ilustrar essa perspectiva teórica, Grady (1997, 2007) apresenta alguns exemplos, como a metáfora QUANTIDADE É ELEVAÇÃO VERTICAL. De acordo com o autor, há uma clara e inequívoca correlação entre altura ou elevação vertical e quantidade que deriva de nossa experiência com as coisas. O mesmo ocorre na correlação entre luminosidade e felicidade, pois nos sentimos mais seguros e contentes na luz do que no escuro, originando as metáforas primárias BOM É LUMINOSIDADE/MAU É ESCURIDÃO, ou FELICIDADE É LUMINOSIDADE e TRISTEZA/PERIGO É ESCURIDÃO (GRADY, 1997); entre dificuldade e peso, pois experimentamos tensão quando tentamos apoiar ou manipular objetos pesados, o que nos remete à metáfora primária DIFICULDADE É PESO e assim sucessivamente.

Na próxima seção, debruçamo-nos sobre a visão socio-cognitivista da metáfora.

3.2 A VISÃO COGNITIVO-DISCURSIVA OU SOCIOCOGNITIVA DA METÁFORA

A visão cognitiva da metáfora, especialmente a TMC, tem sido alvo de críticas no diz respeito aos exemplos linguísticos empregados por Lakoff e Johnson (1980) para sustentar as suas análises. Deignan (2005) argumenta que os exemplos obtidos por meio da introspecção não representam o uso autêntico de metáforas linguísticas e são, possivelmente, circulares, o que só poderia ser sanado por meio do uso de exemplos extraídos de *corpus*. Assim, a partir dessas críticas, surgiu a tendência de se empregar de *corpora* autênticos para o estudo da metáfora o que, de acordo com Vereza (2013a), pode-se denominar a primeira fase da virada cognitivo-discursiva da metáfora.

Ainda, no escopo dessa primeira fase, segundo Vereza (2013a), encontram-se os estudos na relação entre a metáfora conceptual e os aspectos das cenas culturais de cada sociedade, mais especificamente no que se refere aos Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) propostos por Lakoff (1987). Os Modelos Cognitivos Idealizados são, de acordo com o autor, uma estrutura complexa de conhecimento armazenada em nossa memória de longo prazo, que é estruturada a partir de quatro princípios, quais sejam: a estrutura proposicional, os esquemas imagéticos, as

metáforas e as metonímias conceptuais. A estrutura proposicional refere-se à noção de *frames* semânticos, proposta por Fillmore (1982)¹¹, e que o autor define da seguinte maneira:

Com o termo '*frame*', tenho em mente qualquer sistema de conceitos relacionados de tal modo que, para entender qualquer um deles, é preciso entender toda a estrutura na qual se enquadram; quando um dos elementos dessa estrutura é introduzido em um texto, ou em uma conversa, todos os outros elementos serão disponibilizados automaticamente. (Fillmore, 1982, p. 111, grifo do autor, tradução nossa).

Vereza (2013a) argumenta que, no âmbito desses estudos, a metáfora é concebida como elemento integrante do sistema conceptual socialmente compartilhado, e constituidora do discurso, que, por sua vez, é entendido como organizador e estruturador da experiência do ponto de vista sociocognitivo, o que, de acordo com a autora, para fins operacionais, pode-se denominar de Discurso (com "D" maiúsculo). Além disso, a autora advoga que, ao se referir à metáfora como uma "figura de pensamento", está-se fazendo menção à cognição enquanto pensamento coletivo, inconsciente, socialmente compartilhado e formado pela cultura e formador dela, e não ao pensamento consciente individual. A esse respeito, Gibbs (1997, p. 146, tradução nossa)¹² faz a seguinte afirmação: "[eu...] sugiro que os linguistas cognitivos e os psicólogos cognitivos, como eu, pensem sobre a metáfora e sua relação com o pensamento como redes cognitivas que se estendem além das mentes individuais e se espalham pelo mundo cultural", e acrescenta "que as metáforas conceptuais são tanto sociais e culturais quanto estão "dentro" das cabeças dos indivíduos" (Gibbs, 1997, p. 161, grifos do autor, tradução nossa)¹³.

Vereza (2013a) argumenta que, embora tenha havido uma guinada nos estudos da metáfora como mecanismo conceptual individual para sistema conceptual socialmente compartilhado na primeira fase da virada cognitivo-discursiva, os críticos dessa abordagem ainda contestam o foco excessivo no

¹¹ By the term '*frame*' I have in mind any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits; when one of the things in such a structure is introduced into a text, or into a conversation, all of the others are automatically made available. (Fillmore, 1982, p. 111).

¹² [I] [...] suggest that cognitive linguists and cognitive psychologists, like myself, should think about metaphor and its relation to thought as cognitive webs that extend beyond individual minds and are spread out into the cultural world. (Gibbs, 1997, p. 146).

¹³ [My claim] that conceptual metaphors are as much social and cultural as "inside" the heads of individuals [...]. (Gibbs, 1997, p. 161).

sistema conceptual, ou nos termos de Steen (2006), da metáfora no pensamento enquanto sistema.

A esse respeito, aliás, vale fazer menção a Steen (2006), que propõe uma distinção nos estudos da metáfora em quatro perspectivas: a metáfora na língua enquanto sistema, na língua enquanto uso, no pensamento enquanto sistema e no pensamento enquanto uso. Ainda, na visão desse autor, ao se adotar uma determinada perspectiva para o estudo do fenômeno metafórico, deve-se ter cautela a fim de não fazer alegações que digam respeito às outras perspectivas que não foram assumidas, a não ser, é claro, que o estudo leve em consideração uma interface entre duas ou mais perspectivas.

Assim, de acordo com Vereza (2013a), em virtude das críticas apresentadas aos estudos relativos à primeira fase, que se concentravam no âmbito da língua e no pensamento enquanto sistemas (Steen, 2006), é que emergiu o que se pode denominar de segunda fase da virada cognitivo-discursiva.

Para a autora, a segunda fase da virada cognitivo-discursiva da metáfora, além do emprego de *corpora* para o estudo do fenômeno e dos estudos na interface com os modelos culturais, também está preocupada com o processo de significação do discurso *online*, isto é, no momento da interação. A fim de representar essa fase, Vereza (2013a) cita, como exemplos, os estudos elaborados por Cameron (2008), Cameron e Deignan (2006), Cameron e Maslen (2010), Cameron *et al.* (2009) e Semino (2008), que, no âmbito da dimensão discursiva da metáfora, propuseram conceitos como metaforema e metáfora sistemática. A respeito do conceito de metaforema, Cameron e Deignan (2006, p. 676)¹⁴ argumentam o seguinte:

Nossa perspectiva sobre a metáfora é que ela evolui e muda na dinâmica do uso da linguagem entre os indivíduos, e que essa adaptação local leva ao surgimento de certas estabilidades de forma, conteúdo, afeto e pragmática que chamamos de “metaforemas”. (Cameron; Deignan (2006, p. 676, grifos do autor, tradução nossa).

¹⁴ Our perspective on metaphor is that it evolves and changes in the dynamics of language use between individuals, and that this local adaptation leads to the emergence of certain stabilities of form, content, affect, and pragmatics that we have called ‘metaphoremes’. (Cameron; Deignan, 2006, p. 676).

Por outro lado, no que se refere ao conceito de metáfora sistemática, Cameron (2008, p. 57)¹⁵ assevera o seguinte:

Esse conjunto de metáforas emergentes é um fenômeno vinculado ao contexto, relacionado a um evento discursivo específico e a falantes, e que eu chamo de “metáfora sistemática”. As metáforas sistemáticas são fenômenos emergentes que surgem no nível do evento discursivo a partir de decisões tomadas na dinâmica minuto a minuto do falar-e-pensar, e são identificadas indutivamente. Metáforas sistemáticas não são iguais a metáforas conceptuais generalizadas, abstraídas em múltiplos eventos de discurso e falantes. (Cameron, 2008, p. 57, grifos do autor, tradução nossa).

Assim, Vereza (2013a, p. 5) sumariza a noção de metaforema como uma “metáfora nova, emergente, local, vinculada a um sistema complexo, candidata a convencionalização”, e a metáfora sistemática como uma “metáfora cognitiva subjacente ao discurso, situada, ao contrário da metáfora conceptual, em textos específicos, e evidenciada por marcas linguísticas metafóricas, ou veículos, presentes nesses textos”.

Semino (2008, p. 1, grifo do autor, tradução nossa)¹⁶, por sua vez, apresenta uma concepção mais abrangente de metáfora ao afirmar o seguinte: “por ‘metáfora’ quero dizer o fenômeno pelo qual falamos e, potencialmente, pensamos em algo em termos de outra coisa”. Além disso, a autora assevera que a metáfora deve ser analisada no âmbito do discurso, por ela definido como “as ocorrências naturais de uso linguagem: instâncias reais de escrita ou fala que são produzidas e interpretadas em determinadas circunstâncias e para propósitos particulares” (Semino, 2008, p. 1, tradução nossa)¹⁷. Outro ponto destacado por Semino (2008) é que quando se estuda a metáfora no discurso, é relevante refletir sobre a relação que, há entre os usos metafóricos que fazemos da língua e as representações mentais/cognitivas, mesmo que essa relação seja considerada controversa por alguns autores.

¹⁵ This emergent metaphor set is a context-bound phenomenon, related to a specific discourse event and speakers, and that I call a ‘systematic metaphor’. Systematic metaphors are emergent phenomena that arise on the level of the discourse event out of decisions made in the minute-by-minute dynamics of talking-and-thinking, and are identified inductively. Systematic metaphors are not the same as generalized conceptual metaphors, abstracted across multiple discourse events and speakers. (Cameron, 2008, p. 57).

¹⁶ By ‘metaphor’ I mean the phenomenon whereby we talk and, potentially, think about something in terms of something else. (Semino, 2008, p. 1).

¹⁷ I mean naturally occurring language use: real instances of writing or speech which are produced and interpreted in particular circumstances and particular purposes. (Semino, 2008, p. 1).

Desse modo, as noções de metaforema (Cameron; Deignan, 2006), metáfora sistemática (Cameron, 2008) e metáfora no discurso (Semino, 2008), embora representem a diversidade teórica da segunda fase da virada cognitivo-discursiva da metáfora, ilustram as várias tentativas de reunir, sob uma mesma base teórica, a faceta linguística, cognitiva e discursiva do fenômeno.

Nessa mesma esteira, Vereza (2007, 2010, 2013a e 2013b) elabora a sua concepção teórica para explicar o funcionamento da metáfora no discurso. Os conceitos de metáfora situada e nicho metafórico são centrais para essa concepção. De acordo com autora, a metáfora situada estrutura cognitivamente os textos e não precisa, necessariamente, ser explicitada linguisticamente. Os nichos metafóricos, por sua vez, são os desdobramentos textuais motivados por essas metáforas.

Além disso, Vereza (2013a) argumenta que a metaforicidade pode ser constituída a partir de um entrelace entre instâncias mais locais e episódicas da cognição, como as metáforas situadas e os frames *online*, e as instâncias mais estáveis, como as metáforas conceptuais e os frames *offline*.

A fim de ilustrar essa visão, ecoamos um excerto textual analisado por Vereza (2013b, p. 6) em formato de imagem.

Figura 7 – Texto 1 Analisado por Vereza (2013a)

O queijo Gorgonzola é um queijo que a maioria das pessoas que eu conheço gosta. Gosta na salada, no pão, com vinho tinto, vinho branco, é um queijo delicioso, de sabor e aroma peculiares, uma invenção italiana, tem status de iguaria com seu sabor sofisticadíssimo, incomparável, vende aos quilos nos supermercados do Leblon, é caro e é podre. É um queijo contaminado por fungos, só fica bom depois que mofa. Para ficar gostoso tem que estar no ponto certo da deterioração da matéria. [...] Saibam: vou envelhecer até o ponto certo, como o Gorgonzola. Se Deus quiser, morrerei no ponto G da deterioração da matéria. Estou me tornando uma iguaria. Não sou mais um queijo Minas Frescal, não sou mais uma Ricota, não sou um queijo amarelo qualquer para um lanche sem compromisso. Não sou para qualquer um, nem para qualquer um dou bola, agora tenho status, sou um queijo Gorgonzola.

Fonte: Vereza (2013a)

Em sua análise do excerto apresentado na figura 10, Vereza (2013a) afirma que ele constitui um nicho metafórico que é textualmente tecido e motivado pela metáfora situada *Mulher mais velha é queijo gorgonzola*. Nesse sentido, os elementos do domínio-fonte *queijo gorgonzola* mapeados por meio de uma projeção online para o domínio-alvo *mulher* são aqueles que conferem aspectos positivos à

passagem do tempo. O queijo gorgonzola, que é um queijo bastante apreciado, só atinge o ápice de seu sabor após mofar. A autora também destaca que o item lexical *mofar* é uma metonímia para a passagem do tempo. Assim, a partir da referida metáfora situada, tanto o queijo quanto a mulher são afetados positivamente pelo tempo; embora, em nossa cultura, o tempo seja visto como algo negativo, devido à existência da metáfora conceptual O TEMPO É UM INIMIGO (mapeamento *offline*). Logo, nesse nicho, há uma resignificação da visão do tempo com algo negativo e defende-se a tese de que a mulher de meia idade é melhor do que a mais jovem devido à sua passagem, assim como ocorre com queijo gorgonzola.

Além disso, Vereza (2013a) destaca que a metáfora situada *Mulher mais velha é queijo gorgonzola* é coerente com outra metáfora conceptual bastante produtiva na língua portuguesa, MULHER É COMIDA, que, de acordo com a autora, pode ser atestada em virtude da evocação do *frame* COMIDA (mapeamentos *offline*), ou seja, pela presença de instâncias linguísticas como os adjetivos *gostosa*, *filé*, e o verbo *comer*.

Tendo-se em vista o exposto ao longo da seção 2, pode-se afirmar que a metáfora é um fenômeno linguístico, cognitivo e discursivo e, portanto, multifacetado. Além disso, neste trabalho, assumimos uma perspectiva sociocognitiva tanto da cognição quanto da linguagem. De acordo com Koch e Cunha-Lima (2011) e Morato (2013), essa perspectiva postula que a cognição, embora apresente mecanismos internos de natureza individual, também é um fenômeno situado social e historicamente, sendo constituído por meio da dinâmica das interações entre os falantes, em que são construídos e negociados os sentidos que dão origem aos esquemas de conhecimento ou conhecimento enciclopédico. Assim, assumimos uma perspectiva cognitivo-discursiva ou sociocognitiva da metáfora, nos termos apresentados por Vereza (2007, 2010, 2013a, 2013b), para a pesquisa do fenômeno neste trabalho. Tendo-se em vista que Vereza (2013) advoga um entrelace entre os mapeamentos metafóricos *offline* e *online*, isto é, estáveis e situados, também assumimos a Teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff; Johnson, 1980; Lakoff; Turner, 1989; Lakoff, 1993) e a Teoria da Metáfora Primária nesta pesquisa (Grady, 1997, 2007).

Cabe lembrar que, nesta pesquisa, empregaremos os termos *metáfora* e *instância ou atualização linguística da metáfora*. Por metáfora, referimo-nos ao fenômeno cognitivo-discursivo, isto é, aos mapeamentos *offline* e *online*. Por outro

lado, as instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas são as suas contrapartes linguísticas empregadas nas produções, como destacamos antes.

Na próxima seção, serão apresentadas as noções de competência metonímica e metafórica.

4 A COMPETÊNCIA METONÍMICA E METAFÓRICA

Nesta seção, é apresentado um panorama das principais noções de competência metonímica e metafórica, assim como se dará destaque àquelas noções que são tomadas como base na condução desta pesquisa.

4.1 COMPETÊNCIA METONÍMICA

Littlemore e Low (2006a) asseveram que há uma grande lacuna de estudos sobre a competência metonímica. Essa afirmação pode ser atestada em virtude do reduzido número de referências bibliográficas que foi possível encontrar para a caracterização dessa noção.

Destacam-se as definições de Denroche (2015, p. 135, grifos do autor e tradução nossa)¹ ao afirmar o seguinte:

“Eu argumento que a metonímia desempenha um papel importante nas interações entre aprendizes e seus interlocutores; que essas interações dependem, para seu sucesso, da capacidade dos participantes de processar metonimicamente; e que os aprendizes e seus interlocutores – que podem ser falantes nativos ou eles próprios aprendizes – estão constantemente usando aspectos de sua “competência metonímica” na produção e compreensão.

A partir desse excerto, é possível inferir que a competência metonímica, para Denroche (2015) é a compreensão e a produção de metonímias nas interações humanas. Além, disso, Denroche (2015, p. 136, grifos do autor e tradução nossa)² apresenta a seguinte sugestão:

Eu sugiro que desenvolver uma consciência mais ampla da metonímia no pensamento e das metonímias linguísticas convencionais e novas, para as quais poderíamos coletivamente cunhar o termo ‘competência metonímica’ em paralelo ao termo ‘competência metafórica’ de Littlemore & Low, seria um uso lucrativo do tempo de sala de aula.

¹ I argue that metonymy plays an important role in interactions between learners and their interlocutors; that those interactions depend for their success on the ability of the participants to process metonymically; and that learners and their interlocutors—who may be native speakers or themselves learners—are constantly using aspects of their ‘metonymic competence’ in production and comprehension. (Denroche, 2015, p. 135, grifos do autor e tradução nossa).

² I suggest that developing a wider awareness of metonymy in thought and of conventional and novel linguistic metonymies, for which we could collectively coin the term ‘metonymic competence’ to parallel Littlemore & Low’s term ‘metaphoric competence’, would be a profitable use of classroom time. (Denroche, 2015, p. 136, grifos do autor e tradução nossa).

O excerto acima, além de demonstrar que Denroche (2015) pretende definir a competência metonímica como uma contraparte da noção de competência metafórica, proposta do Littlemore e Low (2006a), isto é, pontuando que a competência metonímica equivale à compreensão e à produção de metonímias, também destaca que essa noção engloba tanto o aspecto linguístico quanto cognitivo do fenômeno; estando, assim, em consonância com a afirmação anterior de que ela se dá na interação humana.

Assim, a definição de competência metonímica que servirá de base para essa pesquisa é a seguinte: a compreensão e a produção de metonímias, sejam linguísticas, conceptuais ou discursivas, em situações reais de uso.

Na próxima seção, tratar-se-á da noção de competência metafórica.

4.2 COMPETÊNCIA METAFÓRICA

Segundo Littlemore e Low (2006a, p. 79, grifos do autor, tradução nossa) “[a] competência metafórica’ é um termo guarda-chuva que tem sido usado para se referir à capacidade de um indivíduo de entender e produzir metáforas”¹. Entretanto, conforme acrescentam esses autores, há perspectivas distintas para essa noção que apresentam as suas próprias especificidades. Nessa seção, são apresentadas as visões que podem, de acordo com Littlemore e Low (2006a), ser agrupadas da seguinte maneira: (i) a visão restrita e a (ii) visão ampla de competência metafórica.

(ii) A visão restrita de competência metafórica. De acordo com Littlemore e Low (2006a, p. 79, tradução nossa)² “[a] visão restrita (por exemplo, Kogan, 1983; Danesi, 1986; 1992; 1995) vê a competência metafórica simplesmente como a capacidade de compreender e produzir metáforas”. Littlemore e Low (2006a) acrescentam que a visão mais restrita tem um enfoque nos processos cognitivos.

(ii) A visão ampla de competência metafórica. De acordo com Littlemore e Low (2006a, p. 79, grifos do autor e tradução nossa)³ a visão mais ampla é atribuída a Low (1988) e pode ser descrita da seguinte forma:

A visão mais ampla (por exemplo, Low, 1988) vê a competência metafórica não apenas como a habilidade de compreender e produzir metáforas, mas também como incluindo: conhecimento dos limites da metáfora convencional, uma consciência de metáforas ‘socialmente sensíveis’, uma consciência de camadas múltiplas em metáforas e uma consciência interativa da metáfora.

Além disso, Littlemore e Low (2006a) asseveram que a visão mais ampla apresentada por Low (1988) enfoca mais as funções socialmente interativas. Em

¹ ‘Metaphoric competence’ is an umbrella term that has been used to refer to an individuals’ ability to understand and produce metaphors. (Littlemore; Low, 2006a, p. 79, tradução nossa).

² The narrow view (e.g., Kogan, 1983; Danesi, 1986; 1992; 1995) sees metaphoric competence simply as the ability to comprehend and produce metaphor. (Littlemore; Low, 2006a, p. 79, grifos do autor, tradução nossa).

³ The broader view (e.g., Low, 1988) sees metaphoric competence not only as the ability to comprehend and produce metaphors, but also as including: knowledge of the boundaries of conventional metaphor, awareness of acceptable topic and vehicle combinations, the ability to comprehend and control hedges, an awareness of ‘socially sensitive’ metaphors, an awareness of multiple layering in metaphors, and interactive awareness of metaphor. (Littlemore; Low, 2006a, p. 79, grifos do autor, tradução nossa).

outras palavras, pode-se dizer que a visão mais restrita está mais preocupada com os aspectos do processamento cognitivo, como, por exemplo, os mapeamentos metafóricos entre domínios e a visão mais ampla, como os processos discursivos.

Vale informar que há outras definições para a noção de competência metafórica, que, embora apresentem suas próprias especificidades, mantêm, como centrais, os aspectos da compreensão e da produção de metáforas. Tendo-se em vista essa variedade de definições, elaboramos um quadro a fim de apresentar as definições de competência metafórica, ecoando as palavras dos próprios autores que as elaboraram, em ordem cronológica, incluindo, evidentemente, aquelas já apresentadas no âmbito da divisão proposta por Littlemore e Low (2006a) entre visão restrita e a visão ampla desse conceito. As definições foram traduzidas por nós, de modo que as originais são ecoadas em notas de rodapé.

Quadro 1 – Definições de Competência Metafórica

Definição de Competência Metafórica	Autores Postulantes
“[...] os pesquisadores devem começar definindo um conjunto de competências - digamos, a capacidade de parafrasear uma metáfora, de explicar a justificativa para a eficácia da metáfora, para produzir uma metáfora apropriada a um determinado contexto, para avaliar a adequação de várias expressões metafóricas concorrentes.”	Gardner e Winner (1978, p. 128-129, tradução nossa) ⁴
“Danesi (1986), por exemplo, argumentou que o controle da linguagem figurada, que ele chamou de competência metafórica (MC), era crucial se a verdadeira proficiência na segunda língua (L2) fosse alcançada pelos alunos em sala de aula”.	Danesi (1986 <i>apud</i> ⁵ Danesi 2016, p. 145, tradução nossa) ⁶
RUMO A UMA CARACTERIZAÇÃO DA COMPETÊNCIA METAFÓRICA [...] Esta seção, portanto, tenta estabelecer, ou pelo menos criar a hipótese, de uma série de habilidades relacionadas à metáfora nas quais se espera que os falantes nativos sejam bons e que os alunos precisam desenvolver até certo	(continua)

⁴ [...] researchers should begin by defining a set of competences—say, the capacity to paraphrase a metaphor, to explain the rationale for the metaphor's effectiveness, to produce a metaphor appropriate to a given context, to evaluate the appropriateness of several competing metaphoric expressions. (Gardner; Winner, 1978, tradução nossa).

⁵ O emprego de citação da citação neste caso, justifica-se, pois, nem mesmo o próprio autor (DANESI, 1986) foi capaz de nos fornecer a publicação original, conforme contato realizado por e-mail.

⁶ Danesi (1986), for example, argued that the control of figurative language, which he called metaphorical competence (MC), was crucial if true second language (L2) proficiency were to be achieved by classroom learners. (Danesi, 1986 *apud* Danesi, 2016, p. 145, tradução nossa).

ponto se esperam ser vistos como usuários competentes da língua. [...] A. Capacidade de construir um significado plausível [...] B. Conhecimento dos limites da metáfora convencional [...] C. Conhecimento de combinações aceitáveis de tópicos e veículos [...] D. Capacidade de interpretar e controlar 'os limites' [...] E. Consciência de metáforas 'socialmente sensíveis' [...] F. Uma consciência de 'múltiplas camadas' na metáfora [...] G. Consciência interativa da metáfora [...] Os termos 'consciência' e 'conhecimento' são usados sem quaisquer implicações específicas sobre o quão consciente um falante ou ouvinte pode estar dos detalhes da produção ou compreensão metafórica.	(continuação) Low (1988, p. 129 – 145, grifos do autor e tradução nossa)⁷
"[...] compreender e gerar linguagem figurada".	Lazar (1996, p. 43, tradução nossa)⁸
"[...] compreender e produzir metáforas apropriadamente".	Deignan, Gabrys e Solska (1997, p. 352, tradução nossa)⁹
A teoria e a pesquisa sugerem que a competência metafórica consiste em quatro componentes: (a) originalidade na produção da metáfora, (b) fluência na interpretação da metáfora, (c) capacidade de encontrar	Littlemore (2001, p. 461, tradução nossa)¹⁰ (continua)

⁷ TOWARDS A CHARACTERIZATION OF METAPHORIC COMPETENCE [...] This section therefore tries to establish, or at least hypothesize, a number of skills related to metaphor which native speakers are frequently expected to be good at, and which learners need to develop to some degree if they hope to be seen as competent users of the language. [...]

A. Ability to construct plausible meaning [...]
 B. Knowledge of the boundaries of conventional metaphor [...]
 C. Awareness of acceptable topic and vehicle combinations [...]
 D. Ability to interpret and control 'hedges' [...]
 E. Awareness of 'socially sensitive' metaphors [...]
 F. A wareness of 'multiple layering' in metaphor [...]
 G. Interactive awareness of metaphor [...]

The terms 'awareness' and 'knowledge' are used without any specific implications about how conscious a speaker or listener might be of the details of metaphoric production or comprehension. (Low, 1988, p. 129 – 145, grifos do autor e tradução nossa).

⁸ [...] to understand and generate figurative language. (Lazar, 1996, p. 43).

⁹ [...] to understand and appropriately produce metaphors. (Deignan; Gabrys; Solska, 1997, p. 352, tradução nossa).

¹⁰ Theory and research suggest that metaphoric competence consists of four components: (a) originality of metaphor production, (b) fluency of metaphor interpretation, (c) ability to find meaning in metaphor, and (d) speed in finding meaning in metaphor. Originality of metaphor production refers to the ability to think up one's own unconventional metaphors. Fluency of metaphor interpretation refers to the ability to find more than one possible meaning for a single given metaphor; in other words, to identify several possible grounds for comparison between the topic and the vehicle [...]. Ability to find meaning in metaphor refers to the ability to think up a plausible meaning for a novel metaphor. Speed in finding meaning refers to the ability to think up a plausible meaning rapidly and under pressure. (Littlemore, 2001, p. 461, tradução nossa).

significado na metáfora e (d) velocidade em encontrar significado na metáfora. A originalidade da produção de metáforas refere-se à capacidade de inventar as próprias metáforas não convencionais. A fluência na interpretação de metáforas refere-se à capacidade de encontrar mais de um significado possível para uma única metáfora dada; ou seja, identificar vários possíveis motivos de comparação entre o tema e o veículo [...]. A capacidade de encontrar significado na metáfora refere-se à capacidade de pensar em um significado plausível para uma nova metáfora. A velocidade em encontrar significado refere-se à capacidade de pensar em um significado plausível rapidamente e sob pressão.	(continuação)
A competência metafórica diz respeito à capacidade de compreender e produzir metáforas linguísticas, ou a capacidade de decodificar e codificar conceitos estruturados metaforicamente.	Nacey (2010, p. 31-32, tradução nossa) ¹¹
MC aqui é geralmente definida como a capacidade de compreender e usar metáforas em um determinado idioma, conforme usado no discurso natural. Grosso modo, a competência metafórica inclui a capacidade de detectar a semelhança entre domínios díspares e usar um domínio para falar ou entender algo sobre outro domínio.	Aleshtar e Dowlatbadi (2014, p. 1895) ¹² Aleshtar e Dowlatbadi (2014, p. 1897) ¹³
O primeiro destes conceitos – o da competência metafórica – é muito abrangente e costuma ser utilizado para referir as capacidades que o falante tem para perceber e produzir metáforas, entendidas no seu sentido mais vasto, ou seja, como mecanismos cognitivos subjacentes à linguagem figurada (cf. Boers 2001, 2007; Boers et al. 2004; Aleshtar; Dowlatbadi, 2014, p. 1895; Shirazi; Talebinezhad, 2013, p. 135). Por conseguinte, a competência metafórica implica a capacidade de: (i) distinguir diferentes domínios conceptuais (que podem servir ora como a Origem ora como o Alvo da projecção metafórica); (ii) conseguir diferenciar o papel dos domínios em línguas diferentes; (iii) saber reconhecer a linguagem metafórica usada por comunidades linguísticas (tanto a linguagem convencional como a criativa), típicas	Batoréo (2018b, p. 60-61) (continua)

¹¹ Metaphorical competence concerns the ability to understand and produce linguistic metaphors, or the ability to decode and encode metaphorically structured concepts. (Nacey, 2010, p. 31-32, tradução nossa).

¹² MC here is generally defined as the ability to comprehend and use metaphors in a given language as used in natural discourse. (Aleshtar; Dowlatbadi, 2014, p. 1895, tradução nossa).

¹³ Roughly speaking, metaphorical competence includes the ability to detect the similarity between disparate domains and to use one domain to talk about or to understand something about another domain. (Aleshtar; Dowlatbadi, 2014, p. 1897, tradução nossa).

de uma dada cultura, e procurar entender a sua (parcial) motivação na criação da linguagem figurada; (iv) saber construir e criar metáforas culturalmente enraizadas em culturas diferentes, utilizando expressões figuradas e/ou fixas; (v) estar disponível para a reestruturação conceptual que a competência metafórica numa língua nova exige;	(continuação)
---	---------------

Fonte: elaborado pelo autor.

Ressalta-se que os trabalhos citados no quadro 1 não representam a totalidade das pesquisas – teóricas ou aplicadas – realizadas no âmbito da competência metafórica, mas são aquelas que apresentam uma definição própria (ou variação) dessa competência. Ainda, a esse respeito – embora apresentem, entre si e em relação a este trabalho, aspectos metodológicos distintos – é relevante citar alguns trabalhos que se valem de algumas das definições apontadas no quadro 1, como Azuma (2005), Doiz e Elizari (2013), Castellano-Risco e Piquer-Píriz (2020), Chen e Lai (2015), Hu (2019), Kathpalia e Carmel (2011), Littlemore e Low (2006b), MacArthur (2010), O'Reilly (2017), O'Reilly e Marsden (2021), Pérez (2019), Romanini (2006), Sabet e Tavakoli (2016), Suda (2004), Zhao, Yu e Yang (2014) e Zhou *et al.* (2022).

Tendo-se em vista o exposto no quadro 1, é possível verificar que, conforme afirmam Batoréo (2018b) e Littlemore e Low (2006a), a competência metafórica é, de fato, um termo amplo. A respeito das definições apresentadas, pode-se afirmar que a maioria delas privilegia o aspecto cognitivo dessa competência (Gardner; Winner, 1978; Danesi, 1986 *Apud* Danesi, 2016; Lazar, 1996; Deignan; Gabryś; Solska, 1997; Littlemore, 2001; Nacey, 2010; Aleshtar; Dowlatabadi, 2014; Batoréo, 2018a, 2018b), embora, não necessariamente, ignorem a importância do aspecto linguístico. Há outra (Low, 1988), ainda, que apresenta uma tentativa de aproximação entre os aspectos linguísticos, cognitivos e discursivos (ou interativos) dessa competência. Todavia, conforme já se mencionou, elementos como a percepção, reconhecimento e compreensão, de um lado, e a geração, produção e uso, de outro, são centrais para essa noção, seja ela classificada como ampla, restrita, cognitiva ou cognitivo-discursiva.

Por conseguinte, na medida em que esta pesquisa assume uma visão sociocognitiva da metáfora e conta com participantes de pesquisa que são aprendizes iniciantes, isto é, de nível básico de proficiência em Inglês, a definição de

competência metafórica que servirá de base para o alcance de nossos objetivos é a seguinte: a compreensão e a produção de metáforas, sejam linguísticas, conceptuais ou discursivas, em situações reais de uso.

Na próxima subseção, trata-se dos constructos pedagógicos envolvidos no desenvolvimento desta pesquisa.

5 CONSTRUCTOS PEDAGÓGICOS: O PENSAMENTO FIGURADO E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS.

Nesta seção, pretende-se apresentar dois constructos pedagógicos que, em consonância, servirão de base para o planejamento, elaboração e desenvolvimento das aulas com vistas à competência metafórica e metonímica dos participantes da pesquisa.

Na primeira subseção, apresenta-se a noção de pensamento figurado conforme postulam Littlemore e Low (2006a) e, na sequência, a pedagogia dos multiletramentos, nos moldes de Cope e Kalantzis (2009, 2015), Kalantzis (2006) e Kalantzis e Cope (2012) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Ao final, pretende-se discorrer sobre os pontos de convergência entre os dois constructos e por que eles foram selecionados para servirem de base para a pesquisa.

5.1 O PENSAMENTO FIGURADO EM AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

A noção de pensamento figurado, introduzida por Littlemore e Low (2006a), distingue-se daquela empregada por Gibbs (1994) e, por isso, é imprescindível realizar a desambiguação desse termo. Para Gibbs (1994), o pensamento figurado (*figurative thought/figurative thinking*) trata-se de uma capacidade cognitiva inata e intuitiva que os seres humanos possuem para o processamento mental de linguagem figurada, como, por exemplo, de metonímias e metáforas. Por outro lado, para Littlemore e Low (2006a), o pensamento figurado trata-se de um constructo pedagógico que consiste em uma série de questionamentos explícitos que visam a auxiliar ao aprendiz de língua estrangeira/adicional na compreensão - e em seu desenvolvimento - da linguagem figurada.

A fim de definirmos mais precisamente esse conceito, ecoamos Littlemore e Low (2006a, p. 25, tradução nossa)¹, quando apontam o seguinte:

¹ Our basic suggestion for figurative thinking is straightforward, but allows for complex activities, as when a teacher guides an extended negotiated querying session with a learner. In order to work out, and remember, the meaning of an unknown item we suggest:

- Identify familiar or basic senses of the words.
- Ask about the shape, components, structure and function of the entities.
- Use the context to establish whether the answers suggest an appropriate meaning.
- If it does not, ask about peripheral detail, associations, and concepts known to be involved in metaphor and metonymy in the L2 (journeys, containers etc.).

Nossa sugestão básica para o pensamento figurativo é direta, mas permite atividades complexas, como quando um professor orienta uma sessão de perguntas negociadas estendidas com um aluno. Para descobrir e lembrar o significado de um item desconhecido, sugerimos:

- Identifique os sentidos familiares ou básicos das palavras.
- Pergunte sobre a forma, componentes, estrutura e função das entidades.
- Use o contexto para estabelecer se as respostas sugerem um significado apropriado.
- Caso contrário, pergunte sobre detalhes periféricos, associações e conceitos conhecidos por estarem envolvidos em metáfora e metonímia na L2 (viagens, contêineres etc.).
- Use o contexto (novamente). (Littlemore; Low, 2006a, p. 25).

Os autores ainda afirmam que essa rotina de questionamentos se configura em uma abordagem ou constructo pedagógico analítico e flexível, que pode ser empregado tanto por professores quanto por alunos a fim de lidar com a linguagem (potencialmente ou claramente) figurada.

Além disso, os autores argumentam que a metáfora e metonímia são fundamentais para a linguagem e seu uso, e que os estudantes de línguas estrangeiras realmente precisam se envolver com elas, desse modo, o roteiro de pensamento figurado pode ser um aliado nesse processo. Ainda, nesse sentido, Littlemore e Low (2006a) argumentam que, em virtude da tese de que falantes não nativos na língua-alvo não possuem a competência dos falantes nativos nessa língua, eles nem sempre são capazes de processar a linguagem figurada do mesmo modo que os falantes nativos o fazem; conseqüentemente, os aprendizes de língua adicional podem se beneficiar dessa abordagem justamente por causa de sua natureza indagadora explícita.

Littlemore e Low (2006a) argumentam que falantes de idiomas estrangeiros possuem algumas vantagens em comparação com falantes nativos monolíngues, pois dispõem do conhecimento de outras línguas, o que os monolíngues não têm; entretanto, enfrentam mais dificuldades em certos aspectos, como, por exemplo, ao lidar com a linguagem figurada, quando comparados aos nativos monolíngues. De acordo com os autores, essas dificuldades decorrem de três fatores: (a) os falantes não estarem cientes das convenções que governam a linguagem figurada, de quando e como usá-la; (b) eles podem não estar cientes das conotações culturais que precisam ser evocadas para compreender a linguagem figurada; (c) os falantes não têm acesso ao repertório de expressões pré-fabricadas multivoculares figuradas e, assim, tentam compreender cada uma das palavras separadamente.

• Use the context (again). (Littlemore; Low, 2006a, p. 25).

Por isso, segundo os autores, falantes de línguas estrangeiras/adicionais precisam analisar mais conscientemente os significados pretendidos do que os falantes nativos, e o roteiro de pensamento figurado pode ser uma estratégia valiosa para esses aprendizes.

Além disso, Littlemore e Low (2006a) asseveram, com base em Steen (2005), que a identificação do sentido básico (literal) de uma palavra nem sempre é direta e fácil. Os autores apresentam, como exemplo para essa questão, o verbo *to hare*, que apresenta apenas um sentido figurado, como “correr ou ir muito rápido, geralmente de forma descontrolada”, e que o seu sentido mais básico somente é encontrado na sua forma como substantivo, *hare*, que significa “coelho”. Outro ponto destacado pelos autores é que há palavras que dispõem de mais do que um sentido básico, como, por exemplo, *year* (ano), que pode significar um conjunto de 365 dias ou um ciclo de outono a outono. Segundo os autores, é difícil decidir onde fica o corte entre a extensão semântica e a transferência metafórica. Os autores também se questionam como se pode falar validamente a respeito de significados básicos a partir de verbos “delexicalizados” como, por exemplo, *have (a laugh)* ou *make (a mistake)*, que podem ser colocados com milhares de substantivos e parecem ter pouco significado próprio.

Nesse sentido, Littlemore e Low (2006a) apontam que alguns autores da área da Linguística de *Corpus*, como Sinclair (1990), costumam defender que se deva apresentar primeiramente as palavras mais frequentes da língua-alvo – que, em geral, são aquelas com sentidos mais básico ou literais - para os aprendizes. Littlemore e Low (2006a), por outro lado, defendem uma abordagem mais balanceada, em que se deva, sempre que possível, ensinar os sentidos básicos primeiro e equilibrar isso com o ensino das formas mais frequentes das palavras primeiro, isto é, apresentem elas o sentido básico ou figurado.

Outro ponto a se destacar é que Littlemore e Low (2006a) defendem que se deva ensinar alguma coisa aos aprendizes sobre os modelos cognitivos mais amplos e gerais, como, por exemplo, COMUNICAÇÃO como TRANSFERÊNCIA, o CORPO como um CONTÊINER, entre outros, a fim de que eles tenham a possibilidade de adicionar conceptualizações e associações às suas próprias rotinas de questionamento figurativo.

Os autores também destacam que nem toda expressão figurativa vale a pena ser ensinada dessa forma. Segundo eles, algumas expressões podem ser

simplesmente traduzidas da primeira língua ou língua materna do aluno. Outras expressões precisam ser empregadas figurativamente desde o estágio inicial do ensino de línguas, como, por exemplo, frases de gerenciamento de sala de aula, como: *write it down* (escreva isso) ou *go through it* (passe por isso). Outras expressões podem ser ensinadas como uma fórmula para que possam atuar como pontos de referência para expressões posteriores. Outras expressões, ainda, podem apresentar um sentido básico que a maioria dos alunos nunca precisará, como em *buttress an argument* em que o sentido básico de *buttress* é “uma estrutura feita de pedra ou tijolo que se projeta e sustenta uma parede de um edifício; um contraforte”, mas na expressão *buttress an argument*, significa “reforçar (sentido figurado) um argumento”.

Os autores também salientam que rotinas de pensamento figurado como a exposta levam tempo e são de utilidade mais limitada durante uma interação entre as pessoas. Segundo eles, essas rotinas são mais úteis em momentos de reflexão sobre um texto ou uma atividade, ou ao se envolver ativamente no aprendizado mais “profundo” de uma determinada palavra ou expressão. O fato de palavras como *head* (cabeça) apresentarem vários sentidos figurados, possivelmente conflitantes entre si, sugere que o emprego da rotina de pensamento figurativo com a ajuda de um professor pode ser mais útil do que o emprego da rotina feita de maneira completamente autônoma.

Além do exposto, o emprego do roteiro de pensamento figurado, postulado por Littlemore e Low (2006a) no desenvolvimento das aulas desta pesquisa justifica-se em virtude de alguns pontos:

(i) É um constructo proveniente da Linguística Aplicada, área em que se insere esta pesquisa.

(ii) Não foram encontrados estudos aplicados que se propusessem a testar a viabilidade desse constructo; parece, portanto, pertinente suprir essa lacuna.

(iii) É um constructo pedagógico alinhado a uma perspectiva sociocognitiva da linguagem, assim como esta pesquisa.

(iv) O pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a) apresenta pontos de contato com os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Na próxima seção, tratar-se-á de outro constructo pedagógico que servirá de base para o planejamento e desenvolvimento das aulas de Inglês como língua adicional no âmbito desta pesquisa: a pedagogia dos multiletramentos.

5.2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Nesta seção, pretende-se apresentar os principais pressupostos da pedagogia dos multiletramentos.

O conceito de multiletramentos emerge da reunião de um grupo de estudiosos do letramento, em 1994, na cidade de *New London*, em *New Hampshire* nos EUA, autodenominando-se, em publicação, dois anos mais tarde, como o *New London Group* (1996)², com tradução recente do original para o português como o Grupo Nova Londres (2021 [1996])³, fazendo, justamente, referência à cidade americana em que se encontraram para debater acerca da temática. Os referidos estudiosos perceberam que os modelos de letramento de que dispunham já não davam conta de lidar com questões como a diversidade linguística e cultural, a globalização, a pluralidade e multiplicidade de textos/discursos com circulação social e as novas formas de construir sentido a partir das tecnologias digitais que, à época, chamavam de novas tecnologias ou tecnologias da informação e multimídia que vão além da leitura e da escrita, e, por isso, precisavam elaborar uma nova abordagem para a pedagogia do letramento: os multiletramentos. O prefixo *multi*, no conceito de multiletramentos, justifica-se em razão de dois aspectos: “a multiplicidade de canais de comunicação (multissemiose) e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística (multiculturalismo) (Grupo Nova Londres (2021 [1996], p. 106).

Desse modo, a noção de multiletramentos, de acordo com o Grupo Nova Londres (2021 [1996]), complementa a pedagogia do letramento tradicional ao postular, além de contextos de diversidade linguística e cultural, que, além do linguístico ou verbal (ler, escrever, falar) há outros modos de representação e

² O grupo era composto dos seguintes autores: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

³ Tendo-se em vista a disponibilidade de uma tradução autorizada da publicação original para a Língua Portuguesa publicada em 2012, decidiu-se citá-la, ao longo dessa seção, como forma de fazer menção também ao trabalho original publicado em 1996.

construção de significado, como, por exemplo, o sonoro, espacial, gestual, visual ou, em outras palavras o multimodal.

O Grupo Nova Londres (2021 [1996]), em seu manifesto, postula que a pedagogia dos multiletramentos pode ser dividida em “por quê”, do qual já falamos brevemente acima, um “o quê” e um “como”. O “o quê” refere-se àquilo que os estudantes devem aprender e “o como” refere-se ao alcance das relações de aprendizagens apropriadas. Em outras palavras, “o quê” refere-se aos processos de construção e as formas de significado, e o “como” refere-se aos quatro movimentos dessa pedagogia, quais sejam: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada.

Referindo-se ao “o quê” dos multiletramentos, o Grupo Nova Londres (2021 [1996]) desenvolveu uma metalinguagem baseada no conceito de *design*, que é central para a noção de multiletramentos. De acordo com o referido grupo, o conceito de *design* significa, essencialmente, duas coisas nos multiletramentos: (i) padrões e convenções de significados e (ii) processo de criação de sentido.

Assim, no que concerne a essas duas acepções, o Grupo Nova Londres (2021 [1996], p.120, grifos do autor) afirma que “decid[iu] usar o termo *design* para descrever formas de significado, porque ele não tem associações negativas para os professores, como acontece com termos como ‘gramática’” e, além disso, assevera que “prop[õe] tratar qualquer atividade semiótica, incluindo o uso da língua, para produzir ou consumir textos como uma questão de *design* envolvendo três processos: os *designs* disponíveis, *designing* e *redesigned*”.

Os *designs* disponíveis, de acordo com o Grupo Nova Londres (2021 [1996], p.120, grifos do autor), podem ser definidos “como recursos para o *design* – incluindo as gramáticas dos mais variados sistemas semióticos, tais como os filmes, as fotografias ou os gestos”. O Grupo Nova Londres (2021 [1996], p.121), baseado em Fairclough (1995), afirma que os *designs* disponíveis incluem outras ordens do discurso, que podem ser descritas como “um conjunto de discursos produzidos socialmente, entrelaçando-se e interagindo socialmente” e que são estruturados ou configurados por esses elementos de *design* provenientes de sistemas semióticos distintos, dando origem ao que o referido grupo denomina de convenções de *design* específicas, tomando a forma de discursos, gêneros, estilos, dialetos e vozes.

O *designing*, segundo o Grupo Nova Londres (2021 [1996]), remete ao processo de construção do significado a partir dos *designs* disponíveis. Esse

processo não se dá pela mera repetição desses *designs* disponíveis, mas, sim, pela sua representação, recontextualização e transformação. Ressalta-se que ouvir, falar, ler e escrever são instâncias de *design*. Assim, o Grupo Nova Londres (2021 [1996], p. 123, grifos do autor) postula que “[a] a noção de um *design* reconhece a natureza interativa da construção de significado, valendo-se dos *designs* disponíveis para criar padrões de significado que são mais ou menos previsíveis em seus contextos”, assim como, “[d]*esigns* sempre envolvem a transformação dos *designs* disponíveis; isso sempre envolve fazer um novo uso de materiais antigos”.

O *redesigned*, segundo o Grupo Nova Londres (2021 [1996]), são os novos significados criados como resultado do processo de *designing*, que, por sua vez, podem acabar se tornando novos *designs* disponíveis.

A figura 11 apresenta, de forma enxuta, as definições dos três processos de *design* de significado postulados pelo Grupo Nova Londres (2021 [1996], p. 124).

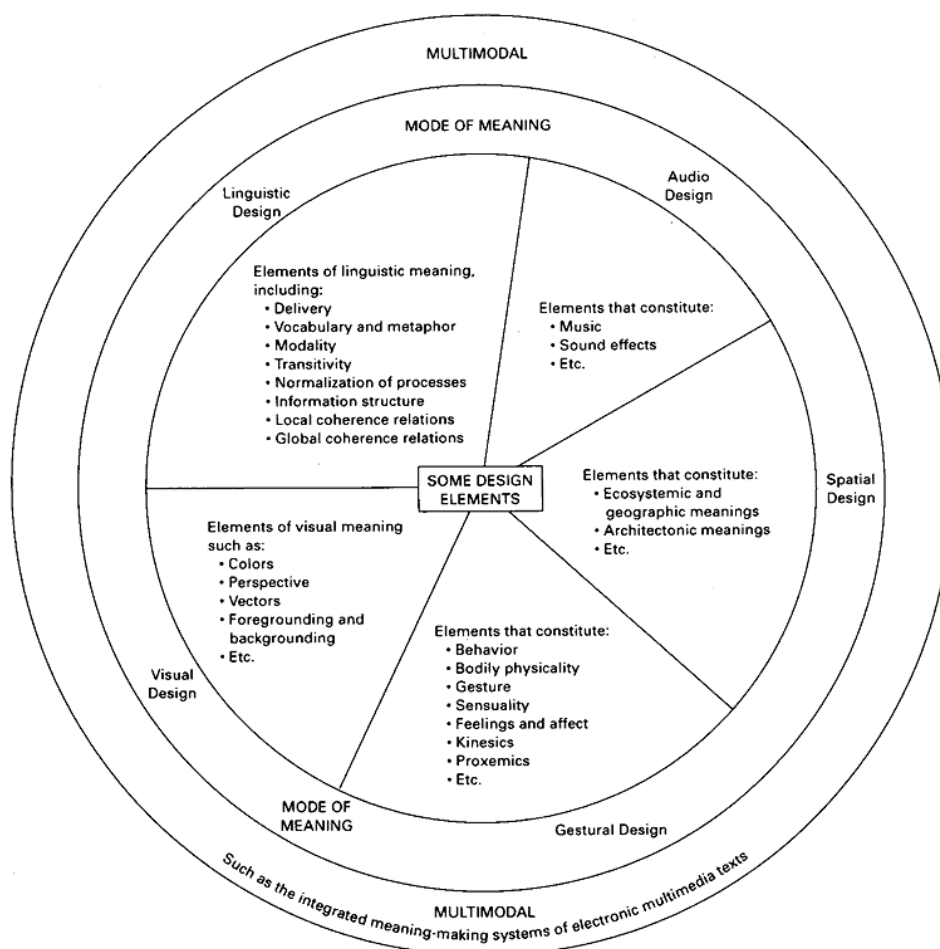
Figura 8 - *Designs* de Significado

<i>Designs disponíveis:</i>	Recursos para a construção de significados; <i>Design</i> disponível para a construção de significados
<i>Designing:</i>	O trabalho realizado em/com os <i>designs</i> disponíveis no processo semiótico
<i>O Redesigned:</i>	Os recursos reproduzidos e transformados

Fonte: Grupo Nova Londres (2021 [1996], p. 124).

Além disso, o Grupo Nova Londres (2021 [1996]) postula que professores e alunos precisam de uma metalinguagem para descrever as dimensões de significado ou as formas de significação que são empregadas no *design*, *designing* e *redesigned*. Desse modo, o referido grupo postulou que os diferentes modos de significado, como, o linguístico, visual, sonoro, gestual, espacial e o multimodal, cumprem a função de elementos de *design*. A figura 12, representa bem a organização proposta.

Figura 9 - Multiletramentos: Metalinguagens para Descrever e Interpretar os Elementos de *Design* das Diferentes Modalidades de Significado



Fonte: *New London Group* (1996, p. 83)⁴

No que tange ao “como” da pedagogia dos multiletramentos, o Grupo Nova Londres (2021 [1996]) postula que essa pedagogia é constituída de quatro movimentos: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada.

A prática situada, de acordo como o Grupo Nova Londres (2021 [1996], p. 133) “é baseada no mundo de *design* dos alunos e nas experiências de *design*”. Assim, o grupo postula que a prática situada é um fator da pedagogia dos

⁴ Optamos por ecoar essa figura da versão original do manifesto elaborada pelo *THE NEW LONDON GROUP* (1996) em Inglês, devido à definição (qualidade) dela ser superior àquela disposta na versão do artigo traduzida para o Português.

multiletramentos responsável pela imersão dos alunos em práticas significativas que preveem o recrutamento de seu conhecimento prévio.

A instrução explícita é o fator da pedagogia dos multiletramentos “através da qual os alunos moldam para si próprios uma metalinguagem explícita do *design*” (Grupo Nova Londres (2021 [1996], p. 133, grifos dos autores). O desenvolvimento dessa metalinguagem se dá por meio de intervenções ativas feitas pelo professor ou outro par mais experiente.

O enquadramento crítico, segundo O Grupo Nova Londres (2021 [1996], p. 134), “relaciona os significados aos seus contextos e finalidades sociais”. Dito de outro modo, o Grupo Nova Londres (2021 [1996], p. 138) postula que

O objetivo do Enquadramento Crítico é ajudar os alunos a enquadrar seu domínio crescente na prática (da Prática Situada), seu controle e sua compreensão conscientes (da Instrução Explícita), considerando as relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centradas em valores de sistemas particulares de conhecimento e de prática social. Sobretudo aqui, o professor deve ajudar os alunos a desnaturalizar e a tornar estranho novamente o que aprenderam e dominaram.

Por fim, a prática transformada, de acordo com Grupo Nova Londres (2021 [1996], p. 134, grifos do autor) é o movimento “n[o] qual os alunos transferem e recriam *designs* de significado de um contexto para outro”.

A figura 13 apresenta, de forma sumarizada, a descrição de cada um desses movimentos da pedagogia dos multiletramentos postulados pelo Grupo Nova Londres (2021 [1996], p. 140, grifos dos autores).

Figura 10 – Os Quatro Movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos

<i>Prática Situada</i>	Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
<i>Instrução Explícita</i>	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de <i>design</i> de diferentes modos de significado.
<i>Enquadramento Crítico</i>	Interpretação do contexto social e cultural de designs de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de “dar um passo para trás” em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.
<i>Prática Transformada</i>	Transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais.

Fonte: Grupo Nova Londres (2021 [1996], p. 140, grifos do autor)

A pedagogia dos multiletramentos vem sofrendo alterações ao longo dos anos. Destaca-se, especialmente, as contribuições de Kalantzis (2006), Cope e Kalantzis (2009), Kalantzis e Cope (2012), Cope e Kalantzis (2015) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Em relação às alterações sofridas pelo conceito de multiletramentos, pode-se citar, por exemplo, quando Kalantzis (2006) sugere quatro processos de conhecimento para uma educação transformadora com base em uma epistemologia de reflexividade, quais sejam: experienciar o conhecido e o novo, conceitualizar nomeando e teorizando, analisar funcionalmente e criticamente e aplicar apropriadamente e criativamente. Cope e Kalantzis (2009) substituem, oficialmente, os quatro movimentos didáticos propostos pelo Grupo Nova Londres (2021 [1996]) – prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada – pelos quatro processos de conhecimento sugeridos por Kalantzis (2006).

Além disso, pode-se citar a reformulação Cope e Kalantzis (2009) propuseram nas modalidades de significado, incluindo a representação de sentimentos e emoções, a separação entre a linguagem oral e escrita (no modo linguístico) e a inclusão da representação tátil.

A visão da pedagogia dos multiletramentos apresentada por Kalantzis e Cope (2012), Cope e Kalantzis (2015) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) é uma das mais contemporâneas e servirá de base para a elaboração desta pesquisa.

Assim, Kalantzis e Cope (2012) destacam que construir significado (*meaning-making*) deve ser entendido como um processo de *design*. Para esses autores, o conceito de *design* apresenta dois significados: (i) um processo para construção de significado e (ii) um padrão de significado, isto é, a forma e a estrutura do significado. Em outras palavras, ele pode ser entendido com um processo e como um produto. A figura 14 demonstra as duas acepções para o termo.

Figura 11 – Significados de *Design*

Design	Verb	• A sequence of actions, such as representation → communication → interpretation
	Noun	• The form and structure of something, such as the components of meaning and how they are connected – in written text, a spoken text, or an image, for instance

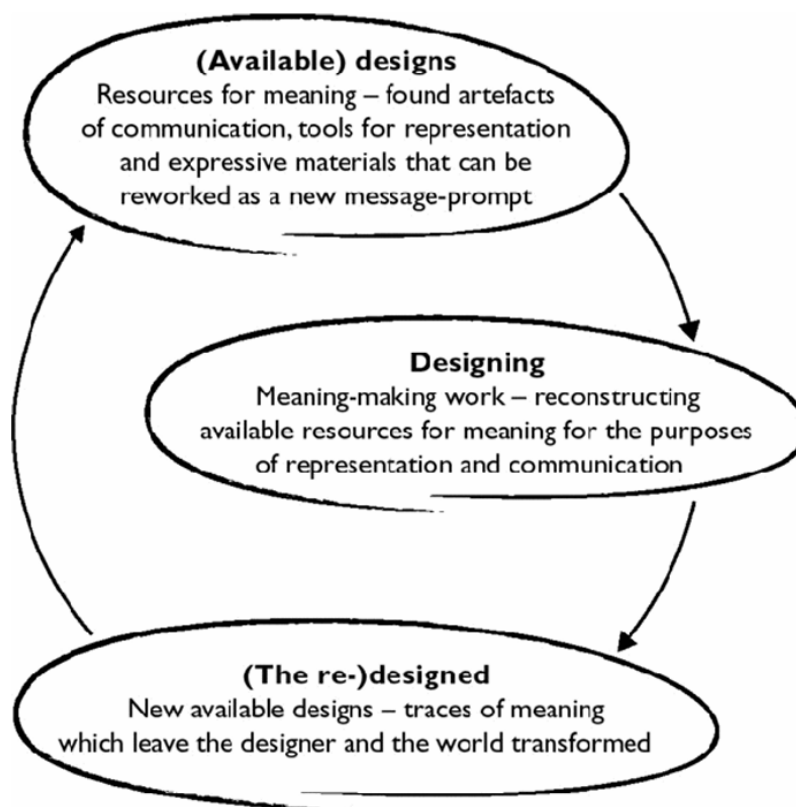
Fonte: Kalantzis e Cope (2012, cap. 7)

Os autores reiteram que desejam empregar a dualidade do termo *design* justamente para destacar dois de seus aspectos inter-relacionados: *design* enquanto estrutura de significado – como, por exemplo, as partes que compõem uma sentença, uma música, um vídeo – e o *design* como agência socialmente influenciada, como nossa intenção de comunicar, a mensagem que nós construímos e a sua interpretação.

Cope e Kalantzis (2012) postulam, assim como o Grupo Nova Londres (2021 [1996]) já havia postulado, o processo de design em três fases: os *designs disponíveis* (*available designs*), o *designing* e o *redesigned*.

As definições de cada uma dessas fases de *design* propostas por Cope e Kalantzis (2012) são, em sua essência, iguais àquelas propostas pelo Grupo Nova Londres (2021 [1996]), conforme se pode verificar na figura 15.

Figura 12 – O processo de Design de Significado



Fonte: Kalantzis e Cope (2012, cap. 7)

Além disso, a figura 14 também demonstra que os *redesigned* transformam-se em novos *designs* disponíveis, e o processo de *design* é reiniciado.

A respeito dos modos de significado empregados nos processos de *design*, Kalantzis e Cope (2012) citam, o modo escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral. Ecoamos as explicações de Kalantzis e Cope (2012, cap. 7) acerca de cada um desses modos no quadro adaptado abaixo.

Figura 13 – Modos de Significação

<i>Written meaning</i> (more in Chapter 8)	Writing (communicating written meanings in traces that may be found by another as a message-prompt) and reading (representing meaning to oneself as one interprets the written message-prompts of others)
<i>Visual meaning</i> (more in Chapter 9)	Making still or moving images (communicating meanings in traces that might be seen by another as a visual message-prompt); viewing images, vistas, scenes (re-representing found visual meanings to oneself, depending upon perspective and focal points of attention and interest)
<i>Spatial meaning</i> (more in Chapter 10)	Positioning oneself in relation to others, creating spaces and ways of moving around in spaces (which others may experience in communication as a message-prompt); and experiencing spatial meanings (re-representing spatial meanings to oneself as, for instance: proximity, layout, interpersonal distance, territoriality, architecture/building, streetscape, cityscape and landscape)
<i>Tactile meaning</i> (more in Chapter 10)	Making experiences and things whose effects can be felt as touch, smell and taste (tactile communication) and the re-representation to oneself of tactile meanings in the form of the meanings one gives to bodily sensations, such as feelings of touching and being touched. Forms of tactile communication and representation include skin sensations (temperature, texture and pressure), grasp, manipulable objects, artefacts, aromas, and cooking and eating. For those without the bodily capacity to see, written language can be translated in its entirety into tactile meaning, in the form of Braille
<i>Gestural meaning</i> (more in Chapter 10)	Communication using movements of the body: hands and arms, expressions of the face, eye movements and gaze, demeanours of the body, gait, clothing and fashion, hairstyle, dance, action sequences, manifesting in many forms including ceremony and ritual
<i>Audio meaning</i> (more in Chapter 11)	Communication that uses music, ambient sounds, noises, alerts (meaning in social interaction); and hearing and listening (an individual re-representing the audio meanings they encounter to themselves, or imagining sounds)
<i>Oral meaning</i> (more in Chapter 11)	Communication in the form of live or recorded speech (representing meaning to another); and listening (re-representing oral meanings one encounters to oneself, talking to oneself or rehearsing intended speech)

Fonte: Kalantzis e Cope (2012, cap. 7)

Conforme se pode verificar acima, os modos de significação propostos por Kalantzis e Cope (2012) apresentam-se como uma reformulação daqueles propostos por Cope e Kalantzis (2009). Em outras palavras, mantiveram-se os modos de

construção de significado já propostos por Cope e Kalantzis (2009) com a exceção do modo de representação de sentimentos.

No que se refere aos processos de conhecimento, Kalantzis e Cope (2012, cap. 13, tradução nossa) propõem uma subdivisão daqueles que haviam sido postulados por Kalantzis (2006) e Cope e Kalantzis (2009), quais sejam:

Experimentando:

o conhecido - os alunos trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informações que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses.

o novo - os alunos estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo que é novo ou desconhecido.

Conceitualizando:

por nomeação - os alunos agrupam coisas em categorias, aplicam termos de classificação e definem esses termos.

com a teoria - os alunos fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.

Analisando:

funcionalmente - os alunos analisam conexões lógicas, causa e efeito, estrutura e função.

criticamente - os alunos avaliam as suas próprias perspectivas, interesses e motivos e as dos outros.

Aplicando:

apropriadamente - os alunos experimentam seus conhecimentos no mundo real ou em situações simuladas para ver se funcionam de maneira previsível em um contexto convencional.

criativamente - os alunos fazem uma intervenção no mundo que é inovadora e criativa, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente. (Kalantzis; Cope, 2012, cap. 13, tradução nossa)⁵.

⁵ Experiencing:

the known - learners bring to the learning situation perspectives, objects, ideas, ways of communicating and information that are familiar to them, and reflect upon their own experiences and interests *the new* - learners are immersed in new situations or information, observing or taking part in something that is new or unfamiliar.

Conceptualising:

by naming - learners group things into categories, apply classifying terms, and define these terms. *with theory* - learners make generalisations by connecting concepts and developing theories.

Analysing:

functionally - learners analyse logical connections, cause and effect, structure and function.

Tendo-se em vista a apresentação dos principais postulados a respeito da pedagogia dos multiletramentos nesta seção, salienta-se que esse constructo pedagógico servirá de base para o planejamento e desenvolvimento das aulas de Inglês como língua adicional no âmbito dessa pesquisa, especialmente os processos de conhecimento apresentados.

O emprego da pedagogia dos multiletramentos para a elaboração e o desenvolvimento dessas aulas justifica-se devido às seguintes razões:

(i) É um construto pedagógico moderno, em constante atualização e muito prolífico no âmbito dos estudos linguísticos e da educação, servindo de base para diversas práticas pedagógicas nas escolas brasileiras (Kersch; Coscarelli; Cani, 2016; Pinheiro; Azzari, 2023; Rojo, 2013).

(ii) O gênero textual que servirá de base para o desenvolvimento das aulas e da pesquisa será o gênero *post*⁶ (postagem) de duas redes sociais: *Facebook* e *Instagram*. O gênero em questão foi escolhido devido à sua ampla circulação entre os participantes da pesquisa, que, por sua vez, são concomitantemente leitores e autores dele, isto é, são *lautores* Rojo (2013) do gênero *post*. Além disso, tendo-se em vista que o referido gênero é composto por uma multiplicidade de semioses – isto é, os *lautores* se valem de múltiplas semioses para construir sentido – e de

critically - learners evaluate their own and other people's perspectives, interests and motives.

Applying:

appropriately - learners try their knowledge out in real-world or simulated situations to see whether it works in a predictable way in a conventional context.

creatively - learners make an intervention in the world which is innovative and creative, distinctively expressing their own voices or transferring their knowledge to a different context. (Kalantzis; Cope, 2012, cap. 13).

⁶ A definição mais precisa do gênero *post* é apresentada na seção de metodologia.

linguagens que expressam, também, a multiculturalidade desses autores, os multiletramentos são capazes cobri-los teoricamente.

(iii) Assim como as teorias de metáfora e metonímia assumidas nesse trabalho são de natureza sociocognitiva, a pedagogia dos multiletramentos também assume esse compromisso, na medida em que Kalantzis e Cope (2012) asseveram que a cognição é situada e contextual.

(iv) Além disso, neste trabalho, também se adota a concepção de leitura e escrita como processos de natureza sociocognitiva (Koch; Elias, 2010), e enquanto prática social, isto é, as pessoas leem e escrevem para agirem no mundo (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis, Cope, 2012; Kersch; Coscarelli; Cani, 2016; Kleiman, 2008, Pinheiro; Azzari, 2023; Rojo, 2013; Rojo; Barbosa, 2015).

Tendo-se em vista o exposto a respeito do roteiro de pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a) e dos processos de conhecimento provenientes da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), verificaram-se possíveis pontos de contato:

O item (i) - identifique os sentidos familiares ou básicos das palavras -, (ii) - pergunte sobre a forma, componentes, estrutura e função das entidades - e (iii) - use o contexto para estabelecer se as respostas sugerem um significado apropriado - do roteiro de pensamento figurado apresentam pontos de contato com os processos de conhecimento (i) - experimentar o conhecido - e (ii) - experimentar o novo -. Esses pontos de contato podem ser explicados da seguinte maneira: identificar o sentido básico das palavras pode ser equivalente a experienciar o conhecido, caso o estudante já saiba o significado. Caso não saiba, pode ser equivalente a experienciar o novo. O mesmo ocorre com perguntar sobre a forma, componentes, estrutura e função das entidades. Caso o aluno já saiba essas informações a respeito das entidades envolvidas está experienciando o conhecido, caso não saiba, está experienciando o novo. O uso do contexto para estabelecer se as respostas sugerem um significado apropriado está potencialmente atrelado à descoberta do sentido figurado das palavras; logo, também apresenta ponto de contato com o processo experientia o novo, caso esse sentido seja desconhecido para o aluno.

O item (iv) - caso contrário, pergunte sobre detalhes periféricos, associações e conceitos conhecidos por estarem envolvidos em metáfora e metonímia na L2 (viagens, contêineres etc.) - do roteiro de pensamento figurado aproxima-se dos processos de conhecimento (ii) - experimentar o novo -, (iii) - conceitualizar por

nome - e (iv) - conceitualizar por teoria-. Isso significa que o referido item do roteiro de pensamento figurado trata da apresentação explícita de instâncias de associações, conceptualizações ou construções mentais de significado metonímico e metafórico, ou seja, apresenta exemplos de metonímias e metáforas aos alunos. Por sua vez, os processos de conceitualização por nome e por teoria referem-se à nomeação, classificação e generalização do conhecimento, reunindo-o em um determinado conceito. Assim, quando o professor apresenta instâncias de conceitos envolvidos em metáforas e metonímias, parece ser inevitável nomeá-las e tecer generalizações a respeito delas para os alunos, isto é, dizer que metonímias são metonímias e que metáforas são metáforas e formular ou esquematizar essas noções. Além disso, ao entrarem em contato com essas instâncias potencialmente desconhecidas, os alunos experimentam um conhecimento novo.

Os itens (iv) - caso contrário, pergunte sobre detalhes periféricos, associações e conceitos conhecidos por estarem envolvidos em metáfora e metonímia na L2 (viagens, contêineres etc.) - e (v) - use o contexto (novamente) - do roteiro de pensamento figurado e os processos de conhecimento (v) - analisar funcionalmente - e (vi) - analisar criticamente - da pedagogia dos multiletramentos também parecem apresentar pontos de contato tendo-se em vista que a apresentação de associações ou conceptualizações metonímicas e metafóricas durante as aulas não é realizada de forma isolada, mas sempre a partir de algum contexto, parece pertinente analisar como se dá a construção de sentido por meio das metonímias e metáforas nesses contextos, isto é, como é o seu funcionamento, quais são os efeitos de sentido produzidos por elas, com qual intenção foram produzidas.

Os processos de conhecimento (vii) - aplicar apropriadamente - e (viii) - aplicar criativamente - não encontram equivalência no roteiro de pensamento figurado, mas podem tomados como passos para a sua materialização, ou seja, é na produção de metonímias e de metáforas que se verificam os desdobramentos do emprego do roteiro de pensamento figurado no processo de compreensão. Assim, o pensamento figurado e os processos de conhecimento parecem ser constructos adequados e complementares para o trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento da competência metonímica e metafórica.

Na próxima seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos e os aspectos éticos desta pesquisa.

6 METODOLOGIA

Nesta seção, são apresentados os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa. A seção é dividida em três subseções, quais sejam, o contexto e a caracterização da pesquisa, *corpus* de pesquisa: procedimentos para a geração de dados, e procedimentos metodológicos de análise.

6.1 CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa vale-se de uma abordagem qualitativa (Creswell, 2007) e conta com o objetivo geral de verificar em que medida é possível desenvolver a compreensão e a produção de metáforas e metonímias, isto é, a competência metafórica e metonímica, em aulas de Inglês como língua adicional a partir do pensamento figurado e dos multiletramentos como constructos pedagógicos. O estudo também conta com objetivo específico, qual seja: (i) realizar uma aproximação entre o roteiro de pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a) e os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos (Kalantzis; Cope, 2012; Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

A fim de alcançar o objetivo geral e o específico, geraram-se dados a partir das interações, tarefas/exercícios e elaboração de produções escritas durante o desenvolvimento das aulas com vinte (27) participantes de pesquisa provenientes de duas instituições públicas de ensino regular de um município localizado na região serrana do estado do Rio Grande do Sul.

Os participantes são alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental dessas duas instituições de ensino de regular público e têm idades entre 11 e 15 anos. O único critério para a seleção dos alunos é que eles tenham um nível de proficiência iniciante em língua inglesa. Em outras palavras, os participantes da pesquisa são alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental que estão tendo o primeiro contato com aulas de língua inglesa, que tenham nível de proficiência A1, conforme aponta o CEFR¹, ou ainda em processo de construção desse nível. Não foi realizado teste de nivelamento em língua, pois o professor pesquisador atua como professor

¹ Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages* – CEFR).

dos participantes nas aulas regulares da Educação Básica e conhece os seus níveis de proficiência.

No que se refere às duas instituições das quais os participantes do estudo são provenientes, destaca-se que são duas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental da região serrana do Estado do Rio Grande do Sul. O fato de o proponente desta pesquisa lecionar aulas de língua inglesa nessas duas escolas e, portanto, ter acesso aos participantes da pesquisa é o único critério para a seleção dessas duas instituições para comporem o estudo.

6.2 CORPUS DE PESQUISA: PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

O *corpus* de pesquisa é composto pelas (a) – respostas dadas pelos alunos em cada questão, sejam elas escritas nos formulários ou transcrições² de fala; (b) – explicações e esquemas feitos pelo professor pesquisador, sejam elas escritas nos planos de aula ou transcrições de fala³; (c) – *posts* produzidos pelos alunos-.

Logo, para a geração de dados elaborados a partir do desenvolvimento dessas aulas, serão empregados os seguintes passos metodológicos:

(i) Desenvolvimento de nove (9) aulas de Inglês como língua adicional, via plataforma *Google Meet*, com duração de uma hora (1h) cada, levando-se em conta os seguintes constructos pedagógicos: o pensamento figurado e os multiletramentos. Cada uma das aulas foi elaborada e, posteriormente, desenvolvida com base nos processos de conhecimento postulados pela pedagogia dos multiletramentos (Kalantzis; Cope, 2012; Cope; Kalantzis, 2015), quais sejam – experimentando (o conhecido e o novo), conceitualizando (por nomeação e com a teoria), analisando (funcionalmente e criticamente), aplicando apropriadamente e criativamente) – assim como, com base no pensamento figurado desenvolvido por Littlemore e Low (2006a), que permeou todas as aulas, especialmente, aquelas que desenvolveram os processos de conceitualização e análise. Para o desenvolvimento das aulas, foram selecionadas cinco metonímias e cinco metáforas. As metonímias selecionadas foram O CORAÇÃO ESTÁ PARA AS SENTIMENTOS/LOVE (*HEART*

² Nas transcrições, foram analisadas somente as respostas dos alunos. Não foram considerados o contexto anterior e posterior das interações.

³ Nas transcrições, foram analisadas somente as explicações do professor. O contexto anterior e posterior não foram objetos de análise.

STANDS FOR FEELINGS/LOVE), AS MÃOS ESTÃO PARA CONTROLE (*THE HANDS STAND FOR CONTROL*), A MENTE ESTÁ PARA PENSAMENTOS (*MIND STANDS FOR THOUGHTS*), OUVIDOS ESTÃO PARA ATENÇÃO (*EARS STAND FOR ATTENTION*) e CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA EMOÇÃO (*HUMAN BODY HEAT STANDS FOR EMOTION*). As metáforas selecionadas foram AMOR É FOGO (*LOVE IS FIRE*), AMOR É UNIDADE (DE PARTES COMPLEMENTARES) (*LOVE IS UNITY (OF COMPLEMENTARY PARTS)*), AMOR É UMA DOENÇA (*LOVE IS A DISEASE/NA ILLNESS*), AMOR É INSANIDADE/LOUCURA, (*LOVE IS INSANITY/CRAZINESS*), AMOR É UM JOGO (*LOVE IS A GAME*). As metonímias e metáforas foram selecionadas tendo-se em vista a sua produtividade na motivação de expressões metafóricas e metonímicas em *posts* do *Instagram* e *Facebook*. As aulas foram gravadas em forma de áudio e vídeo.

(ii) Aplicação de exercícios/tarefas durante as aulas para que os participantes respondessem de forma escrita ou oral;

(iii) Realização da gravação em áudio e vídeo das aulas;

(iv) Realização da transcrição das interações entre os participantes e deles com o professor pesquisador durante as aulas e grupos focais. No caso das aulas, foi realizada uma transcrição parcial, em que foram selecionados apenas os excertos em que os participantes estavam tratando de questões relacionadas à compreensão e/ou produção de linguagem figurada, mais especificamente, de metonímias e metáforas. Cabe destacar que as transcrições foram realizadas automaticamente por meio do aplicativo *Google Meet*.

(v) Realização de atividades de produção escrita com os participantes do estudo. Os participantes produziram *posts* (postagens) contendo metonímias e metáforas para serem veiculados nas redes sociais *Facebook* ou *Instagram*.

6.2.1 O gênero textual post

O gênero textual que servirá de base para o desenvolvimento das aulas e que se espera que os alunos produzam é o *post* ou postagem. Costa (2014, p. 192, grifos do autor) apresenta o seguinte verbete para definir o gênero em questão:

POST [...]: forma substantiva do verbo "to post", em inglês, refere-se a uma entrada de texto efetuada num *weblog/blog* (v.). O conteúdo centra-se na

temática proposta pelo *blog*, e conforme o tipo de *blog* (v.) - diários pessoais, informativos ou profissionais - será o conteúdo dos comentários (v.) enviados pelos leitores, que têm muita liberdade de expressar o que quiserem. Em geral, as postagens são organizadas de forma cronologicamente inversa na página, de forma que as informações mais atualizadas apareçam primeiro. *Post* e comentário (v.) podem ser construídos multissemioticamente, pois, atualmente, a maioria dos *blogs* (v.) é compatível com o recurso de inserção de imagens, vídeos e áudio, além do próprio texto. O *post* geralmente um texto do tipo narrativo (relatos), descritivo e opinativo. Já o comentário (v.), texto em geral curto, é do tipo opinativo, pois expressa uma opinião sobre o tema desenvolvido no *post* do blogueiro.

Conforme se pode verificar na definição apresentada acima, o *post*, inserido nos *blogs* ou *weblogs*, é um gênero construído de forma multissemiótica e pode conter conteúdo informativo, narrativo, descritivo e opinativo, geralmente vinculado ao assunto ou temática do *blog* que o veicula, embora os usuários contem com certa liberdade para produzi-los. Nesta pesquisa, os *posts* que foram analisados são veiculados por páginas e perfis de duas plataformas, também denominadas de redes sociais: o *Facebook* e o *Instagram*. O *Facebook* e o *Instagram* são duas redes sociais administradas pela empresa *Meta*. Contam, respectivamente, com 2,95 e 2 bilhões de usuários ativos em janeiro de 2023, de acordo com relatório da *We Are Social Ltd*⁴, uma empresa especializada em mídias e internet com sede no Reino Unido. A escolha por *posts* veiculados por essas duas plataformas se justifica devido ao alcance global e nacional dessas plataformas, assim como devido ao fato de sua popularidade entre os participantes desta pesquisa.

Especificamente no que se refere ao gênero *post* veiculado nessas plataformas, verificou-se que as postagens são, de fato, construídas de maneira multissemiótica ou multimodal. Nesta pesquisa, como se pretende dar um enfoque ao modo verbal escrito de construção de sentido, isto é, as metonímias e metáforas verbais escritas, os *posts* selecionados para o desenvolvimento das aulas serão aqueles construídos obrigatoriamente a partir desse modo de significação; o que não quer dizer que outros modos, como imagens estáticas, sejam ignorados em nossa análise de dados.

Além do exposto, cabe mencionar que se verificou que o gênero *post*, nessas duas redes sociais, é um gênero bastante heterogêneo, tanto do ponto de vista do modo verbal quanto visual, assim como já indicado por Costa (2014), na medida em

⁴ Disponível em: <https://wearesocial.com/uk/blog/2023/01/the-changing-world-of-digital-in-2023/>. Acesso em 20 mai. 2023.

que está veiculado à temática ou perfil. Desse modo, os *posts* selecionados podem ser constituídos do seguinte conteúdo, quando se leva em conta o modo verbal escrito de construção de significado: *quotes* (citações), *poems* (poemas), *lyrics excerpts* (excertos de letras de músicas), *movie character speech excerpts* (excertos de falas de personagens de filmes) entre outros.

Na próxima subseção, tratar-se-á, dos procedimentos para a análise dos dados desta pesquisa.

6.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE

Os dados gerados foram analisados qualitativamente tendo-se em vista os objetivos geral e específico elencados nesta pesquisa. No que se refere aos dados relativos às respostas e às produções dos alunos, foram considerados os dados gerados por todos os 27 participantes durante a fase de análise, desde que seguissem alguns critérios:

- (a) Respostas corretas;
- (b) Respostas mais densas e complexas;
- (c) Produções adequadas à proposta;
- (d) Produções mais elaboradas.

Destaca-se que respostas parecidas foram agrupadas.

Por respostas corretas, entendemos aquelas que foram capazes de expressar ou representar os mapeamentos metonímicos ou metafóricos de cada metonímia ou metáfora.

No que se refere aos dados do *corpus* relativos às explicações e esquemas feitos pelo professor pesquisador, foram analisados apenas aqueles que se referem à fase de conceptualização das metonímias e das metáforas.

6.4 ASPECTOS ÉTICOS

Tendo-se em vista que a pesquisa gerou dados com seres humanos em ambiente escolar, foram tomadas todas as medidas necessárias para preservar a integridade e o sigilo tanto dos participantes quanto das instituições envolvidas.

A primeira medida adotada pelo proponente do estudo foi solicitar às instituições envolvidas a autorização para a realização da pesquisa, assim como dar

ciência dos objetivos, método e resultados que serão obtidos. Como desdobramento dessa medida, solicitou-se a assinatura das Cartas de Anuência – documento em que as instituições envolvidas autorizam a realização da pesquisa em seu âmbito – pelas diretoras das escolas municipais de Ensino Fundamental selecionadas para participar do estudo.

A segunda medida adotada foi convidar os alunos a participarem, voluntariamente, da pesquisa e dar-lhes ciência dos objetivos, método e resultados ao final da pesquisa.

Após darem, de forma oral, o assentimento para participarem do estudo, tendo-se em vista que os participantes eram menores de idade, a terceira medida adotada foi solicitar aos seus responsáveis legais, o consentimento para que os alunos participassem do estudo. Deu-se aos responsáveis ciência dos objetivos, método e resultados pretendidos. Esses procedimentos foram realizados de forma oral, na forma de uma conversa com os responsáveis, e de forma escrita, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao marcarem a opção “() SIM” para a pergunta “você autoriza seu/sua filho(a) a participar da pesquisa?”, assim como ao assinarem o TCLE, os pais estavam autorizando seus filhos a participarem do estudo em questão.

Tendo-se em vista que, no ato do convite, os alunos já tivessem sido perguntados se desejavam participar do estudo, após o consentimento de seus responsáveis já ter sido formalizado pela assinatura do TCLE, receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), por meio do qual informaram estar cientes do estudo, assim como assentiam/concordavam em participar dele, de forma voluntária, ao marcarem a opção “() SIM” para a pergunta “seu responsável autorizou você a participar das aulas de Inglês, realizar tarefas, responder a questionários e a participar de grupos focais comigo, em datas e horário a serem definidos. Você quer participar?”, assim como ao terem assinado o termo.

Houve, também, outras medidas para garantir o sigilo e a integridade dos participantes, como o emprego de pseudônimos para referi-los, a preservação do sigilo dos áudios e vídeos gerados com os participantes para evitar a sua identificação. As transcrições dos áudios e vídeos, assim como os dados dos questionários e das produções escritas foram (e serão) empregados apenas para fins acadêmicos, isto é, para fins de pesquisa, como redação da tese de doutoramento e sua divulgação por meio da escrita de artigos científicos,

comunicações orais ou posters, de modo que não fosse possível a identificação nem dos participantes, nem das instituições envolvidas.

A pesquisa apresentava riscos mínimos que se referiam apenas a eventual desconforto que poderia ser causado pela participação no desenvolvimento das aulas gravadas em áudio e vídeo, assim como pela realização das tarefas/exercícios durante ou após as aulas e elaboração das produções escritas. Em caso de manifestação de desconforto, se assim o desejassem, os participantes poderiam solicitar, a qualquer momento, que o pesquisador interrompesse as gravações em áudio e vídeo, assim como poderiam desistir de participar do estudo, em qualquer etapa de seu desenvolvimento, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Os participantes, contudo, podem vir a se beneficiar da participação no estudo, devido ao fato de que a sua participação nas aulas e nas outras atividades poderá resultar em ganho de conhecimentos linguísticos e de estratégias metacognitivas para compreender e produzir linguagem e pensamentos figurados.

O presente projeto de pesquisa identificado pelo CAAE 65374422.4.0000.5344 foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos – e foi aprovado pelo parecer de número 5.845.041 em 05/01/2023.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos após seguir os procedimentos metodológicos indicados na seção anterior. Os resultados, sua análise e discussão são organizados a partir de unidades de análise previamente definidas, que decorrem de dois agrupamentos: a compreensão e a produção de metonímias e metáforas. Esses agrupamentos originam-se do objetivo geral da pesquisa que é verificar em que medida é possível desenvolver as habilidades de compreensão e de produção de metonímias e de metáforas, isto é, a competência metonímica e metafórica, em aulas de Inglês como língua adicional a partir do pensamento figurado e dos multiletramentos como constructos pedagógicos. Cada unidade de análise emerge do entrelaçamento entre o pensamento figurado (Littlemore e Low, 2006a) e a pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) e representa uma (possível) habilidade a ser desenvolvida com vistas ao desenvolvimento da competência metonímica e metafórica.

No que tange à compreensão, há quatro (4) unidades de análise ou habilidades, quais sejam: (i) - a determinação do sentido básico e o reconhecimento do sentido figurado das palavras -; (ii) - a conceptualização metonímica e metafórica de um determinado conceito -; (iii) - a análise das possibilidades de conceptualizações para o conceito inicialmente apresentado - e (iv) - a análise das conceptualizações de outros conceitos em outros contextos -.

No que se refere à produção, há duas (2) unidades, quais sejam: (i) - aplicação apropriada das conceptualizações metonímicas e metafóricas - e (ii) - aplicação criativa das conceptualizações metonímicas e metafóricas -.

Cada unidade de análise corresponderá a uma subseção. Cabe ressaltar que os planos de aula completos estão dispostos na seção de apêndices para consulta.

A fim de verificar em que medida é possível desenvolver a competência metonímica e metafórica a partir dos constructos pedagógicos mencionados, valemo-nos da análise dos dados de nosso *corpus* que, por sua vez, é constituído (a) – pelas respostas dadas pelos alunos em cada questão, sejam elas escritas nos formulários ou transcrições¹ de fala; (b) – pelas explicações e esquemas feitos pelo

¹ Nas transcrições, foram analisadas somente as respostas dos alunos. Não foram considerados o contexto anterior e posterior das interações.

professor pesquisador, sejam elas escritas nos planos de aula ou transcrições de fala²; (c) – pelos *posts* produzidos pelos alunos-.

7.1 COMPREENSÃO METONÍMICA E METAFÓRICA

Nesta subseção, são apresentadas as quatro unidades de análise estabelecidas relativamente à compreensão metonímica e metafórica: (i) - a determinação do sentido básico e o reconhecimento do sentido figurado das palavras -; (ii) - a conceptualização metonímica e metafórica de um determinado conceito -; (iii) - a análise das possibilidades de conceptualizações metonímicas e metafóricas de um conceito inicialmente apresentado - e (iv) - a análise das conceptualizações metonímicas e metafóricas de outros conceitos em outros contextos -.

7.1.1 A determinação do sentido básico e o reconhecimento do sentido figurado das palavras

Nesta primeira unidade de análise, pretende-se apresentar e discutir os dados do *corpus* que indicam o desenvolvimento, nos participantes da pesquisa, da habilidade de determinar o sentido básico e de reconhecer o sentido figurado das palavras. Essa habilidade emerge do entrelaçamento entre os três primeiros itens do pensamento figurado (Littlemore e Low, 2006a) – (i) identifique os sentidos familiares ou básicos das palavras; (ii) pergunte sobre a forma, componentes, estrutura e função das entidades e (iii) use o contexto para estabelecer se as respostas sugerem um significado apropriado – e dos primeiros processos de conhecimento (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) - (i) experienciar o conhecido e (ii) experienciar o novo.

No âmbito do desenvolvimento da competência metonímica, propuseram-se algumas atividades destacadas a seguir:

² Nas transcrições, foram analisadas somente as explicações do professor. O contexto anterior e posterior não foram objetos de análise.

Quadro 2

3.1) What does the sentences “Warming cold hands by the fire is the best”, on the first post, “Warming up by fire by canvas city”, on the second post, and “Warming hands on fire up on Skye”, mean? (O que as sentenças “Warming cold hands by the fire is the best”, no primeiro post, “Warming up by fire by canvas city”, na segunda postagem, e “Warming hands on fire up on Skye”, significam?). What are the characteristics, elements and function of the word warm? (Quais são as características, os elementos e a função da palavra warm?) Use the dictionary or the translator if you need help. (Use o dicionário ou o tradutor, se você precisar de ajuda.).

Post 1	Post 2
 aduro_stoves Seguir 35 curtidas aduro_stoves Warming cold hands by the fire is the best 🍷 #adurostove #Woodburningstove #Keepingwarm #Bythefire #woodrack #Kaminofen #Cozyvibes	 davemacccy Isle of Skye Seguir 587 curtidas davemacccy Warming hands on the fire up in Skye with @amslebrun @darylswalker and @tim_howell_adventure this time last year! 🔥🔥🔥
Fonte: Aduro Stoves (2022)	Fonte: McConaghy (2019)

(continua)

(continuação)

Post 3



Fonte: Nuttal (2023)

Fonte: dados do autor.

A ideia, dessa questão, com a análise de *warm/warming* em três postagens, era que os participantes fossem levados a determinar o significado mais básico do item lexical *warm* (aquecer). Todos os participantes, com o auxílio de ferramentas como tradutores automáticos e dicionários bilíngues, sugeridos pelo professor pesquisador, foram capazes de chegar aos significados das legendas dos *posts*, indicando que a palavra *warm* tem a ver com fogo, calor e pessoas.

Na sequência, apresentou-se o *post* 4 e realizou-se o seguinte questionamento:

Quadro 3

6.1) *What are the components and function of the words warm in the post below?*
 (Qual são os componentes e a função das palavras *warm* no post abaixo? Em outras palavras, o que vem na sua mente quando você lê a palavra *warm*).

Post 4



Fonte: Ratcliff (2023)

Fonte: dados do autor.

A ideia da atividade era que os alunos mobilizassem o item (ii) - Pergunte sobre a forma, componentes, estrutura e função das entidades – do roteiro de pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a). A mobilização desse item do roteiro parece funcionar como um caminho intermediário entre os itens (i) e o (iv) do roteiro de pensamento figurado; em outras palavras, pode evocar, nos participantes, tanto elementos do sentido literal quanto do figurado para o(s) item(s) lexicais sob análise. A maior parte das respostas foi similar à de Bruna: *quando eu leio essa palavra, as primeiras coisas que eu penso em é em calor e fogo*. Mas também houve respostas como *esquentar a mão, o corpo, usar roupa quente* (Gabriela), *se esquentar com outra pessoa, tipo dar um abraço apertado em alguém* (Cauã). As respostas dos participantes indicam que eles evocaram os significados mais básicos das palavras;

Cauã, contudo, parece ter evocado um sentido mais próximo do sentido figurado, como calor enquanto *afeto*.

Na sequência, fez-se o seguinte questionamento:

Quadro 4

6.1) *What is the meaning, in Portuguese, of the sentences “warm your hands”, and “warm your heart”? (Qual é o significado, em Português, das sentenças “warm your hands”, and “warm your heart”?).*

Fonte: dados do autor.

O objetivo da questão foi que os participantes reconhecessem, de forma indutiva, que há mais do que um sentido para o item lexical *warm* nos *posts* acima. As respostas dos participantes sugerem que eles, inicialmente, não foram capazes de deduzir que o item lexical em questão apresenta dois sentidos distintos, pois a maioria das respostas apresentou o seguinte teor: *o significado é aqueça suas mãos e aqueça seu coração* (Gabriela). Entretanto, duas participantes apresentaram respostas como: *quer dizer: aqueça suas mãos e aqueça seu coração. Mas eu acho que isso não é literal porque seria difícil aquecer seu coração*. (Roberta); *uma pessoa com mãos frias, não só tem um coração quente, como é uma pessoa cheia de amor para dar, fazendo dela um bom companheiro ou amigo* (Alanda). Essas respostas sugerem que alguns participantes conseguiram deduzir significados para além do mais básico para o item lexical *warm*.

A próxima questão, ainda em relação ao *post* 4, objetivou que os participantes refletissem sobre os possíveis significados distintos para a palavra *warm* de uma forma mais direta ou dedutiva:

Quadro 5

6.1) *Is there a difference between the meaning of the word “warm” in the first sentence and the word “warm” in the second sentence? Explain. (Há alguma diferença entre o significado da palavra “warm” na primeira sentença e “warm” na segunda sentença? Explique.).*

Fonte: dados do autor.

Como resposta, obtiveram-se os seguintes resultados: *sim, porque aquecer as mãos é com o fogo ou outros métodos dessa área e aquecer o coração é tipo*

estar gostando de alguém ou estar com alguém que você gosta (Gisele); sim, pois na primeira sentença significa aquecer as mãos do frio e na segunda é sobre alegrar nosso coração e nossos sentimentos (Gisele); sim. Aquecer as mãos é algo que você consegue fazer com fogo calor etc. Aquecer o seu coração é algo que você não consegue fazer com calor fogo etc. Aquecer seu coração é uma forma de falar, pois não conseguimos aquecer nossos corações. Aquecer seu coração é ser bom com as pessoas e não ter um coração frio. Coração quente: ajuda, conforta e tem compaixão pelo outro. Coração frio: não ajuda não tem compaixão pelo próximo e não sente quase nenhum sentimento (Cauã). As respostas dos participantes sugerem que eles foram capazes de reconhecer que o item lexical *warm* apresenta dois sentidos no contexto do *post* apresentado, isto é, um sentido mais básico e um sentido figurado.

Atividades similares foram desenvolvidas e *posts* relacionados foram apresentados para o item lexical *heart* (coração), conforme se pode verificar abaixo no *post* 5:

Quadro 6

2.2) *What's the meaning of the word heart?* (Qual é o significado da palavra coração?)

Post 5



Fonte: ENTITY Mag (2023)

Fonte: dados do autor

Para essa questão, todos os participantes responderam que o significado da palavra *heart* era coração. Na sequência, fez-se mais um questionamento sobre esse *post*.

Quadro 7

3.2) *What is the form, characteristics, elements and function of the word heart? Or in other words, what comes to your mind when you think in the word heart* (Qual é a forma, as características, os elementos e a função da palavra *heart*? Ou, em outras palavras, o que vem à sua mente quando você pensa na palavra coração?)

A maioria dos participantes disse que *o coração é um órgão, tem a forma arredondada e a sua função é bombear sangue no corpo*. Essa resposta indica que os participantes ficaram mais restritos aos aspectos do sentido básico de *coração*. Isto é, não foram capazes de evocar elementos do sentido figurado, como, por exemplo, do coração enquanto lugar dos sentimentos humanos.

Na sequência, foi realizada a seguinte pergunta:

Quadro 8

4.2) *How do you interpret the sentence “keep your heart warm, no matter how cold they have been to you”.* (Como você interpreta a sentença “keep your heart warm, no matter how cold they have been to you”). *To answer that, take a closer look at the words “warm”, “cold” and “heart” and how they relate with other words in context.* (Para responder a isso, dê uma olhada mais próxima nas palavras “warm”, “cold” e “heart” e como elas se relacionam com outras palavras no contexto). *Remember to use the same strategies as above to interpret the highlighted words, i.e. take the context, form, components, structure and function of the words “warm”, “cold” and “heart” into account to determine their meaning in this post.* (Lembre-se de usar as mesmas estratégias acima para interpretar as palavras destacadas, isto é, leve em conta o contexto, a forma, os componentes, a estrutura e a função das palavras “warm”, “cold” e “heart” em consideração para determinar seu significado nesse *post*.).

Fonte: dados do autor.

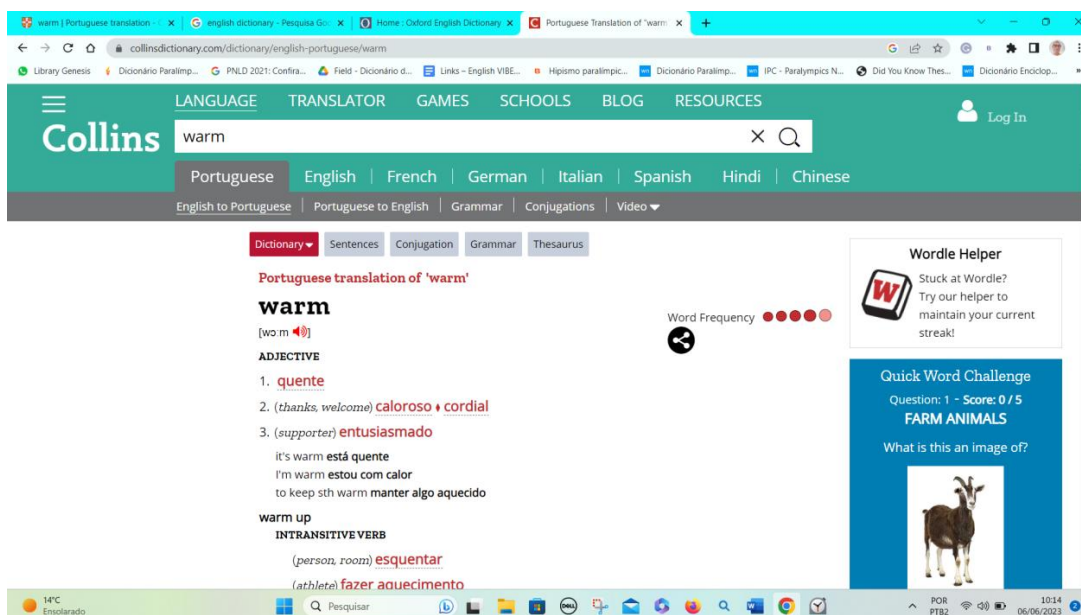
O objetivo dessa pergunta era que os participantes fossem capazes de evocar o sentido contextual da palavra *heart*, isto é, que reconhecessem o seu sentido figurado. Obtiveram-se as seguintes respostas: a maior parte dos participantes respondeu algo como o que Júnior respondeu: *Eu interpreto como: Mantenha o coração bom, não importa o quão ruim eles forem com você. Para mim significa que não devemos ser mal (sic) com os outros, e sim ter o coração bom, ser bom com as outras pessoas*. Essa resposta indica que Júnior e os outros participantes conseguiram mapear calor (*warm*) como algo bom e frio (*cold*) como algo ruim. Além disso, ao dizer que *devemos ser bons com as outras pessoas*, pode significar que ele inferiu que coração tem relação com sentimentos, mesmo que não tenha dito isso explicitamente. A resposta de Bruna *que alguém quebrou o sentimento da pessoa*, também deixa implícito que coração é igual a sentimentos. Mirela, por sua vez, respondeu o seguinte: *warm: aquecer = sinceridade, bondade, gentileza, sentido de se manter firme/forte...; cold: frio = maldade, dor, angústia, cruel...; heart: coração = vida, pessoa humana, personalidade, sentimento...* A resposta explícita de Mirela indica que ela conseguiu mapear *warm* como coisas boas e *cold* como coisas ruins e coração como sentimentos. A partir das respostas analisadas, pode-se concluir que a maior parte dos participantes foi capaz de interpretar o sentido figurado das palavras *warm*, *cold* e *heart* em alguma medida.

Além disso, exploraram-se os sentidos básicos e figurados dos itens lexicais em dois dicionários bilíngues online sugeridos pelo professor pesquisador, o Collins³ e o Cambridge⁴, a fim de confirmar ou rejeitar as hipóteses levantadas pelos participantes em suas respostas, conforme ilustrado abaixo.

³ Acesso em: <https://www.collinsdictionary.com/>

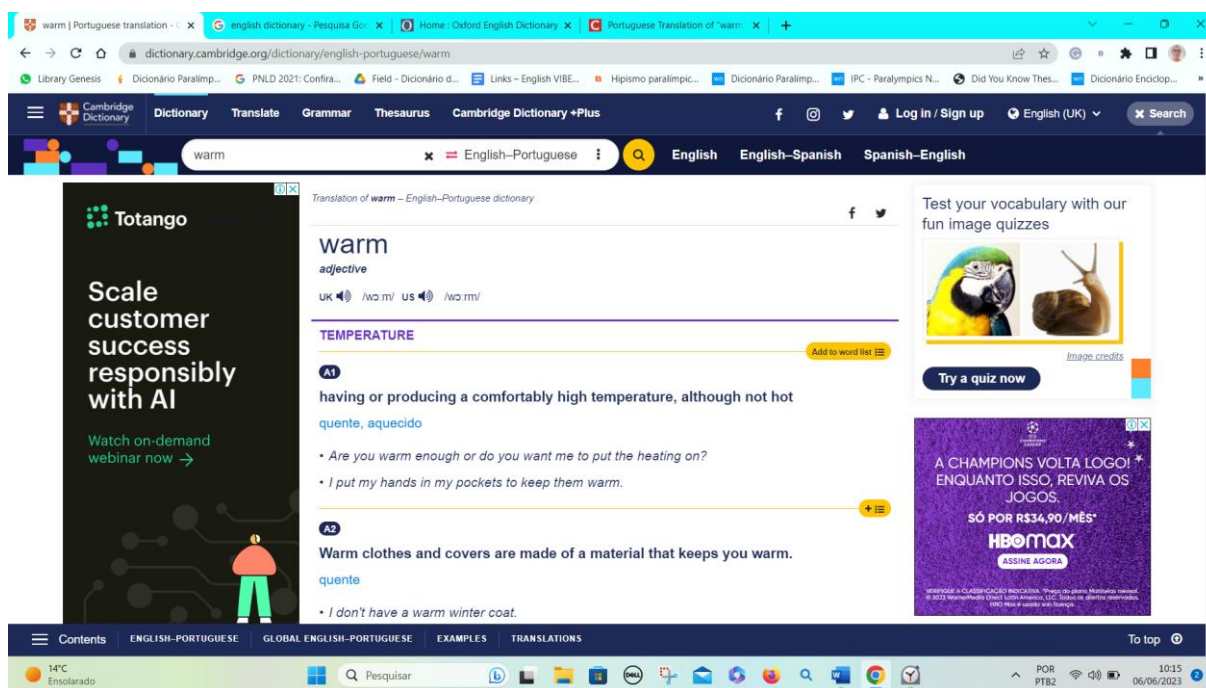
⁴ Acesso em: <https://dictionary.cambridge.org/>

Imagem 1



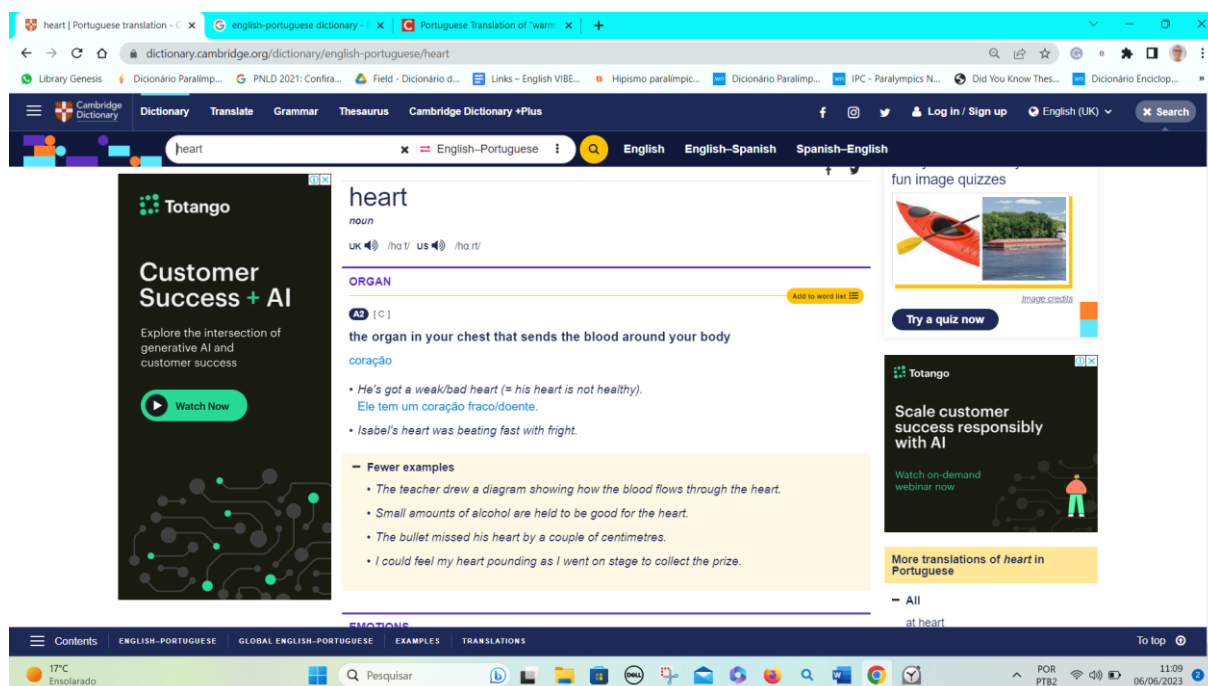
Fonte: Collins Dictionary (2023)

Imagem 2



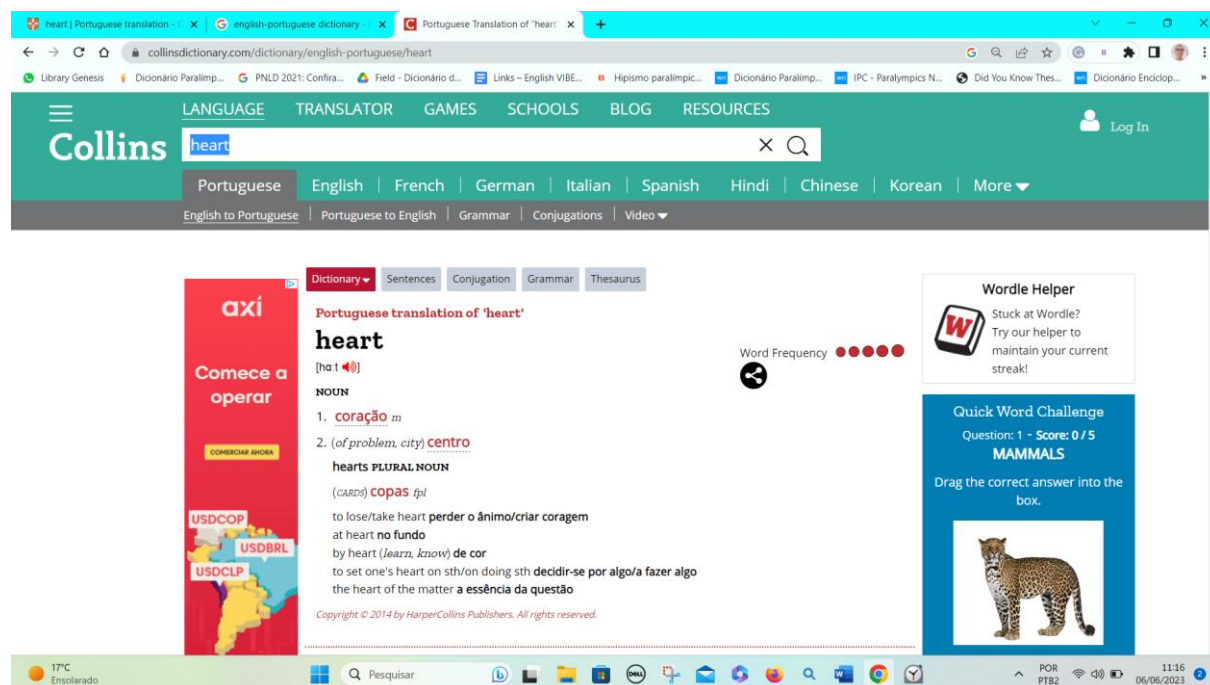
Fonte: Cambridge Dictionary (2023)

Imagem 3



Fonte: Cambridge Dictionary (2023)

Imagem 4



Fonte: Collins Dictionary (2023)

A partir dessa busca pelos significados das palavras *warm* e *heart* nos dicionários, além dos significados básicos, também foram encontrados os

significados figurados, que foram explorados pelo professor pesquisador, conforme se pode verificar na explicação abaixo.

Quadro 9

A respeito do significado de “warm”, podemos chegar à seguinte conclusão: que a palavra apresenta mais de um significado. Na verdade, há três significados, que são de dois tipos. Dois significados mais básicos, que chamaremos de “literal” e um significado mais elaborado, que chamaremos de “figurado”. Podemos resumir os significados da palavra assim:

Warm = 1. (verb) esquentar, aquecer. 2. (adj.) quente. 3. (adj.) afetuoso/caloroso/cordial.

Perceba que os significados 1 e 2 são aqueles mais básicos, que chamaremos de significados “literais”, pois estão associados às principais funções das palavras.

Por outro lado, o significado 3, é um significado “figurado”, usado tanto quanto os significados mais básicos, mas ele é um pouco mais elaborado, pois depende dos primeiros significados para se constituir, isto é, ele está associado aos primeiros.

A respeito do significado de “heart”, podemos chegar à seguinte conclusão: que a palavra apresenta mais de um significado. Na verdade, há 4 significados, que são de dois tipos. Dois significados mais básicos, que chamaremos de “literais” e dois significados mais elaborados, que chamaremos de “figurados”. Podemos resumir os significados da palavra assim:

Heart = 1 (*noun*) coração. 2 (*noun*) lugar de onde provém os nossos sentimentos ou caráter de uma pessoa. 3 (*noun*) parte central ou mais importante de algo ou alguém. 4 (*noun*) imagem ou símbolo que está presente no baralho de cartas.

Perceba que os significados 1 e 4 são aqueles mais básicos, que chamaremos de significados “literais”, pois estão associados às principais funções das palavras.

Por outro lado, os significados 2 e 3 são significados “figurados”, usados tanto quanto os significados mais básicos, mas eles são um pouco mais elaborados, pois dependem dos primeiros significados para se constituir, isto é, eles estão

(continua)

(continuação)

associados aos mais básicos.

A conclusão a que se pode chegar é a seguinte: que a palavra “warm” (esquentar ou quente) refere-se a afeto/carinho/emoções e que, portanto, CALOR DO CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA AFETO/EMOÇÕES. Por outro lado, a palavra “heart” (coração) refere-se ao lugar em que ficam os nossos sentimentos, portanto, CORAÇÃO ESTÁ PARA OS SENTIMENTOS.

Fonte: dados do autor.

Essa explicação aponta que o professor pesquisador, com a ajuda dos dicionários bilíngues, demonstrou, para os participantes, como identificar os sentidos mais básicos e os figurados das palavras *warm* e *heart* em cada contexto, já induzindo o significado metonímico.

No âmbito da competência metafórica, desenvolveu-se um processo similar, dando continuidade àquilo que já havia sido feito com a competência metonímica.

Desenvolveram-se as seguintes perguntas e apresentou-se o *post* 6:

Quadro 10

1.4) *In your opinion, what does the word “love” mean?* (Na sua opinião, o que significa a palavra “love”?) *What comes to your mind when you think about love?* (O que vem à sua cabeça quando você pensa em amor?) *If you need to, go to the dictionary and search for its meaning.* (Se precisar, vá ao dicionário e busque pelo seu significado).

Post 6



Fonte: Povey (2016)

Fonte: dados do autor.

A maior parte dos participantes deu uma resposta parecida com a de Bruna: Love significa amor/um sentimento de afeto, de querer estar com algo ou alguém. As respostas dos participantes indicam que todos foram capazes de determinar o sentido mais básico do item lexical *love* como sendo *amor*. Embora se tenha desenvolvido a atividade acima, com o intuito de desenvolver a habilidade de determinar o sentido básico da palavra *love*, provavelmente os alunos já conheciam

seu significado mais básico, isto é, ele já fazia parte do seu repertório de *designs* disponíveis.

Para a fase de reconhecimento do sentido figurado da palavra de uma forma mais indutiva, foi feito o seguinte questionamento, ainda em relação ao *post* 6:

Quadro 11

2.4) *In the post below, the sentence “The flames of love burn bright on these cold winters night”, does the expression flames of love burn mean that love is...? Complete the sentence: love is...* (No post abaixo, a sentença “The flames of love burn bright on these cold winters night”, a expressão “**The flames of love burn bright**” (“**As chamas do amor ardem brilhantemente**”) indicam que o amor é ...? Complete a sentença com uma palavra.

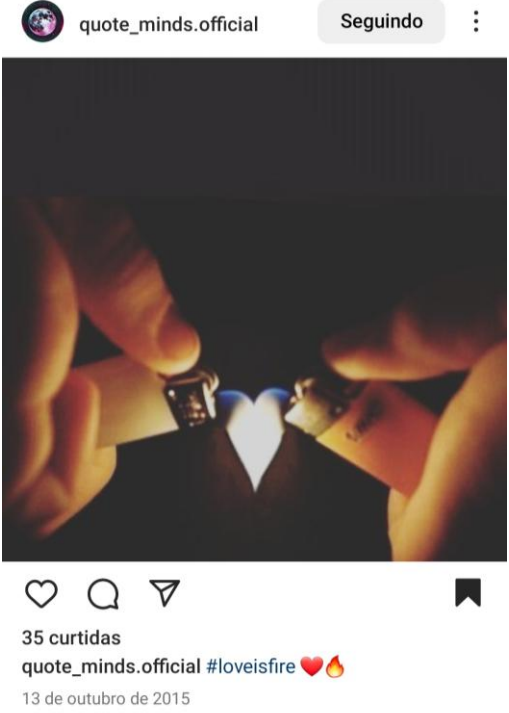
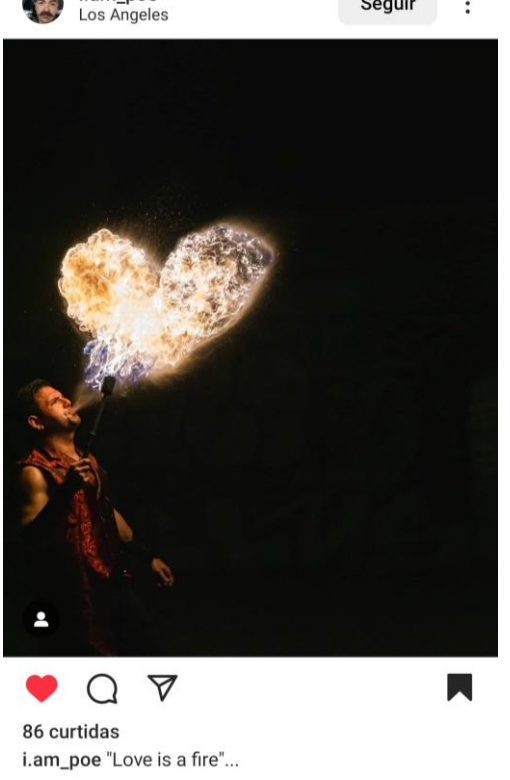
Fonte: dados do autor.

A maioria dos participantes deu, como resposta para a questão, *quente/caloroso*. O emprego dos adjetivos *quente/caloroso* para representar o substantivo *amor* pode indicar que os participantes são capazes de inferir o significado figurado de um determinado conceito a partir de expressões metafóricas.

A próxima questão objetivou que os alunos reconhecessem, de forma mais dedutiva, o sentido figurado do item lexical *love*, nos *posts* 7 e 8.

Quadro 12

3.4) *Take a look at the posts below and read their captions. Tell what, in your opinion, does it mean to say that “love is fire”? (Dê uma olhada nos posts abaixo e leia as suas legendas. Diga o que, na sua opinião, significa dizer que “amor é fogo”?*

Post 7	Post 8
 Fonte: Cervantes (2015)	 Fonte: Mister Poe (2021)

Fonte: dados do autor.

Obtiveram-se as seguintes respostas para a questão: *dizer que o amor é fogo significa que ele é intenso, apaixonado e pode causar tanto prazer quanto dor* (Pâmela); *amor é fogo pode significar que o amor é quente, que o amor é bom, que o amor é difícil, que o amor pode esquentar seus sentimentos* (Evandro); *o amor é perigoso, mas pode ser bom* (Jonas); *significa que o amor é bom e perigoso = queimar sentimentos* (Cristiano). As respostas dos participantes sugerem que eles foram capazes de conceber o sentido figurado do item lexical *love* a partir do item lexical *fire*, isto é, foram capazes de produzir mapeamentos metafóricos e de conceber metaforicamente um domínio conceptual em termos de outros, conforme apontam Lakoff e Johnson (2002 [1980]). Esse dado pode indicar que os

participantes já apresentam algum nível de competência metafórica, que trata da compreensão e produção de metáforas.

Assim, pode-se afirmar que, nesta unidade de análise, os dados indicam que os participantes foram capazes, em alguma medida, de reconhecer que os itens lexicais podem apresentar mais de um sentido, um sentido mais básico e um sentido figurado a partir das atividades desenvolvidas e que eles são sensíveis ao contexto, ou seja, de determinar o sentido mais básico e de reconhecer ou experimentar o sentido figurado. Avalia-se que o desenvolvimento dessa habilidade como ponto bastante relevante no âmbito do desenvolvimento das competências metonímicas e metafóricas devido ao fato de que os participantes tenham apresentado um repertório bastante limitado de significados conhecidos, sejam eles básicos ou figurados.

Além disso, interpreta-se que esses dados possam indicar que os itens iniciais do roteiro de pensamento figurado propostos por Littlemore e Low (2006a) (i) - identifique os sentidos familiares ou básicos das palavras -; (ii) - pergunte sobre a forma, componentes, estrutura e função das entidades - e (iii) - use o contexto para estabelecer se as respostas sugerem um significado apropriado – são um ponto de partida eficaz para o trabalho pedagógico que objetive a compreensão de linguagem figurada. A mesma afirmação pode ser feita a respeito dos primeiros processos de conhecimento (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) (i) - experienciar o conhecido - e (ii) - experienciar o novo -; isto é, experienciar o conhecido, determinar o sentido básico, e experienciar o novo, entrar em contato com o sentido figurado, parecem ser movimentos apropriados e eficazes para se introduzir a compreensão de linguagem figurada, ou, nos termos da própria pedagogia dos multiletramentos, para o *design*. Desse modo, esses movimentos ou processos de conhecimento possibilitam aos participantes construir um repertório de *designs* disponíveis para os processos de *designing*, isto é, construir um repertório de significados a respeito de itens lexicais, especialmente, os sentidos mais básicos. Destaca-se, também, que as atividades para desenvolver a habilidade de determinar o sentido figurado e experimentar o sentido figurado seguem a proposta de Littlemore e Low (2006a) de balancear o ensino de léxico, ao trabalhar com os sentidos mais básicos e com os sentidos mais frequentes primeiro.

Na próxima subseção, apresentar-se-á a unidade analítica (ii) o reconhecimento e a conceptualização metonímica e metafórica e de um determinado conceito.

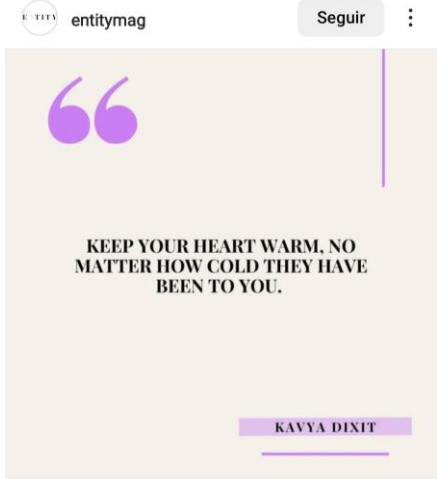
7.1.2 A conceptualização metonímica e metafórica de um determinado conceito

Nesta unidade, pretende-se apresentar e discutir os dados do *corpus* que correspondem ao desenvolvimento, nos participantes da pesquisa, da habilidade de conceptualizar metonimica e metaforicamente um determinado conceito. Nessa habilidade, o termo conceptualização apresenta dois sentidos. O primeiro sentido deriva da semântica cognitiva - (i) processo de construção do sentido metonímico e metafórico -, já, o segundo - (ii) classificação e generalização do conhecimento - da pedagogia dos multiletramentos. Nesta unidade de análise empregamos o termo *conceptualização* com ambos os sentidos.

Além disso, cabe destacar que a habilidade de conceptualizar metonimica e metaforicamente um determinado conceito emerge do entrelaçamento entre item (iv) - caso contrário, pergunte sobre detalhes periféricos, associações e conceitos conhecidos por estarem envolvidos em metáfora e metonímia na L2 (viagens, contêineres etc.) - do roteiro de pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a) com os processos de conhecimento (ii) experienciar o novo, (iii) conceitualizar por nome e (iv) conceitualizar por teoria da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Desse modo, no âmbito do desenvolvimento da competência metonímica, apresentaram-se novamente os *posts* e algumas explicações em diagramas, conforme se pode ver abaixo.

Quadro 13

Post 4  38 curtidas _angie_ratcliff_ And for real, is there anything better than a warm heart? Há 127 semanas · Ver tradução Fonte: Ratcliff (2023)	3) Warm your hands. Warm your heart. (Aqueça as suas mãos. Aqueça o seu coração). O CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA AFETO/EMOÇÕES/CARINHO/ACONCHEGO (Aqueça as suas mãos. Dê afeto/carinho ao seu coração.)
Post 5  Curtido por anatianna e outras 549 pessoas entitymag A good heart always wins in the end. ❤️ #ENTITYAcademy #ENTITY #WomenThatDo #warmheart #heart Há 20 semanas · Ver tradução Fonte: ENTITY Mag (2023)	4) Keep your heart warm, no matter how cold they have been to you. (Mantenha o seu coração aquecido, não importa o quão frios eles têm sido com você.). CORAÇÃO ESTÁ PARA OS SENTIMENTOS HUMANOS (Mantenha os seus sentimentos com afeto/aconchegados/carinhosos.

Fonte: dados do autor.

As explicações fornecidas pelo professor pesquisador nas caixas de texto tinham como objetivo introduzir a noção de metonímia a partir dos sentidos figurados inferidos encontrados nos dicionários pelos alunos.

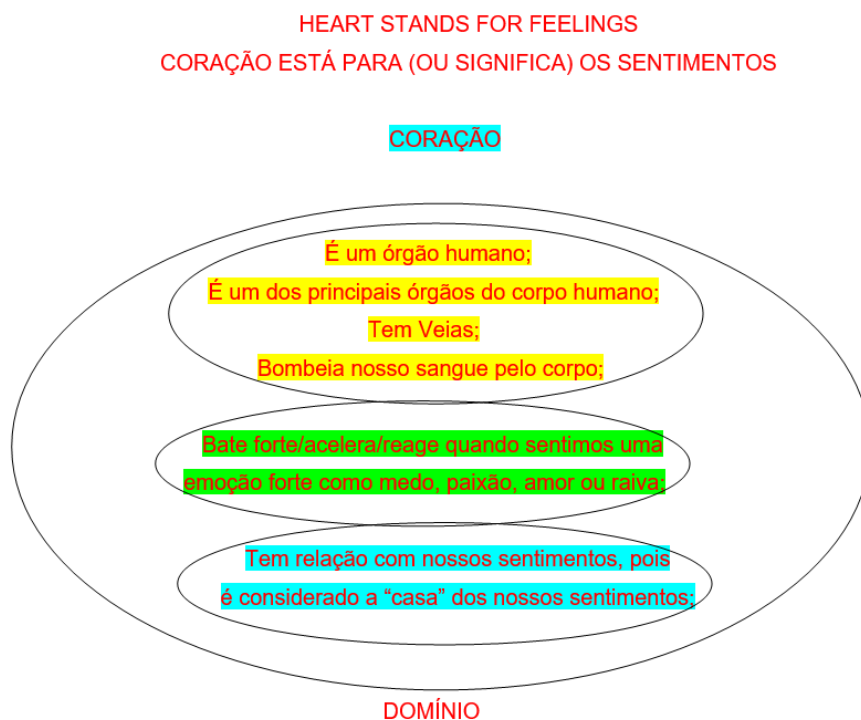
Na sequência, o professor pesquisador apresentou os seguintes diagramas, contidos nas figuras 17 e 18, e forneceu uma explicação introdutória por escrito:

Quadro 14

3.4) A metonímia pode ser compreendida a partir dos seguintes esquemas: Imagine que cada uma das elipses maiores seja tudo o que você sabe sobre as entidades CALOR (CORPORAL) HUMANO e CORAÇÃO e as elipses menores seja cada um dos sentidos que cada elipse grande pode ter, isto é, que pode representar a elipse toda. Como você deve se recordar, a metonímia funciona como se fosse tipo de “atalho” para um dos muitos sentidos que uma palavra pode ter. Coração significa muitas coisas, mas somente um de seus vários significados é útil em um dado contexto. Então, conforme conversamos na aula 3, pense que a elipse maior representa tudo o que conhecemos sobre uma determinada palavra ou conceito. As elipses menores representam agrupamentos de conhecimentos que formam um dos diferentes sentidos que a palavra pode ter. A metonímia funciona assim: em um determinado contexto, a gente seleciona uma das elipses menores para representar a elipse toda.

Fonte: dados do autor.

Figura 14



Fonte: elaborado pelo autor.

A transcrição 1 demonstra as explicações adicionais que o professor pesquisador forneceu a respeito da figura 14.

Transcrição 1

1. **(John)** : A metonímia funciona como se fosse um tipo de atalho para os
2. muitos sentidos que uma palavra pode ter. Então, assim, uma palavra
3. tipo coração, né... coração significa muitas coisas. Coração, pode
4. significar muitas coisas, mas somente um dos seus vários significados é
5. útil para nós em um determinado contexto. Tá, então, conforme nós
6. conversamos lá na aula 3, se vocês lembram ainda, pensa em nesta elipse
7. maior. Qual elipse? Essa elipse aqui embaixo. [...] [...] Esta elipse
8. maior aqui. Pense nesta elipse grande como tudo como aquilo que
9. representa tudo o que nós conhecemos sobre uma determinada palavra. O
10. conceito nesse caso é coração, né? Então, pense nisso daqui como tudo
11. aquilo que a gente entende sobre o coração. Tudo o que eu sei sobre o
12. coração. Sobre todos os sentidos de coração, todos. Tudo o que eu sei
13. sobre o coração. Aí, vocês vão pensar na elipse grande dessa forma.
14. Imagina separar um espacinho na cabeça de vocês onde tudo que vocês
15. sabem sobre *heart*, coração, tá ali armazenado,

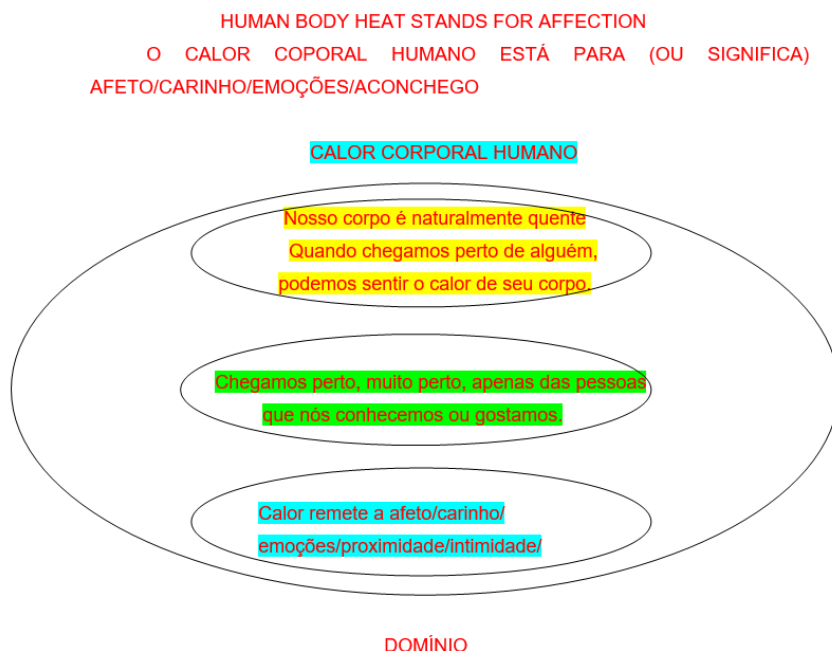
(continua)

(continuação)

16. né. As elipses menores representam os agrupamentos de conhecimento que
17. formam um dos diferentes sentidos que a palavra pode ter. Então, tipo
18. assim: se isso aqui é tudo que eu sei sobre o coração, os pequenos
19. círculos pequenos são os diferentes sentidos sobre o coração. Então
20. isso aqui é a soma de todos os sentidos. Então, a metonímia funciona
21. assim: em um determinado contexto a gente seleciona uma das elipses
22. menores para representar a elipse grande. [...] Então a gente viu que
23. coração, sim, pode significar... pode ter esse conhecimento, aqui, que
24. faz parte do sentido de coração enquanto órgão, né?! Então ele pode,
25. sim, ser um órgão com veias que bombeia nosso sangue, então ele pode
26. ser... Este, aqui, seria o nosso significado literal ou básico. Ele
27. tem relação com esse daqui. A gente também pode dizer que ele bate
28. acelera quando a gente sente uma emoção, como medo, paixão. Então a
29. gente já vê que ele tem uma certa proximidade com as nossas as reações
30. que dá no nosso corpo e que ele tem relação com os nossos sentimentos
31. mais íntimos, que ele significa sentimentos. Isso aqui é um
32. significado figurado. Então a gente viu lá, em vários contextos, que
33. quando a gente falava: “- Ah vou aquecer meu coração...” não era o
34. órgão, e sim os meus sentimentos. Então, aqui, significava
35. sentimentos. Então a gente tava pegando esse sentido aqui da elipse
36. pequena para representar tudo isso aqui e a gente pode pegar
37. outros sentidos também, tá. Não quer dizer que seja só esse, mas
38. geralmente na metonímia funciona assim: a gente pega o sentido
39. figurado para representar tudo aquilo que a gente sabe sobre o
40. coração. Tá entenderam?

Fonte: dados do autor.

Figura 15



Fonte: elaborado pelo autor.

Para esse diagrama da figura 15, o professor pesquisador também forneceu a explicação da transcrição 2:

Transcrição 2

1. **(John):** A mesma coisa funciona com o calor corporal humano. Tá, então,
2. aqui, calor corporal humano, tem um sentido, aqui, ó, literal, nosso
3. corpo é quente, tá? Isso é calor corporal humano, quando a gente chega
4. perto de alguém, nosso corpo esquenta, então é esse calor, aqui,
5. humano, sentido literal, quando a gente chega muito perto, apenas das
6. pessoas que nós conhecemos ou gostamos. Então, se tem um outro sentido
7. de calor, calor humano, é chegar perto, né? O calor das outras pessoas,
8. então, também, tem um outro sentido de calor, remete a afeto, carinho,
9. emoções, proximidade, intimidade, então vocês vão ver que esse é
10. diferente do literal. E esse aqui é o sentido figurado. Esse aqui é o
11. sentido literal, o amarelo. Esse aqui é o sentido figurado, em verde.
12. Aqui no meio entre os dois, ele funciona como se fosse um pouquinho
13. literal um pouquinho figurado. Ele prepara o caminho do literal para o
14. figurado. Sempre meio termo. Ele é um pouquinho figurado, um pouquinho
15. literal. Pode ver que ele sempre tem uma relação com o figurado e uma
16. relação com o literal. É o meio, digamos assim.

(continua)

(continuação)

17. O meio do caminho entre os dois. Essas relações que nós estabelecemos,
 18. aqui... Então, aqui, ó, quando eu falar: - "Vou aquecer... Ah, me dá
 19. um abraço quente". Não é um abraço com calor do corpo mesmo, mas, sim,
 20. um abraço com intimidade com carinho com afeto. Então a gente sabe que
 21. quando eu digo que calor corporal, significa: afeto, emoções, carinho
 22. e aconchego. Isso é uma metonímia. Então isso aqui tudo, calor
 23. corporal significa isso. E, aqui, coração não significa isso, aqui,
 24. neste contexto, mas significa, no contexto dos nossos posts, né? Mas
 25. significava isso, aqui, sentimentos, tá? Isso são metonímias todo
 26. mundo entendeu? A metonímia funciona como se fosse um atalho, uma
 27. coisa que significa outra, mas que tem relação com essa outra.

Fonte: dados do autor.

As figuras 14 e 15 e as transcrições 1 e 2 indicam que o professor pesquisador empregou a metáfora do *atalho* para a conceptualização metonímica de um determinado sentido, assim como se valeu de conhecimento enciclopédico sobre os conceitos CORAÇÃO e CALOR CORPORAL HUMANO, conforme sugerem Littlemore e Low (2006a), para realizar um *continuum* entre o sentido mais básico (literal) e o sentido figurado. Essas explicações sobre o funcionamento das metonímias parecem ter contribuído para que os participantes fossem capazes de conceptualizar metonimicamente o CORAÇÃO enquanto SENTIMENTOS HUMANOS e CALOR CORPORAL HUMANO enquanto EMOÇÃO/CARINHO/AFETO/INTIMIDADE/PROXIMIDADE.

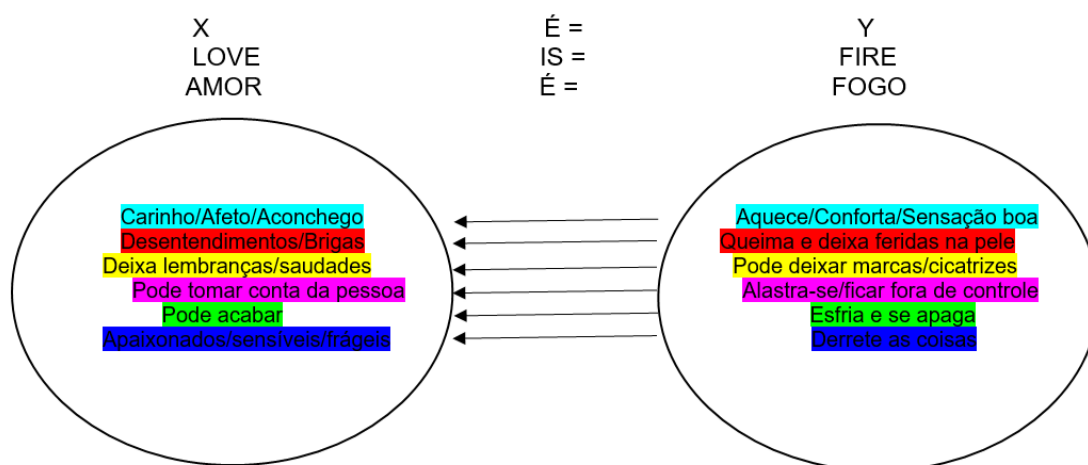
No que se refere ao desenvolvimento da competência metafórica, apresentou-se a figura 19 e uma explicação introdutória em forma escrita:

Quadro 15

A metáfora, por sua vez, não funciona como um atalho para os possíveis sentidos que uma palavra pode ter, mas estabelece uma relação de igualdade entre duas palavras ou conceitos diferentes. Nessa relação, uma palavra ou conceito mais abstrato recebe parte da informação de uma palavra ou conceito mais concreto. Assim, a gente entende os elementos de uma coisa mais abstrata a partir dos elementos de uma outra coisa mais concreta.

Fonte: dados do autor.

Figura 16



Fonte: elaborado pelo autor.

Além da figura 16 e da explicação introdutória apontada acima, o professor pesquisador forneceu explicações adicionais, conforme se pode verificar na transcrição 3 abaixo:

Transcrição 3

1. (John): Então, como eu disse, a metáfora ela estabelece uma relação de
2. igualdade entre duas palavras diferentes ou conceitos que é a mesma
3. coisa, né?! Para nós, aqui, nessa relação, uma palavra ou conceito mais
4. abstrato recebe parte da informação de uma palavra ou conceito mais
5. concreto. Assim, a gente entende os elementos de uma coisa mais
6. abstrata a partir dos elementos de outra coisa mais concreta. Tipo,
7. assim, aquilo que a gente já falou. Então se eu falo *love is fire*, amor
8. é fogo amor, é loucura, amor é um jogo, amor é uma doença... Amor é uma
9. coisa super, mega, hiper abstrata. Imaginem só: se um alienígena
10. pousasse uma nave amanhã aqui no centro de Santa Maria do Herval. Só
11. Imaginem. Só façam esse exercício de imaginação. E aí se ele
12. perguntasse para vocês: - "amor?" O que que é esse tal de amor?" E,
13. aí, vocês vão explicar todas as palavras que existem, todas as
14. palavras que existem. E aí vocês vão dizer: - "você sabia que eu tô
15. com o meu coração tá pegando fogo quando eu vejo aquele menino,
16. aquela menina na escola". Ele vai dizer: - "como assim? E ninguém, e
17. ninguém foi lá e pegou o extintor de incêndio e passou em ti? Ninguém
18. jogou um balde de água na tua cabeça? Ele não vai entender isso, mas
19. quando vocês explicarem para esse ET que amor é uma coisa bem

(continua)

(continuação)

20. abstrata, e que a gente usa o fogo, que é uma coisa bem concreta, que
 21. é só botar a mão, que a gente é concreto... É só botar uma mão que a
 22. gente sente. E que a gente entende amor... Não é tudo do fogo que a
 23. gente consegue jogar, aqui, para o amor, mas tem algumas coisas a
 24. partir do fogo que eu posso fazer relação com amor. Então, eu consigo
 25. entender o amor parcialmente a partir do fogo. Então, a gente usa isso
 26. nas expressões metafóricas que é a metáfora indireta, né? Isso aqui é
 27. a metáfora, né? Isso aqui é metáfora. As expressões metafóricas seriam
 28. isso aqui ó, né? - "Ah o amor deixa marcas feridas, ele pode deixar
 29. cicatrizes, ele pode se alastrar, ele esfria, ele derrete meu
 30. coração". então isso aqui seriam as expressões metafóricas, né? Essas
 31. coisas aqui. É esse conhecimento aqui me ajuda a entender isso aqui.
 32. Então, quando eu falo em derreter o coração é que eu tô apaixonado. Eu
 33. tô sensível. Eu tô frágil. -"Ah, mas o meu amor esfriou, meu amor se
 34. apagou... Ah o meu fogo se apagou". Então quer dizer que o amor
 35. acabou.

Fonte: dados do autor.

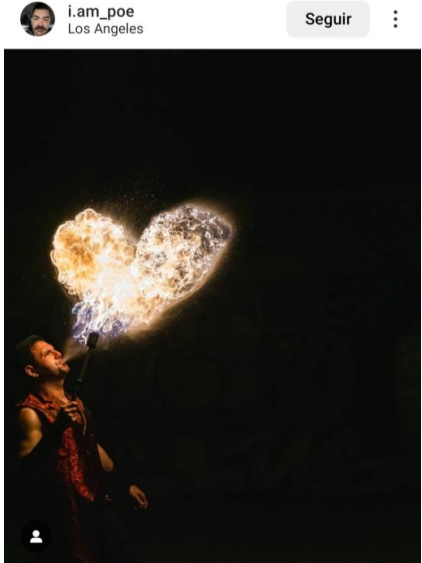
A figura 16 e a transcrição 3 demonstram que o professor pesquisador, novamente, fez uso de conhecimento de natureza enciclopédica ou experiencial relativo aos domínios conceptuais envolvidos, AMOR e FOGO, para demonstrar como se conceptualiza um em termos de outro na metáfora. Assim, o professor pesquisador explicou que a metáfora é uma relação de igualdade parcial ou projeção entre dois domínios diferentes. Além disso, valeu-se desse conhecimento experiencial relativo ao domínio FOGO para explicitar a diferença entre uma metáfora e uma expressão metafórica, denominando essa última de metáfora indireta.

Essa distinção entre metáforas e expressões metafóricas foi intensificada por meio da reapresentação dos *posts* 5 e 7 e das explicações adicionais:

Quadro 16

2.5) Vamos novamente dar uma olhada nos dois *posts* sobre AMOR .

No *post* 7, na legenda, temos a expressão *Love is fire*, que é uma metáfora e, no *post* 5, temos a expressão *The flames of love burn bright...* uma expressão metafórica. Como você deve ter percebido, uma expressão metafórica é uma forma indireta de se referir a uma metáfora.

Post 6	Post 8
 29 curtidas ginger_poet Tagged by the ever talented @just__sayin 💜💜💜💜 for the... mais	 86 curtidas i.am_poe "Love is a fire"...
Fonte: Povey (2016)	Fonte: Mister Poe (2021)

Fonte: dados do autor.

Além disso, foram apresentados outros quatorze *posts* contendo expressões metafóricas subjacentes à metáfora LOVE IS FIRE (AMOR É FOGO) para demonstrar essa distinção. No quadro abaixo, quatro *posts* ilustram como essa distinção foi realizada.

Quadro 17

Agora, veja outros exemplos de *posts* contendo expressões metafóricas para a metáfora LOVE IS FIRE/AMOR É FOGO.

Post 9



Fonte: Steele (2021)

Post 10



Fonte: TBC RADIO 88 FM (2018)

Post 11



Fonte: Miss Bea's Cookies (2023)

Post 12



Fonte: Prim (2023)

Fonte: dados do autor.

Ao serem questionados se entenderam as explicações, isto é, se compreenderam como se conceptualiza metonimicamente e metaforicamente um determinado conceito, os alunos disseram que *sim*. Assim como disseram que compreenderam a distinção entre metáfora e expressões metafóricas. Além disso, não houve questionamentos a respeito das explicações e esquemas fornecidos. Essas respostas e a ausência de perguntas pode sugerir que os participantes das aulas foram capazes de compreender as explicações fornecidas pelo professor pesquisador acerca de como se conceptualiza um conceito metonimicamente e metaforicamente ou, em outros termos, o que é uma metonímia e uma metáfora. Esses dados podem indicar que o item (iv) - caso contrário, pergunte sobre detalhes periféricos, associações e conceitos conhecidos por estarem envolvidos em metáfora e metonímia na L2 (viagens, contêineres etc.) - do roteiro de pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a) é um passo relevante no processo de compreensão de linguagem figurada. Em outras palavras, demonstrar uma conceptualização metonímica e metafórica de forma dedutiva parece ser útil aos participantes no processo de compreensão e sistematização de metonímias e metáforas. Do mesmo modo, os processos de conhecimento (ii) - experienciar o novo -, (iii) - conceitualizar por nome - e (iv) - conceitualizar por teoria - da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) também se mostram eficazes e úteis no processo de compreensão e sistematização de linguagem figurada, tendo-se em vista que experienciar o novo (o sentido metonímico e metafórico) e conceitualizá-lo por nome (nomear e classificar o fenômeno metonímico e metafórico) e conceitualizá-lo por teoria (fazer generalizações) é fundamental para esquematizar o que foi aprendido.

Outro ponto a se destacar é que as demonstrações das conceptualizações metonímicas e metafóricas de um determinado conceito aos participantes, realizada por meio de explicações e diagramas, foram desenvolvidas com base nas visões sociocognitivas da metonímia (Radden; Kövecses, 1999) e da metáfora (Vereza, 2007, 2010, 2013a, 2013b), adotadas nesta pesquisa; isto é, levaram-se em conta os aspectos linguísticos, cognitivos e discursivos nessas demonstrações. Além disso, essas demonstrações parecem ter sido compreendidas intuitivamente pelos participantes, o que pode sugerir que Lakoff e Johnson (2002 [1980]) podem estar corretos ao afirmar que o nosso sistema conceptual é fundamentalmente metafórico, que Panther e Radden (1999) podem ter razão ao afirmar e que metonímia é um

fenômeno cognitivo que parece ser ainda mais fundamental do que a metáfora e que Radden e Kövecses (1999) podem estar certos ao asseverarem que a metonímia é um fenômeno conceptual e um processo cognitivo.

7.1.3 A análise das possibilidades de conceptualizações metonímicas e metafóricas de um conceito inicialmente apresentado

Nesta unidade de análise, são apresentados e discutidos os dados relativos ao desenvolvimento, nos participantes, da habilidade de analisar as possibilidades de conceptualizações metonímicas e metafóricas de um conceito inicialmente apresentado. Destaca-se que essa habilidade emerge do item (iv) - caso contrário, pergunte sobre detalhes periféricos, associações e conceitos conhecidos por estarem envolvidos em metáfora e metonímia na L2 (viagens, contêineres etc.) - do roteiro de pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a) e (v) - use o contexto (novamente) - e dos itens (i) - experienciar o conhecido -, (ii) - experienciar o novo -, (iii) - conceitualizar por nome - e (iv) - conceitualizar por teoria - da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

No que se refere à competência metonímica, foram apresentados três *posts* para tratar das possibilidades de conceptualização dos conceitos inicialmente apresentados, HEART (CORAÇÃO) e BODY HEAT (CALOR CORPORAL HUMANO). Para tratar de HEART, iniciou-se com uma a seguinte pergunta:

Quadro 18

7.2) *Take a look at the next post and say if the meaning of the word “heart” is the same as we already discussed?* (Dê uma olhada no próximo *post* e diga se o significado da palavra “coração” é o mesmo que já discutimos?) *Why?* (Por quê?)
Tip: Take the context into account. (Dica: leve o contexto em consideração.)

Post 13



Curtido por **metash_digital.art** e outras **2.832 pessoas**
designer_space_official Kehndi hundi si double tap kr de... Aur kisi special nu commenta vich tag bh... mais
 Há 72 semanas · [Ver tradução](#)

Fonte: Pooja | Branding Designer (2022)

Fonte: dados do autor.

A maior parte das respostas foi na mesma direção: *na minha opinião, sim, a palavra coração tem o mesmo sentido que discutimos, sentido de sentimentos humanos, pelo contexto da frase* (Bruna); *Yes, because the heart means a feeling not the organ* (Juliana). As respostas indicam que os participantes, inicialmente, não foram capazes de identificar ou de reconhecer uma nova possibilidade de conceptualização para o conceito HEART (CORAÇÃO).

Após responderem à questão, o professor pesquisador forneceu, por escrito, uma explicação sobre o *post* 13:

Quadro 19

Como você deve ter percebido, o conceito de CORAÇÃO (HEART) NÃO ESTÁ PARA SENTIMENTOS HUMANOS aqui neste post, mas ESTÁ PARA PESSOA. Isso quer dizer que podemos entender HEART não apenas de uma forma, como SENTIMENTOS HUMANOS, mas também enquanto PESSOA.

Essa possibilidade de entender o mesmo conceito de maneiras diferentes é mais comum do que pensamos, e o contexto tem um papel fundamental neste processo.

Fonte: dados do autor.

Após essa explicação sobre o *post* anterior, o professor pesquisador forneceu mais explicações sobre o post 14.

Quadro 20

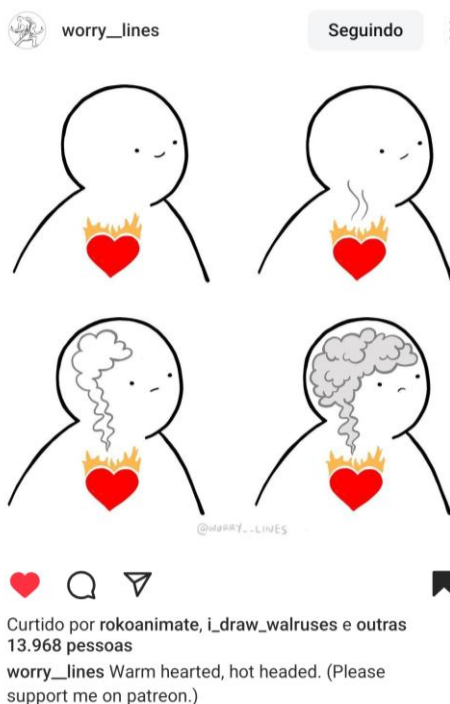
Veja, por exemplo, o *post* abaixo tratando de CALOR CORPORAL HUMANO a partir de outros sentidos.

No *post* 14, encontram-se as expressões *warm hearted* e *hot headed*, que significam, respectivamente, *coração quente* e *cabeça quente*. Temos, aí, duas metonímias para o conceito de CALOR CORPORAL HUMANO. Na primeira parte da sentença, em *warm hearted*, temos a metonímia CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA AFETO ou outras emoções positivas, como AMOR, GENEROSIDADE. Já na segunda parte da sentença, temos a metonímia CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA RAIVA. Daí deriva a seguinte interpretação possível para o *post*: tome cuidado com o AFETO, não seja muito afetuoso, amoroso, generoso, se não podes passar RAIVA por causa disso.

(continua)

(continuação)

Post 14



Fonte: Worry Lines (2023)

Fonte: dados do autor.

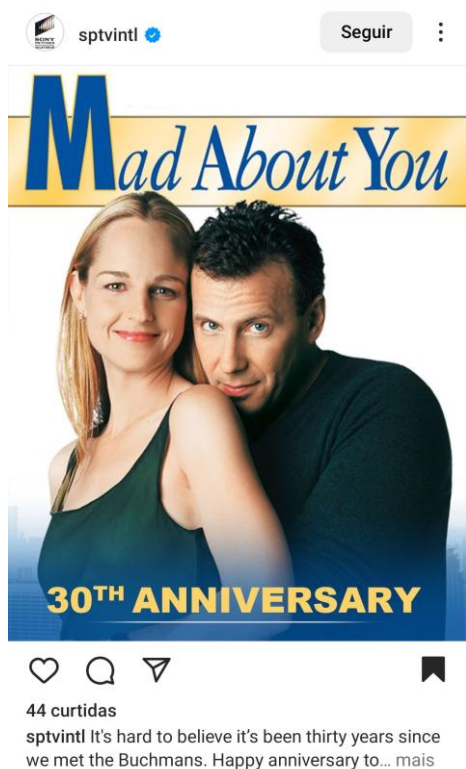
Os dados mostram que os participantes foram capazes compreender como se reconhecem e se analisam essas novas possibilidades de conceptualizações para os conceitos HEART (CORAÇÃO) e BODY HEART (CALOR CORPORAL HUMANO).

No que se refere ao desenvolvimento da competência metafórica, o processo foi bastante similar. Apresentaram-se e analisaram-se quatro (4) possibilidades de conceptualização para LOVE (AMOR), como LOVE IS MADNESS (AMOR É LOUCURA), LOVE IS A DISEASE (AMOR É UMA DOENÇA), LOVE IS A UNITY OF COMPLEMENTARY PARTS (AMOR É UMA UNIDADE DE PARTES COMPLEMENTARES) e LOVE IS A GAME (AMOR É UM JOGO). Inicialmente, apresentaram-se *posts* contendo expressões metafóricas subjacentes a cada uma das quatro conceptualizações metafóricas (metáforas). Após essa apresentação, solicitou-se que os participantes, a partir dos *posts* em questão, analisassem, por meio de inferências, qual era a metáfora de LOVE (AMOR). Veja-se o exemplo de atividade abaixo com a metáfora LOVE IS MADNESS:

Quadro 21

3.5) *Did you know that there are other ways to understand LOVE? In other words, we can understand LOVE from other concepts, other metaphors. Tell us, from the posts below, which metaphor about LOVE comes to your mind. In other words, from the posts below it can be said that LOVE IS...? (Você sabia que há outras formas de entender o AMOR? Em outras palavras, podemos compreender o AMOR a partir de outros conceitos, outras metáforas. Diga, a partir dos posts abaixo, que metáfora sobre AMOR vem à sua cabeça. Ou seja, a partir dos posts abaixo pode-se dizer que AMOR É ...?)*

Post 15



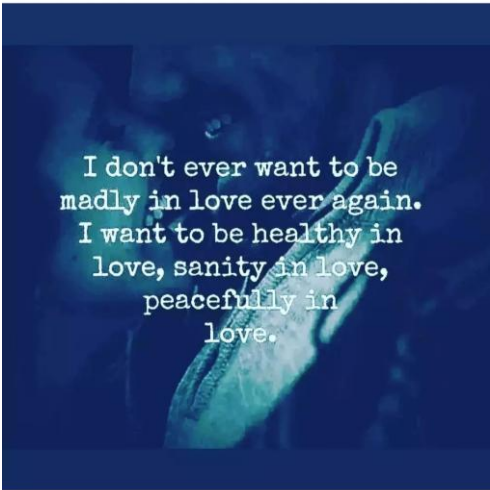
Fonte: Sony Pictures TV - International
(2022)

Post 16



Fonte: Sparkles (2013)

(continua)

Post 17	(continuação) Post 18
 erotic_ak Seguir 18 curtidas erotic_ak #madlyinlove #healthyinlove #sanity #peacefullyinlove lizdrapeau07 🥰❤️🥰 sameno more toxicity ! Healthy love kinda vibes only 16 de junho de 2022 · Ver tradução Fonte: Love & Feelings (2022)	 octawians Chernivtsi Seguir 610 curtidas octawians Madly in love ~ Couple: @di_bercha and @kristian_byliga... mais ruslanchik.klimenko Прочитайте пожалуйста дерект умаяю Fonte: OCTAVIAN • WEDDING PHOTOGRAPHER IN UKRAINE, ITALY, ROMANIA (2023)

Fonte: dados do autor.

Para essa pergunta, 8 participantes responderam como a participante Alanda: *amor é loucura* (Alanda). Esses dados sugerem que os participantes foram capazes de analisar as expressões metafóricas inferindo, corretamente, a metáfora subjacente.

Após essas atividades de inferência metafórica, o professor pesquisador analisou, em conjunto com os participantes, cada grupo de *posts* vinculado a cada uma das metáforas e discutiu as possíveis respostas com os participantes. Os dados mostram que os participantes foram capazes de reconhecer e de analisar, em conjunto com o seu professor pesquisador, as possibilidades de conceptualização metafórica para o conceito LOVE (AMOR).

Para a metáfora LOVE IS A DISEASE (AMOR É UMA DOENÇA), apresentaram-se os seguintes *posts*.

Quadro 22

4.5) And from these posts, what metaphor comes to mind? Complete: LOVE IS...?
(E a partir destes posts, qual metáfora vem à sua mente? Complete: AMOR É ...?)

Post 19



Fonte: SnarkSharks-FunShirts/clothes
(2021)

Post 20



Fonte: Banner (2020)

Post 21



Fonte: I am loving awareness (2023)

Post 22



Fonte: Altamirano (2021)

Fonte: dados do autor.

As participantes Ana e Mariana deram as respostas mais precisas: *amor é uma doença contagiante* (Ana); *Uma doença contagiosa que é maravilhosa. Ou seja contagiante.* (Mariana). Bruna e Jonas disseram que o *amor é um vírus*, resposta que também é considerada correta, em virtude de vírus ser um elemento do domínio DOENÇA. Outros 12 participantes deram respostas muito próximas, escrevendo que *o amor é contagiante ou contagioso*. Essas respostas indicam que a maioria dos participantes foi capaz de inferir, a partir das expressões metafóricas e das imagens, que AMOR É UMA DOENÇA.

A próxima pergunta foi relativa à metáfora LOVE IS A UNITY OF COMPLEMENTARY PARTS (AMOR É UMA UNIDADE DE PARTES COMPLEMENTARES).

Quadro 23

5.5) *And from these posts, what metaphor comes to mind? Complete: LOVE IS...?*
(E a partir destes posts, qual metáfora vem à sua mente? Complete: AMOR É ...?)

Post 23



39 curtidas
patooticakes Such a cutie.. #repost #valentinesday #cakeideas #youaremybetterhalf #loveisintheair #letscelebrate #heartsalltheway
Ver todos os 3 comentários
kishedroos @nabeel_edroos... u.
snehizaveri @kevinshah7
28 de janeiro de 2015

Fonte: Patooti (2015)

Post 24



55 curtidas
saporidipositano We wish you, and your other half, a happy Valentine's Day 🍋... mais
Ver todos os 3 comentários
s_puranen #lemonsisters #sorelled'amina
@pipa_lyytinen
| pipa_lyytinen @s_puranen
14 de fevereiro de 2021 • Ver tradução

Fonte: Saporì e Profumi di Positano
(2021)

(continua)

(continuação)

Post 25



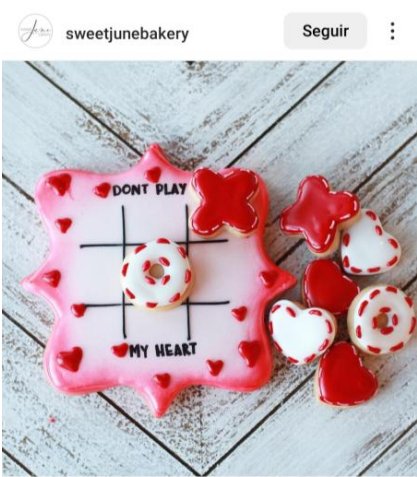
Fonte: LODHIYA (2023)

Fonte: dados do autor.

Para a pergunta em questão, obtiveram-se as seguintes respostas: *o amor são duas metades quando se encontram/completam* (Evandro); *duas metades que se completam/alma gêmea* (Mirela); *amor é um pedaço que nos completa* (Ana); *Amor é uma coisa que se completa* (Joaquim); *conexão/metade* (Bruna); *é ser a metade da pessoa* (Pâmela). Essas respostas foram as mais próximas da metáfora AMOR É UMA UNIDADE DE DUAS PARTES COMPLEMENTARES, mas também houve respostas como *amor é compartilhado* (Roberta), que fazem referência o mesmo conceito de UNIDADE. Essas respostas também indicam que os participantes foram capazes de inferir a metáfora correta a partir das expressões metafóricas e das imagens.

Para a metáfora LOVE IS A GAME (AMOR É JOGO), foi feita a seguinte pergunta:

Quadro 24

6.5) And from these posts, what metaphor comes to mind? Complete: LOVE IS...? (E a partir destes posts, qual metáfora vem à sua mente? Complete: AMOR É ...?)	
Post 26  44 curtidas worldwidetourtravels #love #me #leave #dont #play #with #my #feelings #quote #quotes #quoteoftheday Ver todos os 4 comentários worldwidetourtravels Yep all good just got home relaxing party begins from today	Post 27  123 curtidas sweetjunebakery Don't play games with my heart sweetjunebakery #decoratedcookies #customcookies #sugarcokies #royalicing #cookie decorating #prettycookies #beautifulcookies #cutecookies #celebrate #partycookies #party #party treats [...]
Fonte: World Wide Tours & Travels (2013)	Fonte: SWEET JUNE PRESTON FOUTS (2018)
Post 28  1 Curtir Comentar Compartilhar	Post 29  393 curtidas gorditats Un mini arcade decorado tradi para la grosa de @gordabondiola muchas hracias ... mais Ver todos os 32 comentários 23 de junho de 2018 • Ver tradução
Fonte: Bet on Love (2017)	Fonte: Laura (2018)

Fonte: dados do autor.

Para a pergunta em questão, obteve-se apenas uma resposta correta. Apenas a participante Bruna respondeu que *amor é brincadeira*. Essa foi a resposta mais aproximada à metáfora AMOR É JOGO. Outros 4 participantes responderam que *amor é coisa séria, isto é*, o contrário de JOGO. Essas respostas, talvez, possam ter emergido em virtude de que, nos dois primeiros *posts*, as expressões *don't play with my feelings* e *don't play with my heart*, possam ser traduzidas como *não jogue ou não brinque com meus sentimentos* e *não jogue ou não brinque com meu coração* e, talvez, a tradução *não brinque* tenha sido mais saliente, havendo, possivelmente, interferência da língua materna nessas respostas.

A partir dos resultados obtidos na fase de desenvolvimento da habilidade de analisar as possibilidades de conceptualizações metonímicas e metafóricas de um conceito inicialmente apresentado, pode-se depreender, mais uma vez, que os itens (iv) - caso contrário, pergunte sobre detalhes periféricos, associações e conceitos conhecidos por estarem envolvidos em metáfora e metonímia na L2 (viagens, contêineres etc.) - e (v) - use o contexto (novamente) do roteiro de pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a) - são eficazes para atividades de compreensão de linguagem figurada. Da mesma maneira, pode-se afirmar também que os processos de conhecimento (i) - experienciar o conhecido -, (ii) - experienciar o novo -, (iii) - conceitualizar por nome - e (iv) - conceitualizar por teoria - provenientes da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) também são produtivos para o processo de *designing*, isto é, para a construção de significado metonímico e metafórico.

A apresentação e análise de possibilidades de conceptualização para um mesmo conceito (conceito inicialmente apresentado) está alinhada à ideia de ensinar modelos cognitivos aos alunos para o desenvolvimento o pensamento figurado postulada de Littlemore e Low (2006a). O ensino desses modelos cognitivos (metonímias e metáforas) pode ser concebido, sob o prisma da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), como *designs* disponíveis (ou elementos de *design*) a serem empregados pelos participantes no *designing* (construção de sentido).

Outro ponto a se destacar é que a análise de possibilidades de conceptualização metonímica e metafórica de um conceito inicialmente apresentado está alinhada à proposta de Littlemore e Low (2006a), ao sugerirem que se deva ensinar aos alunos a respeito de modelos cognitivos, isto é, ensinar como se pode

conceptualizar conceitos como o AMOR, possibilitando, assim, que os discentes possam entrar em contato com um repertório de *designs* disponíveis e, a partir disso, construir o seu para o emprego no processo de *designing*.

Além disso, os dados evidenciaram, mais uma vez, a intuitividade com que os participantes compreenderam as conceptualizações metonímicas e metafóricas, o que pode corroborar com a posição de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), Panther e Radden (1999), Radden e Kövecses (1999) de que as metonímias e as metáforas são fenômenos cognitivos e possivelmente pervasivos em nosso sistema conceptual.

7.1.4 A análise das conceptualizações metonímicas e metafóricas de outros conceitos em outros contextos.

Nesta unidade de análise, pretendem-se apresentar e discutir os dados do corpus que indicam o desenvolvimento, nos participantes, a habilidade de analisar as conceptualizações metonímicas e metafóricas de outros conceitos em outros contextos. Essa habilidade emerge dos itens (iv) - caso contrário, pergunte sobre detalhes periféricos, associações e conceitos conhecidos por estarem envolvidos em metáfora e metonímia na L2 (viagens, contêineres etc.) - e (v) - use o contexto (novamente) - do roteiro de pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a), assim como dos processos de conhecimento - (ii) - experienciar o novo -, (iii) - conceitualizar o por nome -, (iv) - conceitualizar por teoria -, (v) - analisar funcionalmente - e (vi) - analisar criticamente - da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

No que se refere à competência metonímica, primeiramente apresentou-se uma lista de pares de sentenças. Cada par de sentenças era constituído da seguinte forma: uma sentença apresentando uma expressão metonímica e outra sentença apresentado a correspondência literal para a metonímia. O professor pesquisador leu cada uma das sentenças destacando os conceitos metonímicos e literais envolvidos. A partir desse destaque, propôs aos alunos que analisassem quais eram as metonímias que estavam subjacentes em cada par de sentenças. Abaixo, exemplifica-se como esse exercício foi realizado coletivamente.

Quadro 25

3.3) *Take a look at other examples of metonymies. (WHEN ONE WORD STANDS FOR ANOTHER.) Say, out loud, which is the metonymy that is present in each pair of sentences taking the words in bold into account).* (Veja outros exemplos de metonímias. (QUANDO UMA PALAVRA ESTÁ PARA OUTRA.) Diga, em voz alta, qual é a metonímia que está presente em cada par de sentenças levando as palavras em negrito em consideração).

- a) Give me a **Coke**. Give me a **soft drink**. (COKE STANDS FOR SOFT DRINK/COCA ESTÁ PARA REFRIGERANTE).
- b) I drank two **glasses**. I drink two times **the content** of the glasses. (GLASS STANDS FOR THE LIQUID/ COPO ESTÁ PARA BEBIDA).
- c) I need to buy a **Gillette**. I need to buy a **razor**. (GILLETTE STANDS FOR RAZOR/GILLETTE ESTÁ PARA BARBEADOR)
- d) I swear loyalty to the **crown**. I swear loyalty to the **king** or **queen**. (CROWN STANDS FOR THE KING OR QUEEN/COROA ESTÁ PARA REI OU RAINHA)
- e) That **dish** was delicious. That **food on the dish** was delicious. (DISH STANDS FOR FOOD/PRATO ESTÁ PARA COMIDA)
- f) Can you give me a **hand**. Can you **help** me? (HAND STANDS FOR HELP/MÃO ESTÁ PARA AJUDA)
- g) The team needs some **new blood** for the next season. The team needs some **new players** for the next season. (NEW BLOOD STANDS FOR NEW PLAYERS/SANGUE NOVO ESTÁ PARA JOGADORES NOVO)
- h) I changed my **mind**. I changed my ideias/thoughts. (MIND STANDS FOR THOUGHTS OR IDEIAS/MENTE ESTÁ PARA PENSAMENTOS OU IDEIAS)
- i) I am all **ears**. I am paying **attention**. (EARS STAND FOR ATTENTION/OUVIDOS ESTÃO PARA ATENÇÃO)
- j) **Brasilia** is not doing a good job. The politicians/government are not doing a good job. (BRASILIA STANDS FOR GOVERNMENT/BRASILIA ESTÁ PARA GOVERNO FEDERAL)
- k) I need an **Omo** to wash the clothes. I need **laundry soap/washing powder** to wash the clothes. (OMO STANDS FOR LAUNDRY SOAP/ OMO ESTÁ PARA SABÃO EM PÓ)

(continua)

(continuação)

- l) He is the **brain** of the class. He is the **most intelligent** of the class. (BRAIN STANDS FOR INTELLIGENCE/CABEÇA ESTÁ PARA INTELIGÊNCIA)
- m) Teacher Nair is the **head** of the school. Nair is the **headmaster**. (HEAD STANDS FOR LEADERSHIP/CABEÇA ESTÁ PARA LIDERANÇA).

Fonte: dados do autor.

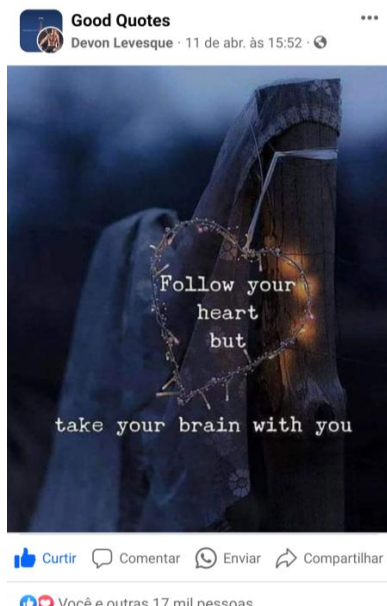
As metonímias – entre parênteses – foram redigidas pelo professor pesquisador a partir das duas sentenças precedentes. Os alunos foram capazes de compreender a maior parte dos significados metonímicos apresentados pelo professor pesquisador.

Depois, apresentou-se uma sequência de seis *posts*, também contendo metonímias distintas em contextos distintos. O professor pesquisador leu cada um dos *posts* destacando as expressões metonímicas encontradas e, a partir deles, propôs que os participantes analisassem ou inferissem quais eram as metonímias que estavam subjacentes a cada *post*. Abaixo, demonstra-se, em quatro *posts*, como essa atividade foi desenvolvida.

Quadro 26

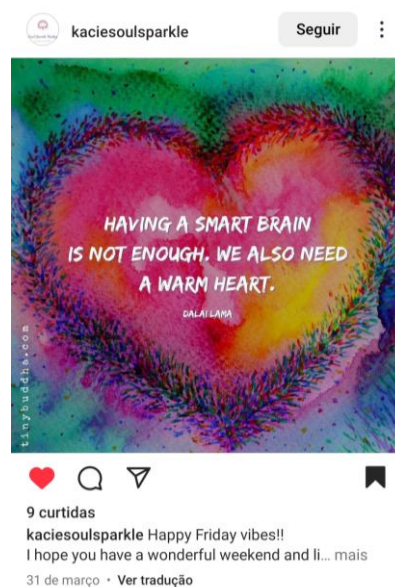
Veja alguns exemplos de metonímias abaixo e as analise. Qual é a metonímia que está presente em cada um dos *posts* e o que ela significa?

Post 30



Fonte: Levesque (2023)

Post 31



Fonte: Soul Sparkle Healing (2023)

Post 32



Fonte: Twillostory™ | Art for Mental
Wellness (2023)

Post 33



Fonte: aquarelle (2023)

Fonte: dados do autor.

No *post* 30, o professor pesquisador perguntou para quais palavras CORAÇÃO e CÉREBRO eram atalhos ou o que significa CORAÇÃO e CÉREBRO no contexto do *post*. Os participantes responderam que coração era um atalho *para sentimentos* (Michele) e *cérebro significava tomar boas decisões, ter bom senso* (Roberta); *pensamentos* (Pâmela): *coração significa sentimentos e cérebro saber o que tu tem que fazer*. (Mariana). As respostas indicam que os participantes foram capazes de inferir corretamente as metonímias envolvidas após o destaque que o professor pesquisador deu às expressões metonímicas por meio da sua pergunta inicial.

No *post* 31, o professor pesquisador perguntou aos participantes para quais palavras CÉREBRO, CORAÇÃO QUENTE eram atalhos e o que significavam CÉREBRO e CORAÇÃO QUENTE. Os participantes responderam que *cérebro era juízo e um coração bondoso* (Roberta); *cérebro inteligente significa pensamentos inteligentes e coração quente significa bons sentimentos*. (Mariana). Após o destaque das expressões metonímicas (e seus respectivos conceitos) pelo professor pesquisador, os participantes foram capazes de inferir as metonímias corretamente.

No *post* 32, o professor pesquisador perguntou aos participantes para quais palavras HANDS e MIND eram atalhos e o que elas significavam. Isto é, o professor pesquisador destacou quais eram as expressões metonímicas (e seus respectivos conceitos) e solicitou os seus significados (as metonímias). Os participantes deram as seguintes respostas: *out of your hands significa fora do meu alcance* (Michele); *out of your hands significa fora do controle* (Bruna); *out of your mind significa fora dos seus pensamentos, das suas preocupações* (Roberta). *O post significa que se tá longe do teu alcance, se tu não vai conseguir, deixa de pensar nisso* (Leandro). As respostas dos participantes indicam que eles foram bastante precisos na identificação dos significados metonímicos para as expressões metonímicas (e seus respectivos conceitos) contidas *no post*.

No *post* 33, o professor pesquisador perguntou para qual palavra MIND era um atalho e o que ela significava. Obtiveram-se as seguintes respostas: *mind é um atalho para pensamento* (Bruna). *Mente significa que estou pensando na pessoa* (Mariana). Mais uma vez, as respostas indicam que os participantes foram capazes de inferir corretamente as metonímias para expressão metonímica destacada pelo professor pesquisador.

As respostas dos participantes indicam que eles foram capazes de reconhecer e de analisar as conceptualizações metonímicas de outros conceitos em outros contextos com a ajuda do professor pesquisador, isto é, os participantes tiveram êxito em reconhecer que há outras metonímias em outros contextos, assim como foram capazes de analisá-las. Esses dados sugerem que a competência metonímica está em desenvolvimento nesses participantes. Além disso, os dados sugerem que, ao destacar as expressões metonímicas em suas perguntas, o professor pesquisador pode ter facilitado a inferência das metonímias por parte dos alunos.

No que se refere ao desenvolvimento da competência metafórica, houve atividades similares para desenvolver a habilidade de reconhecimento e de análise das possibilidades de conceptualizações metafóricas de outros conceitos em outros contextos. Desse modo, apresentou-se uma série de dez *posts*, alguns contendo expressões metafóricas e outros metáforas, que deveriam ser analisadas em conjunto com o professor pesquisador. Nos *posts* em que as metáforas estavam evidentes, realizaram-se as análises no sentido de discutir o que elas poderiam significar nos contextos nos quais emergiram, assim como os mapeamentos que acarretavam. Nos *posts* em que havia expressões metafóricas, realizaram-se as análises objetivando a inferência das metáforas subjacentes e, após esse passo, analisou-se o que elas poderiam significar naqueles contextos.

Na sequência, ilustra-se, com quatro *posts*, como essas atividades foram desenvolvidas:

Quadro 27

Veja alguns exemplos de metáforas abaixo e as analise. Qual é a metáfora que está presente em cada um dos *posts* e o que ela significa?

Post 34



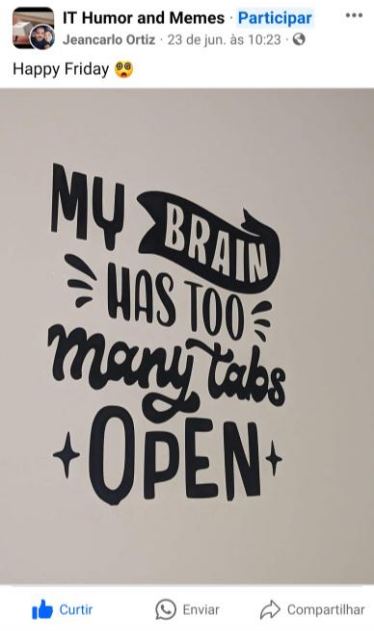
Fonte: Sweet Memes Are Made Of Geese (2023)

Post 35



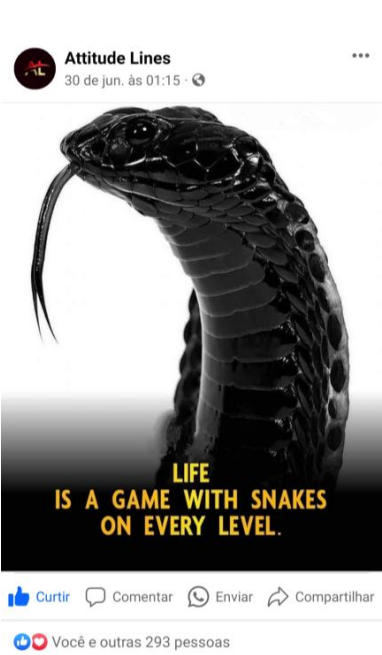
Fonte: Refresh Restyle (2023)

Post 36



Fonte: Ortiz (2023)

Post 37



Fonte: Attitude Lines (2023)

Fonte: dados do autor.

No *post* 34, o professor pesquisador perguntou o que significava a metáfora *EVERY WOMAN IS A DOLL*. Os participantes responderam que a metáfora *EVERY WOMAN IS A DOLL* pode significar que *as mulheres usam bastante maquiagem e são bem arrumadas* (Bruna); *que as mulheres usam roupas meio estilosas* (Sara); *que as mulheres são frágeis* (Sandro); *que as mulheres são bonitas* (Pâmela) *que mulher é muito bonita* (Mariana). Além disso, o professor pesquisador perguntou o que significa a metáfora *EVERY WOMAN IS A BARBIE*. Para essa pergunta, os participantes disseram que ela significa que as mulheres são *estilosas, arrumadas* (Guilherme); *vaidosas* (Roberta). Por outro lado, ao perguntar o que significava a metáfora *EVERY WOMAN IS AN ANNABELLE DOLL*, os participantes disseram que ela significa que *toda mulher dá medo* (Cauã); *que a mulher é feia, que a mulher é o capeta* (Pâmela); *a mulher é o boneco do demônio* (Jonas). Esses resultados indicam que os participantes foram capazes de realizar mapeamentos apropriados a cada metáfora apresentada; logo, foram capazes de interpretá-las. Além disso, dois dos resultados, como a resposta da aluna Pâmela para o significado da metáfora *EVERY WOMAN IS AN ANNABELLE DOLL*, ao afirmar que ela significava que *a mulher é o capeta*, e a resposta de Cauã, ao dizer que *a mulher é o boneco do demônio*, indicam que os participantes foram capazes de produzir outras metáforas com sentido similar ao da metáfora inicial, como uma espécie de extensão ou reelaboração criativa dessa metáfora. Além disso, essas respostas indicam que os participantes foram capazes de ativar conhecimento experiencial (conhecimento sobre o filme de terror Annabelle) para compreender essas metáforas. Essas produções podem sugerir que o desenvolvimento da competência metafórica está ocorrendo a partir das atividades propostas.

Sobre o *post* 35, professor pesquisador perguntou aos alunos como eles interpretavam o que estava escrito. Os participantes deram as seguintes respostas: *depende de onde você nasceu, se foi numa família pobre ou rica, ou independente, tu tem que fazer sucesso*, (Cauã). Depois disso, o professor pesquisador perguntou o que uma pessoa poderia ser a partir do que estava escrito no *post*. Para essa pergunta obtiveram-se as seguintes respostas: *a pessoa é uma planta* (Jonas); *não importa o lugar que tu nasceu, tu tem que ter destaque, ser famoso, ser bem-sucedido, aí, a pessoa é uma flor* (Leandro); *então eu sou uma flor* (Cauã). Essas respostas indicam que os participantes foram bem-sucedidos em inferir a metáfora subjacente *A PERSON IS A FLOWER/PLANT* (A PESSOA É UMA FLOR/PLANTA),

assim como interpretá-la, especialmente, quando o professor pesquisador fez a segunda pergunta, indicando que PESSOA (eu) era o domínio-alvo da metáfora.

No *post* 36, o professor pesquisador perguntou aos participantes qual era a metáfora subjacente à expressão *my brain has too many tabs open*. Além disso, perguntou o que CÉREBRO (*BRAIN*) poderia ser/significar a partir da expressão *has too many tabs open*; isto é, o professor pesquisador já indicou qual era o domínio-alvo da metáfora. Os participantes disseram que *teu cérebro é um computador* (Cauã), *teu cérebro é o Windows* (Leandro). As respostas sugerem que os alunos ativaram conhecimento experiencial (conhecimento de mundo sobre o computador) para compreender a expressão metafórica. As respostas sugerem que os participantes foram capazes de inferir a metáfora correta a partir da expressão metafórica apresentada no *post*.

Sobre o *post* 37, o professor pesquisador perguntou aos participantes o que significa dizer que a vida é um jogo e o que significam as cobras. Obtiveram-se as seguintes respostas: *a vida é um jogo significa que tu tem que saber jogar. Tu tem que fazer escolhas. Se tu fizer uma escolha errada, tu vai perder alguém ou algo na vida.* (Cauã). *As cobras são os problemas ou pessoas más* (Pâmela); *na vida, vai ter momentos bons e ruins e vai ter pedras no caminho, as cobras são as pedras no caminho* (Mariana); *as cobras são as pessoas falsas na tua vida* (Ana). Essas respostas indicam que os participantes foram capazes de interpretar corretamente as metáforas contidas no *post* em questão.

Os dados sugerem que os participantes foram capazes de analisar tanto as expressões metafóricas quanto as metáforas presentes em cada *post*. Além disso, pode-se interpretar, a partir desses resultados, que os itens de (iv) - caso contrário, pergunte sobre detalhes periféricos, associações e conceitos conhecidos por estarem envolvidos em metáfora e metonímia na L2 (viagens, contêineres etc.) - e (v) - use o contexto (novamente) - do roteiro de pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a), assim como dos processos de conhecimento (ii) - experienciar o novo - , (iii) - conceitualizar o por nome -, (iv) - conceitualizar por teoria -, (v) - analisar funcionalmente - e - (vi) analisar criticamente - da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) são eficazes para o desenvolvimento da compreensão da linguagem figurada.

A apresentação e análise das conceptualizações metonímias de outros conceitos e outros contextos, isto é, a apresentação e a análise de distintas

metonímias e metáforas (assim como ocorreu na fase de análise das possibilidades de conceptualização de um conceito inicialmente apresentado), está alinhada à ideia postulada por Littlemore e Low (2006a) de que se devem ensinar modelos cognitivos aos alunos com vistas ao desenvolvimento do pensamento figurado. Sob o ponto de vista da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), o ensino desses modelos - sua apresentação e análise – configura-se na construção de um repertório de *designs* disponíveis do qual os alunos podem se valer no processo de *designing*, especialmente na fase de aplicação (produção de metonímias e metáforas).

Os dados indicam que, nos *posts* em que estavam dispostas somente expressões metafóricas, isto é, em que havia metáforas subjacentes a essas expressões, as perguntas que o professor pesquisador fez aos participantes para inferi-las, já indicando o domínio-alvo delas, parece ter funcionado como uma estratégia eficaz para o processo de inferência metafórica, conforme se pode verificar nas análises dos *posts* 35 e 36. Salienta-se que, durante a análise e compreensão de outros *posts*, todas as vezes em que os alunos apresentaram dificuldades para inferir as metáforas subjacentes às expressões metafóricas, o professor pesquisador adotou essa medida e, após esse procedimento, os participantes foram bem-sucedidos em inferi-las. A inferência metafórica não é sinônimo de compreensão metafórica, mas, de acordo com o que os dados sugerem, poder ser entendida como um passo essencial para isso.

Os participantes nem sempre foram capazes de compreender todas as metonímias e metáforas sem ajuda do professor pesquisador; mas sempre conseguiram fazê-lo com a ajuda ou mediação dele. As ajudas do professor pesquisador consistiram em perguntas elaboradas a partir dos itens do roteiro de pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a) perguntando, por exemplo, qual é a forma, componentes, estrutura e função das entidades (domínios conceptuais) envolvidas, e o que elas poderiam significar ou como poderiam ser compreendidas a partir dos contextos nos quais emergiam. Mais uma vez, a identificação e os questionamentos sobre as entidades ou dos domínios envolvidos nas metonímias e metáforas por parte do professor pesquisador parecem ter facilitado a compreensão.

Os resultados indicam que as análises que os participantes conseguiram realizar sozinhos foram coerentes e apropriadas, o que pode sugerir duas coisas: (i) que a nossa cognição é, de fato, metonímica e metafórica, conforme afirmam

Radden e Kövecses (1999) e Lakoff e Johnson (2002 [1980]) e (ii) que as aulas desenvolvidas com base na aproximação entre o roteiro de pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a) e os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) podem ter contribuído para o desenvolvimento da competência metonímica e metafórica dos participantes.

Após verificar que a compreensão das metonímias e das metáforas estava satisfatória, no âmbito do desenvolvimento das aulas, decidiu-se enfocar os aspectos relativos à produção.

7.2 A PRODUÇÃO DE METONÍMIAS E METÁFORAS

Nesta seção, são apresentados e analisados os dados relativos à produção de metonímias e de metáforas. Os dados tratam de *posts* contendo metonímias, metáforas ou ambas as figuras de linguagem e de pensamento produzidos pelos alunos. Os dados são analisados de acordo com duas unidades de análise: (i) aplicação apropriada e (ii) aplicação criativa.

As unidades de análise são provenientes da pedagogia dos multiletramentos postulada por Cope e Kalantzis (2015), Kalantzis e Cope (2012), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

7.2.1 Aplicação apropriada

Nesta subseção, são apresentados os dados relativos à produção apropriada de instâncias de metonímias e de metáforas em *posts* produzidos pelos participantes da pesquisa. A produção apropriada remete ao processo de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) e, conforme postulam os autores, refere-se aos alunos “experiment[arem] seus conhecimentos no mundo real ou em situações simuladas para ver se funcionam de maneira previsível em um contexto convencional” (Kalantzis; Cope, 2012, cap. 13, tradução nossa) ou, ainda, “é um Processo de Conhecimento por meio do qual o conhecimento é posto em prática ou

realizado de forma previsível ou típica em um contexto específico” (Cope; Kalantzis, 2015, p. 21, grifos dos autores, tradução nossa)⁵.

A produção de instâncias ou atualizações linguísticas de metonímias e de metáforas consistiu em três exercícios de produção distintos. O primeiro exercício proposto, que chamaremos de exercício 1, consistiu na produção de um *post* contendo uma instância ou atualização linguística de metáfora sobre o conceito de AMOR e mais uma instância ou atualização linguística de metonímia relacionada a essa metáfora. O segundo exercício, que designamos como exercício 2, trata da produção de dois *posts* contendo qualquer instância ou atualização linguística de metonímia. O terceiro exercício, que chamaremos de exercício 3, consistiu na produção de dois *posts*: um contendo uma instância ou atualização linguística de metáfora sobre o conceito de VIDA e outro sobre o conceito de TEMPO.

Antes dos exercícios de produção propriamente ditos, o professor pesquisador fez uma demonstração de como usar o aplicativo *Canva* para a produção dos referidos *posts*. A explicação e a imagem abaixo demonstram que esse processo se iniciou na língua materna dos participantes, especialmente, porque os participantes têm nível iniciante de proficiência em Inglês:

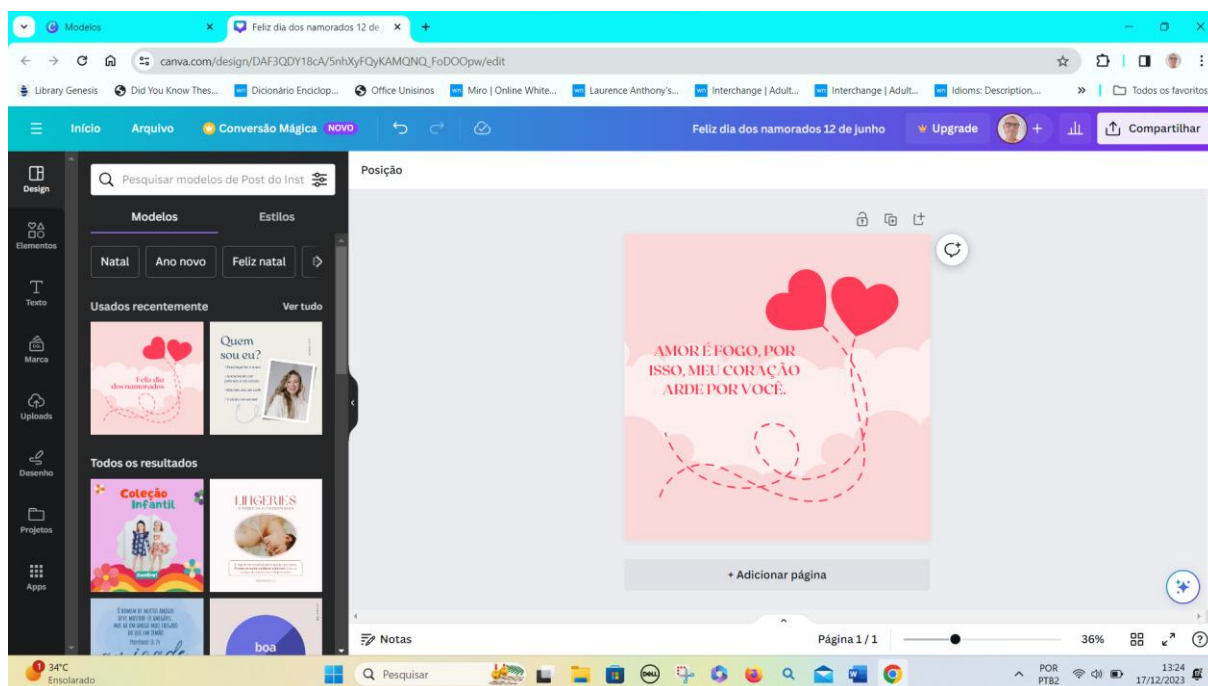
Quadro 28

7.2) Veja o *post* que o professor criou, usando o *Canva*. Perceba que, no *post*, o professor usou a metáfora AMOR É FOGO, a metonímia, CORAÇÃO, e a expressão metafórica “arde” que deriva da metáfora AMOR É FOGO.

Fonte: dados do autor.

⁵ [Applying Appropriately] is a Knowledge Process by means of which knowledge is acted upon or realized in a predictable or typical way in a specific context. (Cope; Kalantzis, 2015, p. 21).

Imagem 5



Fonte: dados do autor.

Na explicação e no exemplo, fica claro que o professor pesquisador empregou uma instância ou atualização linguística de metonímia, uma uma instância ou atualização linguística de metáfora e uma expressão metafórica a fim de recapitular aos alunos o que eles tinham aprendido durante a fase de compreensão de linguagem figurada.

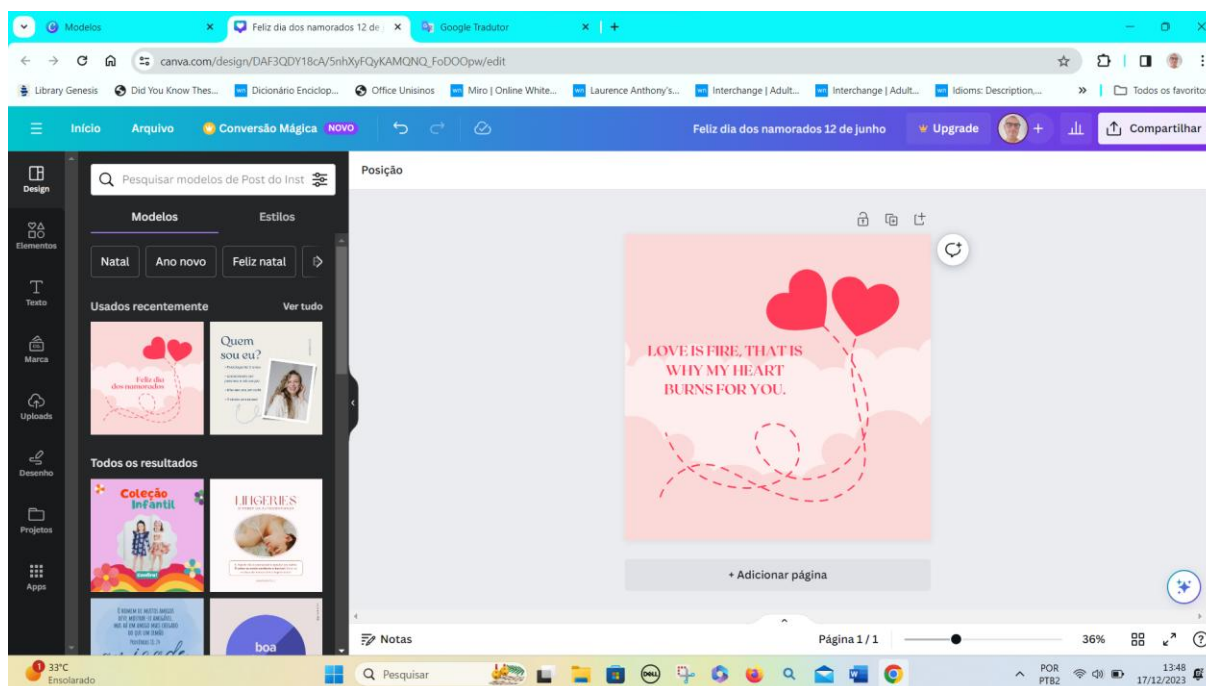
Depois disso, o professor pesquisador demonstrou aos alunos que eles deveriam verter as suas produções para o Inglês, conforme está indicado nas explicações e na imagem que segue.

Quadro 29

7.3) Agora, vamos passar o post para o Inglês. Você pode usar o dicionário ou tradutor para auxiliá-lo nessa tarefa.

Fonte: dados do autor.

Imagem 6



Fonte: dados do autor.

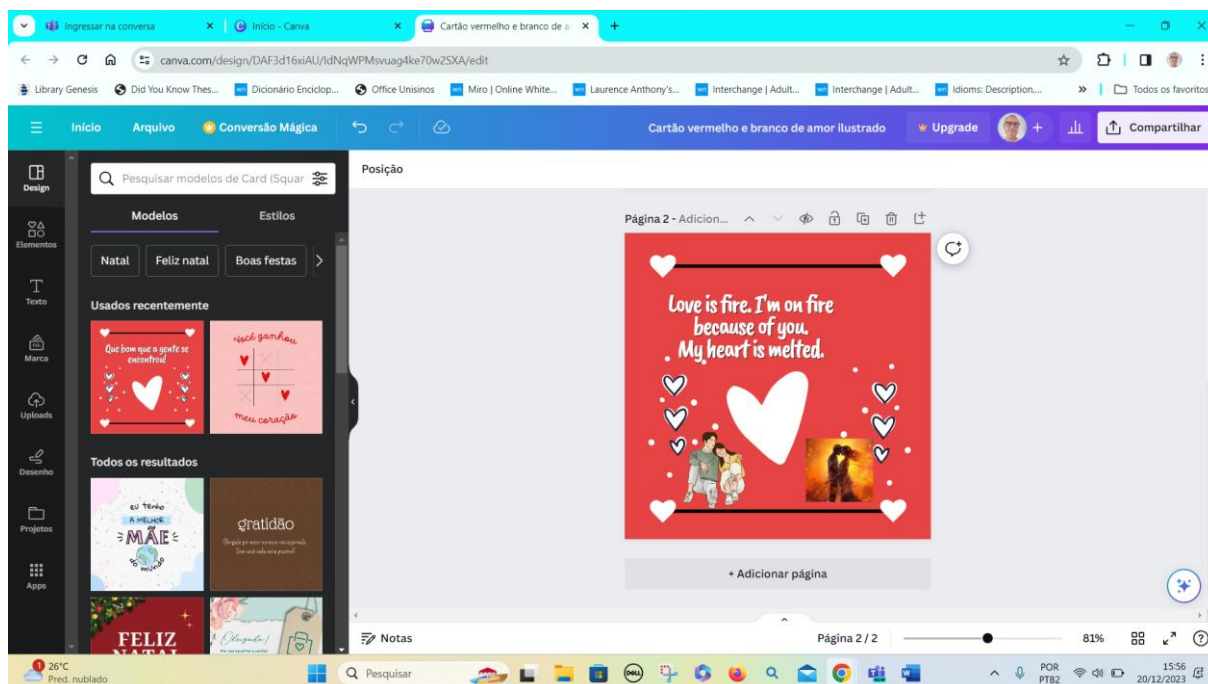
O professor pesquisador ainda demonstrou mais funcionalidades do aplicativo *Canva*, como, por exemplo, a inserção de formas e figuras relacionadas às metonímias e metáforas nos *posts*, assim como produziu mais um exemplo de *post* com as metonímias coração e metáfora AMOR É FOGO.

Quadro 30

7.4) Podemos inserir mais imagens de outros sites, se quisermos. Para isto basta ir à opção *elementos*, à esquerda, ou baixar uma imagem do *Google* ou *Freepik* e inserir usando a opção *uploads*. Veja como o professor procedeu nesse outro exemplo de *post* contendo a mesma metonímia e a mesma metáfora.

Fonte: dados do autor.

Imagem 7



Fonte: dados do autor.

Após esse momento de explicações e demonstrações, o professor pesquisador propôs um exercício de produção de instâncias de metonímias e de metáforas para os participantes. O objetivo desse exercício era que os alunos produzissem um *post* contendo, especialmente as instâncias metonímicas, HEART STANDS FOR FEELINGS (CORAÇÃO ESTÁ PARA SENTIMENTOS), HUMAN CORPORAL HEAT STANDS FOR AFFECTION (CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA AFETO), e a metáfora LOVE IS X, conforme consta abaixo:

Quadro 31

1) Agora, chegou a sua vez de usar o *Canva* e produzir um *post* para o *Instagram* ou *Facebook*. Nesse *post*, você deverá produzir uma metáfora sobre o AMOR (LOVE) ou expressões metafóricas relativas a uma metáfora sobre o AMOR (LOVE) da sua escolha. Para produzi-las, você poderá tomar, como base, as metáforas e as expressões metafóricas sobre o AMOR (LOVE) que você aprendeu durante as aulas ou outras totalmente novas e criativas como, por exemplo, a metáfora LOVE IS AN OCEAN (AMOR É UM OCEANO). Além disso, se você quiser, inclua, nesse mesmo *post* alguma metonímia. Pode ser alguma metonímia que aprendemos

(continua)

(continuação)

durante as aulas ou outra totalmente nova. A ideia é que você consiga fazer uma relação entre as metáforas sobre AMOR (LOVE) e as metonímias. Os quadros abaixo ajudarão você a se lembrar das metáforas, expressões metafóricas e metonímias que aprendemos durante as aulas.

Fonte: dados do autor.

Após apresentada a ordem do exercício, o professor pesquisador apresentou dois quadros. Um contendo as metáforas e expressões metafóricas aprendidas durante as aulas, e outro contendo as instâncias de metonímias. Esses quadros funcionaram como uma espécie de revisão dos modelos cognitivos aprendidos durante as aulas (Littlemore e Low, 2006a), assim como configuraram um rol de *designs disponíveis* para que os participantes realizassem o processo de *designing* (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Quadro 32

Metáforas sobre o AMOR	Exemplos de expressões metafóricas
LOVE IS FIRE = AMOR É FOGO	Love that burns = Amor que arde ; Burning love = Amor ardente ; You melt my heart = Você derreteu o meu coração; Light my fire = Acenda o meu fogo ;
LOVE IS MADNESS = AMOR É LOCURA	Crazy for you = Doido por você; Madly in love = Loucamente apaixonado; Mad about you = Louco por você;
LOVE IS A DISEASE = AMOR É UMA DOENÇA	Love is contagious = Amor é contagiante ;
LOVE IS A GAME = AMOR É UM JOGO	Don't play with my feelings = Não brinque com meus sentimentos; Bet on love = Aposte no amor; True love: game over = Amor verdadeiro: fim de jogo ;
	(continua)

LOVE IS A UNITY OF COMPLEMENTARY PARTS = AMOR É UMA UNIDADE DE PARTES COMPLEMENTARES	(continuação) You're my better half = Você é a minha melhor metade; You're my other half = Você é minha outra metade; Your soulmate will be the stranger you recognize = Sua alma gêmea será o estranho que você reconhecerá;
LOVE IS AN OCEAN = AMOR É UM OCEANO	Eu me afogo na imensidão do nosso amor; Estou me afogando em você;
AMOR É X...	xxxxxxx

Fonte: dados do autor

Quadro 33

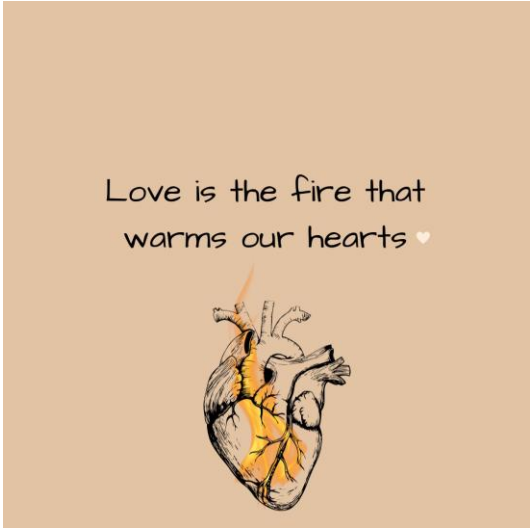
Metonímias	Expressões metonímicas
HEART STANDS FOR FEELINGS = CORAÇÃO ESTÁ PARA SENTIMENTOS	Heal your heart (feelings) = Cure seu coração (sentimentos);
HAND STANDS FOR HELP = MÃO ESTÁ PARA AJUDA	Can you give me a hand (help)? = Você pode me dar uma mão (ajuda)?
HAND STANDS FOR CONTROL = MÃO ESTÁ PARA CONTROLE	If it's out of your hands (control), let it out of your mind too = Se está fora das suas mãos (controle), deixe for a da sua mente também.
BRAIN STANDS FOR INTELLIGENCE = CÉREBRO ESTÁ PARA INTELIGÊNCIA	Follow your heart but take your brain (intelligence) with you = Siga seu coração, mas leve seu cérebro (inteligência) com você.
HUMAN BODY HEAT STANDS FOR EMOTION/AFFECTION = CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA/SIGNIFICA EMOTION/AFETO	I just need a long tight warm (affectionate) hug = Eu apenas preciso de um longo apertado e caloroso (afetuoso) abraço.
	(continua)

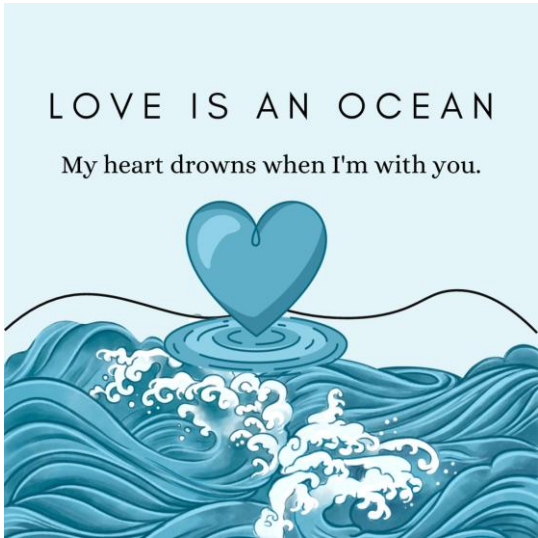
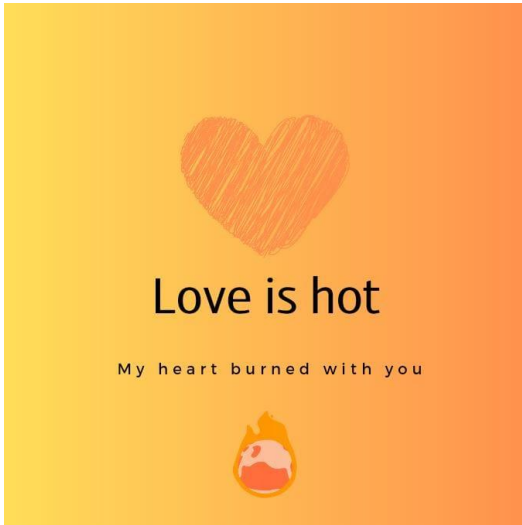
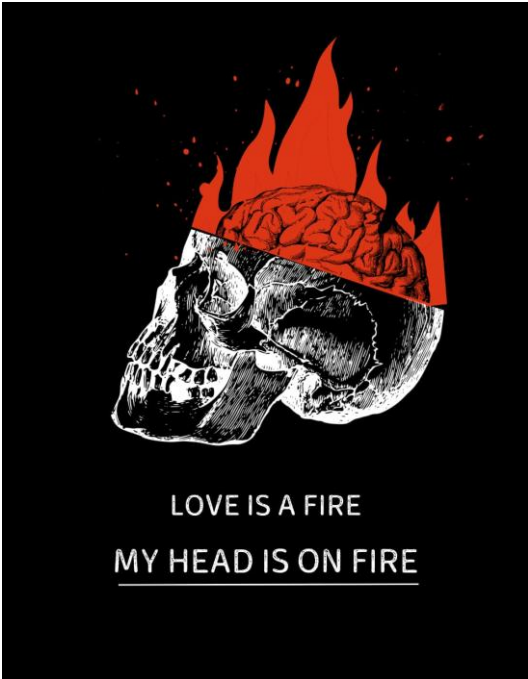
MIND STANDS FOR THOUGHTS = MENTE ESTÁ PARA/SIGNIFICA PENSAMENTOS	(continuação) I've got my mind (pensamentos) on you = Eu estou com a minha mente (pensamentos) em você.
EARS STAND FOR ATTENTION = OUVIDOS ESTÃO PARA/SIGNIFICAM ATENÇÃO	I am all ears (attention) = Eu sou todo ouvidos (atenção).

Fonte: dados do autor.

Nesse sentido, destacam-se as produções dos participantes Ana, Jonas, Bruna, Antônio, Cauã, pois foram capazes de produzir apropriadamente as metáforas LOVE IS X e as metonímias HEART STANDS FOR FEELINGS (CORAÇÃO ESTÁ PARA SENTIMENTOS) e HUMAN CORPORAL HEAT STANDS FOR AFFECTION (CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA AFETO) ou outras metonímias, conforme consta no quadro abaixo.

Quadro 34

Post 38	Post 39
 Love is the fire that warms our hearts ♥ Fonte: Participante Adriana	 Love is a disease. And your heart infected mine Fonte: Participante Jonas
	(continua)

Post 40  Fonte: participante Bruna	(continuação) Post 41  Fonte: participante Antônio
Post 42  Fonte: participante Cauã	

Fonte: dados do autor.

O post 38, produzido pela participante Adriana, demonstra que ela foi capaz de aplicar apropriadamente uma instância ou atualização linguística da metáfora LOVE IS FIRE (AMOR É FOGO) e as instâncias ou atualizações linguísticas das

metonímias HEART STANDS FOR FEELINGS (CORAÇÃO ESTÁ PARA SENTIMENTOS) e HUMAN CORPORAL HEAT STANDS FOR AFFECTION (CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA AFETO). Esse foi o único *post* que apresentou uma instância ou atualização linguística de metáfora e duas instâncias ou atualizações linguísticas de metonímias.

No *post* 39, o participante Jonas produziu uma instância ou atualização linguística da metáfora LOVE IS A DISEASE (AMOR É UMA DOENÇA) e a expressão metafórica *infected* (infectou), o que indica que ele foi capaz de aplicar apropriadamente essa instância ou atualização linguística de metáfora e essa expressão metafórica apropriadamente. O aluno também aplicou apropriadamente a instância ou atualização linguística de metonímia HEART STANDS FOR FEELINGS (CORAÇÃO ESTÁ PARA SENTIMENTOS).

No *post* 40, a participante Bruna produziu uma instância ou atualização linguística da metáfora LOVE IS AN OCEAN (AMOR É UM OCEANO), que não pode ser considerada uma instância ou atualização linguística de metáfora nova ou criativa devido ao fato de o professor pesquisador tê-la sugerido como exemplo de instância ou atualização linguística desse tipo de metáfora e, assim, pode-se afirmar que ela apenas representa a aplicação apropriada daquilo que foi aprendido. Além disso, conforme consta no *post*, pode-se verificar a produção de uma expressão metafórica relativa à metáfora em questão, *drowns* (se afoga), e uma instância ou atualização linguística de metonímia, HEART STANDS FOR FEELINGS (CORAÇÃO ESTÁ PARA SENTIMENTOS). Essas produções também indicam que a participante conseguiu aplicar apropriadamente aquilo que aprendeu durante as aulas, ou seja, conseguiu realizar o exercício.

No *post* 41, o participante Antônio foi capaz de aplicar apropriadamente uma instância ou atualização linguística da metáfora LOVE IS FIRE (AMOR É FOGO) a partir de uma metáfora similar, usando um adjetivo para isso, HOT (QUENTE). Além disso, foi capaz de aplicar apropriadamente uma das expressões metafóricas que aprendeu durante as aulas, *burned* (queimou), assim como a instância ou atualização linguística da metonímia HEART STANDS FOR FEELINGS (CORAÇÃO ESTÁ PARA SENTIMENTOS).

Por outro lado, o *post* 42, produzido pelo participante Cauã demonstra que, além de ele ter sido capaz de aplicar apropriadamente uma instância ou atualização linguística da metáfora LOVE IS FIRE (AMOR É FOGO), também conseguiu produzir

uma outra instância ou atualização linguística da metonímia, HEAD STANDS FOR THOUGHTS (CABEÇA ESTÁ PARA PENSAMENTOS), quando, aparentemente, tentou produzir a instância ou atualização linguística da metonímia MIND STANDS FOR THOUGHTS (MENTE ESTÁ PARA PENSAMENTOS).

Esses dados de produção indicam que todos os participantes desenvolveram a competência metafórica, isto é, se valeram dos elementos de *design* disponíveis para o *designing*. Além disso, a partir dos dados, pode-se constatar que os cinco participantes que produziram instâncias ou atualizações linguísticas das metonímias desenvolveram também a competência metonímica em alguma medida. Isso, contudo, não quer dizer que os outros participantes que não produziram instâncias ou atualizações linguísticas de metonímias não sejam capazes de fazê-lo. Uma hipótese que se levanta é a de que, como incluir metonímias no *post* era opcional, talvez, os participantes tenham avaliado como muito desafiador produzi-las e conjugá-las no mesmo *post* com uma instância ou atualização linguística da metáfora de AMOR (LOVE).

Na sequência são apresentados alguns desses *posts* contendo apenas a aplicação apropriada de instâncias ou atualizações linguísticas de metáforas sobre o conceito de AMOR (LOVE).

Quadro 35

Post 43	Post 44
 Love is a game and you beat it Fonte: participante Cristiano	love is a game but at some point you may be defeated  Fonte: participante Daniela
(continua)	

(continuação)

Post 45

How I miss
feeling the
vibrant and
burning
flames of
true love!



Fonte: participante Gabriela

Fonte: dados do autor.

Os *posts* 43, 44 e 45 indicam que os participantes foram capazes de aplicar apropriadamente instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas LOVE IS A GAME e LOVE IS FIRE, assim como as expressões metafóricas daí derivadas, como *beat* (venceu), *be defeated* (ser derrotado) e *vibrant and burning flames of love* (chamas vibrantes e ardentes do amor).

O próximo exercício, o exercício 2, objetivou que os participantes produzissem dois *posts* contendo qualquer uma das instâncias ou atualizações linguísticas das metonímias aprendidas durante as aulas, ou qualquer outra instância metonímica que eles quisessem.

Antes de iniciar o processo de produção propriamente dito, o professor pesquisador reapresentou todos os *posts* contendo instâncias ou atualizações linguísticas das metonímias que já haviam sido apresentados e analisados em outras aulas, assim como apresentou e analisou as instâncias ou atualizações linguísticas das metonímias do quadro abaixo, a fim de ampliar o repertório de elementos de *design* (ou *designs* disponíveis) dos alunos.

Quadro 36

Metonímias	Expressões metonímicas
COKE STANDS FOR SOFT DRINK	Give me a Coke . Give me a soft drink .
GILLETE STANDS FOR RAZOR	I need to buy a Gillette . I need to buy a razor .
OMO STANDS FOR LAUNDRY SOAP	I need an Omo to wash the clothes. I need laundry soap/washing powder to wash the clothes.
GLASS STANDS FOR THE LIQUID	I drank two glasses . I drank two times the content of the glasses.
DISH STANDS FOR FOOD	That dish was delicious. That food on the dish was delicious.
CROWN STANDS FOR THE KING OR QUEEN	I swear loyalty to the crown . I swear loyalty to the king or queen .
NEW BLOOD STANDS FOR YOUNGER PLAYER	The team needs some new blood for the next season. The team needs some new players for the next season.
NEW PAIR OF LEGS STANDS FOR NEW PLAYER (NEW DEFENDER).	Grêmio needs a new pair of legs in the defense. Grêmio needs a new defender .
BRASILIA STANDS FOR GOVERNMENT	Brasilia is not doing a good job. The politicians/government are not doing a good job.
CITY HALL STANDS FOR MAYOR	The city hall should repair the roads of the city. The mayor should repair the roads city.
HEAD STANDS FOR LEADERSHIP	Teacher Nair is the head of the school. Teacher Nair is the headmaster .
SUITS STANDS FOR BUSINESSPEOPLE	I'm going for a meeting with the suits from head office. I'm going for a meeting with the businesspeople from head office.
	(continua)

DA VINCI STANDS FOR PAINTING	(continuação) I've got a Da Vinci hanging up in my living room. I've got a painting hanging up in my living room.
MOUTHS STANDS FOR PEOPLE	I've got mouths to feed. I've got people to feed.
CRADLE STANDS FOR BIRTH GRAVE STANDS FOR DEATH	He went from the cradle to the grave too fast. He went from the birth to the death too fast.
RIDE STANDS FOR CAR	My ride is parked outside. My car is parked outside.
BOOTS STAND FOR SOLDIERS	The boots are on the ground. The soldiers are on the ground.
HEART STANDS FOR LOVE	I gave you my heart . I gave you my love .
HEART BEATS STANDS FOR LOVE/STRONG FEELINGS	My heart beats for you. I love you.
SHED TEARS STANDS FOR CRY (SUFFER)	I won't shed tears for you. I won't cry (suffer) for you.
STREETS STANDS FOR PEOPLE	The streets are happy with the carnival. The people are happy with the carnival.
CITY STANDS FOR PEOPLE	The city voted for change. The people voted for change.
VOICE STANDS FOR OPINION	He's a voice of reason in the chaos. He's an opinion of reason in the chaos.
HAND STANDS FOR MARRIAGE	I asked for her hand .
HAND STANDS FOR HELP	Give a hand .

Fonte: dados do autor.

Após a apresentação e análise das instâncias de metonímias acima, o professor pesquisador apresentou o seguinte exercício aos alunos.

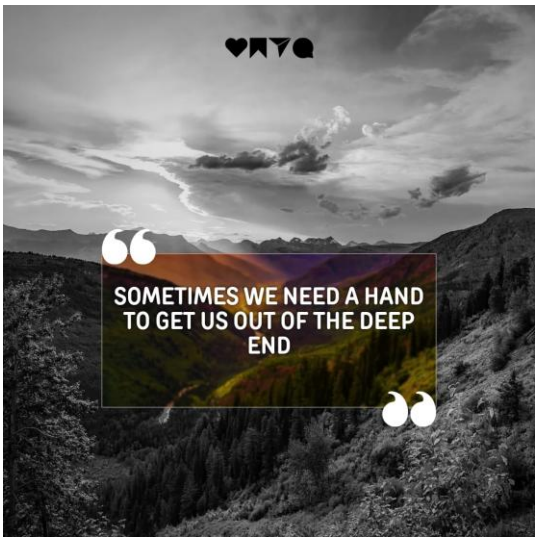
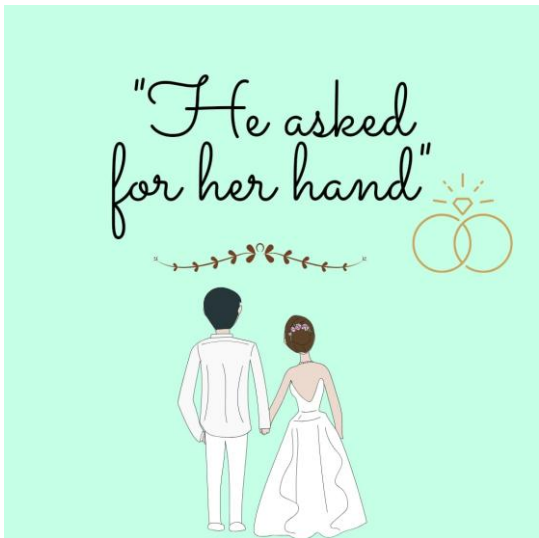
Quadro 37

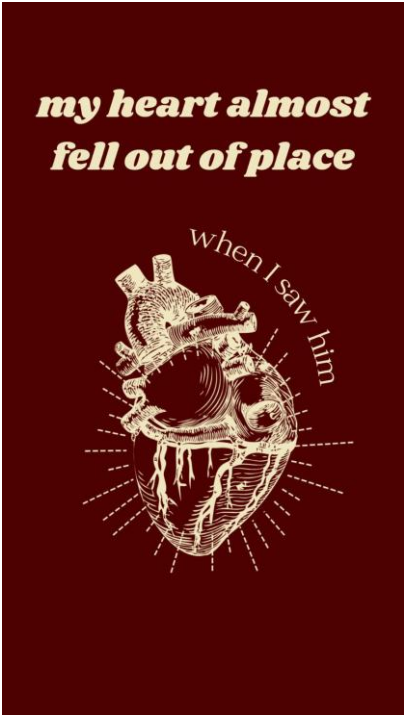
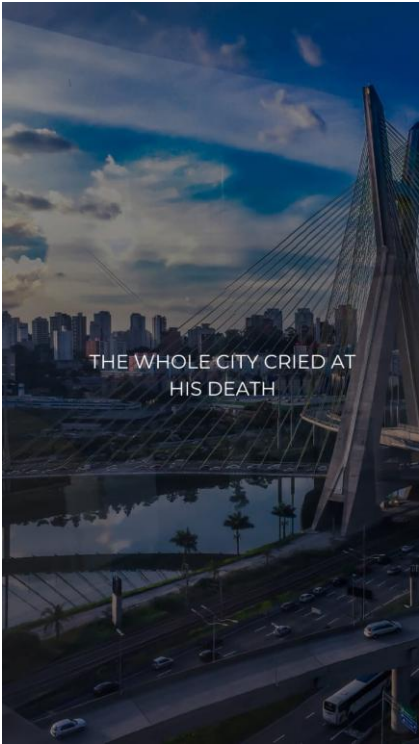
2) Agora é a sua vez de produzir dois *posts* para o *Instagram* ou *Facebook*. Eles podem ser sobre qualquer assunto ou ter a finalidade que você desejar (podem ser *posts* com uma mensagem motivacional, um anúncio, um comentário/desabafo, uma notícia, entretenimento...), mas devem conter, pelo menos, uma metonímia cada um. Para produzir as metonímias, você poderá tomar, como base, aquelas que você aprendeu durante as aulas ou poderá produzir metonímias totalmente novas. Faça como você quiser e deixe a sua imaginação fluir!

Fonte: dados do autor.

Alguns participantes produziram *posts* contendo instâncias ou atualizações linguísticas das metonímias aprendidas durante as aulas, isto é, eles as aplicaram apropriadamente, conforme se pode verificar nos *posts* dispostos no quadro abaixo.

Quadro 38

Post 46	Post 47
 Fonte: Participante Mariana	 Fonte: participante Roberta
	(continua)

	(continuação)
Post 48  Fonte: participante Brenda	Post 49  Fonte: participante Antônio

Fonte: dados do autor.

No *post* 46, a participante Mariana produziu a instância ou atualização linguística da metonímia HAND STADS FOR HELP (MÃO ESTÁ PARA AJUDA), apresentada e analisada em conjunto com o professor pesquisador ao longo das aulas, o que indica que ela foi capaz de aplicá-la apropriadamente. Além de Mariana, Sara também aplicou essa instância de metonímia apropriadamente em seu *post*.

No *post* 47, a participante Roberta produziu a instância ou atualização linguística da metonímia HAND STAND FOR MARRIAGE (MÃO ESTÁ PARA CASAMENTO) apresentada e analisada pelo professor pesquisador durante as aulas, logo, a aplicou apropriadamente. Essa, inclusive, foi a instância de metonímia mais aplicada apropriadamente nos *posts*, contando também com as produções de Guilherme, Jonas, Sara e Nicole.

No *post* 48, Brenda produziu a instância ou atualização linguística da metonímia HEART STANDS FOR FEELINGS (CORAÇÃO ESTÁ PARA SENTIMENTOS), indicando que a participante foi capaz de aplicar a instância de

metonímia em questão apropriadamente. Além de Brenda, o participante Evandro também aplicou apropriadamente essa metonímia.

No *post* 49, o participante Antônio produziu a instância ou atualização linguística da metonímia CITY STANDS FOR PEOPLE (CIDADE ESTÁ PARA AS PESSOAS), indicando que o participante a produziu apropriadamente. Além de Antônio, a participante Brenda também aplicou apropriadamente a referida instância de metonímia.

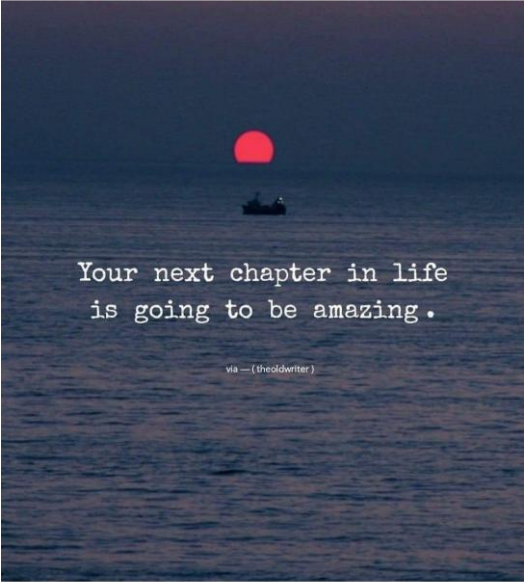
Além das instâncias de metonímias elencadas acima, outros participantes produziram as seguintes instâncias: STREETS STAND FOR PEOPLE (RUAS ESTÃO PARA PESSOAS) (participante Brenda), DISH STANDS FOR FOOD (PRATO ESTÁ PARA COMIDA) (participantes Isadora e Andressa), GLASS STANDS FOR LIQUID (COPO ESTÁ PARA LÍQUIDO) (participante Leandro), COKE STANDS FOR SOFTDRINK (COCA-COLA ESTÁ PARA REFRIGERANTE) (participantes Evandro e Leandro), HEAD STANDS FOR INTELLIGENCE (CABEÇA ESTÁ PARA INTELIGÊNCIA) (participante Andressa), HUMAN CORPORAL HEAT STANDS FOR AFFECT (participante Daniela), STAGE STANDS FOR ACTORS (O PALCO ESTÁ PARA OS ATORES) (participantes Isadora e Adriana). Como essas instâncias ou atualizações linguísticas de metonímias foram todas apresentadas e analisadas em aula, essas produções indicam que esses participantes também foram capazes de aplicá-las apropriadamente.

Esses dados de produção indicam que todos os participantes do estudo desenvolveram a competência metonímica.

O próximo exercício de produção, que chamaremos de exercício 3, consistiu na produção de instâncias ou atualizações linguísticas de metáforas: uma sobre o conceito de VIDA (LIFE) e o outro sobre o conceito de TEMPO (TIME).

O professor pesquisador iniciou o exercício 3 apresentando uma série de *posts* contendo instâncias ou atualizações linguísticas de metáforas sobre os conceitos de VIDA e TEMPO, conforme se pode verificar no quadro abaixo.

Quadro 39 – Posts sobre o conceito de VIDA

Post 50  Positive Quotes Visions Created · 9 de out. de 2023 · 🌐   Curtir  Enviar  Compartilhar Fonte: Visions Created (2023)	Post 51  mobeuscentral Seguir ⋮      272 curtidas mobeuscentral This made me laugh out loud, cheers MMM - always look for the funny side of life... mais Ver todos os 6 comentários 19 de setembro de 2018 · Ver tradução Fonte: Ayrton (2018)
Post 52  studio.typealive Seguir ⋮      24 curtidas studio.typealive One Card a Day: Life Is 🎮... mais Ver 1 comentário 27 de agosto de 2023 · Ver tradução Fonte: typealive (2023)	Post 53  Inspiring Quotes Goal Crushers · 2 de dez. de 2023 · 🌐   Curtir  Comentar  Enviar  Compartilhar 2 compartilhamentos Fonte: Goal Crushers (2023)

Fonte: dados do autor.

Quadro 40 - Posts sobre o conceito de TEMPO

Post 54  quaternioncreations Seguir   98 curtidas quaternioncreations  Day 8 of #marchmeetthemaker : current WIP... mais Ver todos os 17 comentários

Fonte: dados do autor.

Cabe ressaltar que os *posts* acima representam apenas uma parcela da totalidade dos *posts* empregados nessa atividade. Sobre o conceito de VIDA, foram, ainda, apresentados *posts* contendo as seguintes instâncias ou atualizações linguísticas metafóricas: LIFE IS NOT A RACE (A VIDA NÃO É UMA CORRIDA), LIFE IS A GAME (A VIDA É UM JOGO), LIFE IS A ONE TIME OFFER (A VIDA É UMA OFERTA ÚNICA), LIFE IS A DICE (A VIDA É UM DADO), LIFE IS A MIRACLE (A VIDA É UM MILAGRE), LIFE IS A FLOWER (A VIDA É UMA FLÔR), LIFE IS A GIFT (A VIDA É UM PRESENTE), LIFE IS THE ART OF DRAWING WITHOUT AN ERASER (A VIDA É A ARTE DE DESENHAR SEM UMA BORRACHA). Sobre o conceito de TEMPO, foram apresentados também *posts* contendo as instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas TIME IS A COIN YOUN CAN SPEND ONCE (TEMPO É UMA MOEDA QUE VOCÊ GASTA APENAS UMA VEZ), TIME IS NA ILLUSION (O TEMPO É UMA ILUSÃO), TIME IS THE FIRE IN WICH WE ALL BURN (O TEMPO É O FOGO NO QUAL TODOS NÓS QUEIMAMOS), TIME IS A GIFT (O TEMPO É UM PRESENTE), TIME IS CHILDHOOD (O TEMPO É INFÂNCIA), TIME IS AN UNFORGETABLE MEMORY (TEMPO É UMA MEMÓRIA INESQUECÍVEL), TIME IS A TALE (O TEMPO É UMA LENDA), TIME IS AN ENEMY (O TEMPO É UM INIMIGO), TIME IS AN ALLY (O TEMPO É UM ALIADO), TIME IS MONEY (TEMPO É DINHEIRO), TIME IS OUR ONLY ASSET (O TEMPO É NOSSO ÚNICO RECURSO), TIME IS OUR ONLY HOPE (TEMPO É NOSSA ÚNICA ESPERANÇA), TIME IS A BITTER MEDICINE WITH SIDE EFFECTS (TEMPO É UM REMÉDIO AMARGO COM EFEITOS COLATERAIS).

Após apresentá-los, o professor pesquisador leu e analisou o significado de cada um dos *posts* contendo instâncias ou atualizações linguísticas de metáforas sobre VIDA e sobre TEMPO com os participantes. O objetivo era de que eles fossem capazes de conceptualizar novos conceitos de novas maneiras, ou, nas palavras de Littlemore e Low (2006a), que eles aprendessem outros modelos cognitivos sobre metonímias e metáforas e, assim, construíssem um repertório de novos *designs* disponíveis para o *designing* (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Após essa análise o professor pesquisador passou as seguintes ordens e explicações para cada uma das metáforas:

Quadro 41

3) Agora chegou a sua vez de produzir dois *posts*. Um contendo uma metáfora ou expressões metafóricas sobre a VIDA e outro contendo uma metáfora ou expressões metafóricas sobre o TEMPO. Para produzir as metáforas ou expressões metafóricas sobre a VIDA e o TEMPO, você poderá se basear naquelas que você aprendeu com o professor anteriormente ou, se preferir, pode produzir metáforas ou expressões metafóricas totalmente novas e criativas. Afinal, o que é a VIDA e o TEMPO para você?

Veja, abaixo, exemplos de metáforas e expressões metafóricas sobre a VIDA e o TEMPO:

Example 1: LIFE IS **GAME**.

Example 2: I CAN NOT GO TO THE **NEXT PHASE** OF MY LIFE. I'M ALWAYS MAKING **WRONG MOVES** AND I'M **LOSING FOR MY ENEMIES**. I'M NOT **SCORING** ENOUGH.

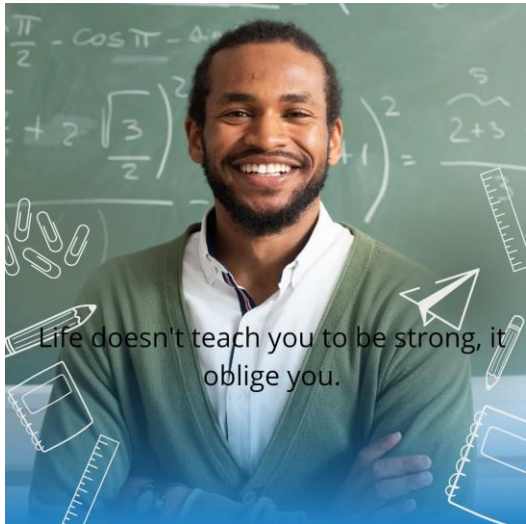
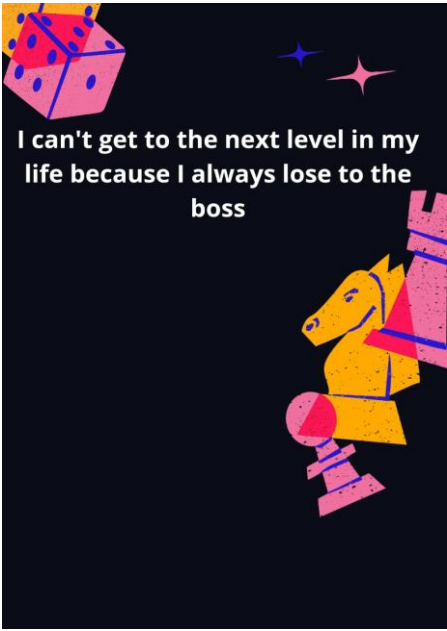
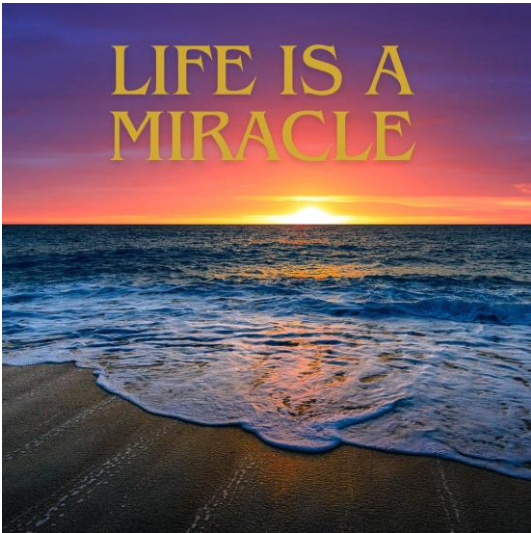
Example 3: TIME IS A **MEDICINE**.

Example 4: TIME IS **BITTER**, AND HAS **SIDE EFFECTS**, BUT I HAVE **TO TAKE IT CURE** ALL MY WOUNDS.

Fonte: dados do autor.

Em relação à produção de instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas sobre a VIDA (LIFE), destacam-se os *posts* abaixo em que os participantes foram capazes de aplicar apropriadamente essas instâncias metafóricas analisadas.

Quadro 42

Post 58  Fonte: participante Guilherme	Post 59 <i>Life is a journey, not a destination!</i>  Fonte: participante Pâmela
Post 60  Fonte: participante Jonas	Post 61  Fonte: participante Ana

Fonte: dados do autor

No *post* 58, produzido pelo participante Guilherme, consta a expressão metafórica *doesn't teach* (não ensina) o que significa que o participante foi capaz de aplicar apropriadamente uma instância ou atualização linguística da metáfora LIFE IS A TEACHER (A VIDA É UM PROFESSOR).

No *post* 59, ao produzir uma instância ou atualização linguística da metáfora LIFE IS A JOURNEY (A VIDA É UMA VIAGEM), a participante Pâmela aplicou apropriadamente essa instância ou atualização linguística da metáfora analisada antes do exercício. Além de Pâmela, a participante Nicole também aplicou essa instância ou atualização linguística da mesma metáfora apropriadamente em seu *post*.

No *post* 60, o participante Jonas produziu as expressões metafóricas *get to the next level* (chegar ao próximo nível) e *lose to the boss* (perder para o chefe), e elas indicam que ele foi capaz de aplicar apropriadamente uma instância ou atualização linguística da metáfora LIFE IS A GAME (A VIDA É UM JOGO), analisada antes do exercício de produção. Além do participante Jonas, outros 4 participantes, Brenda, Gisele, Gabriela e Cauã, produziram expressões metafóricas subjacentes à metáfora LIFE IS A GAME (A VIDA É UM JOGO) em seus *posts*, o que indica que eles também foram capazes de aplicar a instância ou atualização linguística dessa metáfora apropriadamente. O participante Evandro produziu a metáforas LIFE IS A GAME OF CHESS (A VIDA É UM JOGO DE XADREZ). Esse dado sugere que o participante aplicou apropriadamente uma instância ou atualização linguística da metáfora LIFE IS A GAME (A VIDA É UM JOGO) apresentada e analisada pelo professor pesquisador em um *post* em que constavam peças de jogo de xadrez.

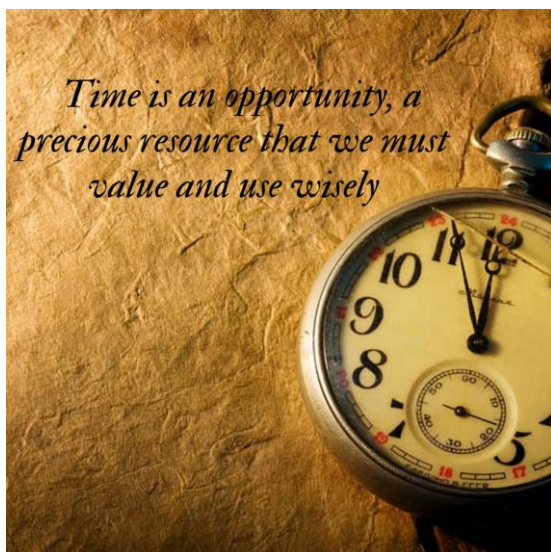
No *post* 61, a participante Adriana produziu uma instância ou atualização linguística da metáfora LIFE IS A MIRACLE (A VIDA É UM MILAGRE), essa instância metafórica que também havia sido analisada antes do exercício de produção, o que significa que a participante conseguiu aplicá-la apropriadamente.

Os dados de produção indicam que apenas uma parcela dos participantes decidiu aplicar instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas sobre o conceito de VIDA apropriadamente. Isso quer dizer que se valeram do repertório de *designs* disponíveis – as instâncias metafóricas analisadas antes do exercício – construído a partir da exposição e análise de instâncias metafóricas pelo professor pesquisador para realizar as suas produções. A outra parcela decidiu pular essa fase, indo diretamente para a fase de aplicação criativa, que será apresentada na próxima seção.

No que se refere à produção de instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas sobre o conceito de TEMPO, destacam-se os seguintes *posts*:

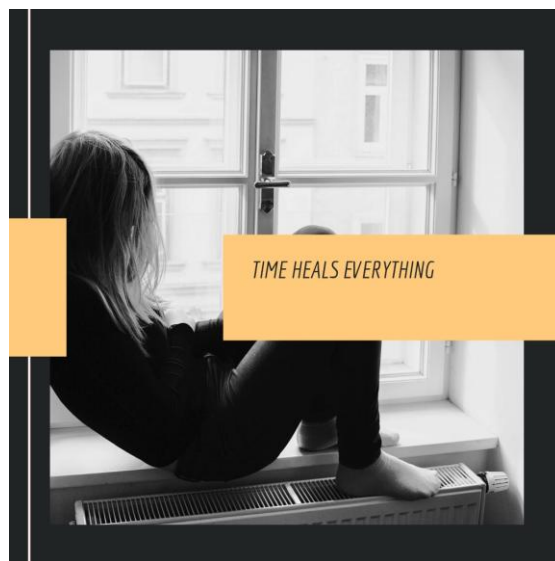
Quadro 43

Post 62



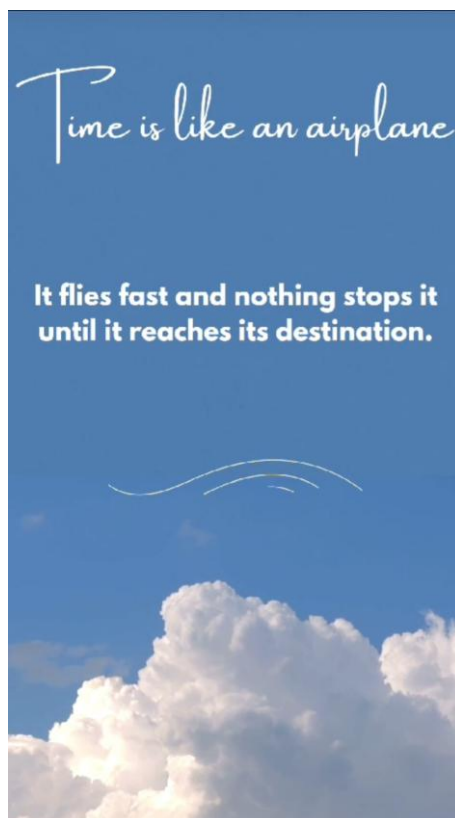
Fonte: participante Adriana

Post 63



Fonte: participante Gisele

Post 64



Fonte: participante Cristiano

Fonte: dados do autor.

No *post* 62, a participante Adriana empregou duas instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas, TIME IS AN OPPORTUNITY (TEMPO É UMA OPORTUNIDADE) e TIME IS A PRECIOUS RESOURCE (TEMPO É UM RECURSO PRECIOSO). A primeira instância metafórica parece uma aplicação mais criativa, tendo-se em vista que o professor pesquisador não apresentou nenhuma instância ou atualização de metáfora parecida com essa. Por outro lado, a instância ou atualização linguística da metáfora TIME IS A PRECIOUS RESOURCE (TEMPO É UM RECURSO PRECIOSO) é uma aplicação apropriada da instância ou atualização linguística da metáfora TIME IS A RESOURCE analisada pelo professor pesquisador antes do exercício.

No *post* 63, a participante Gisele produziu a expressão metafórica *heals* (cura), logo, pode-se concluir que essa produção se refere a uma aplicação apropriada da instância ou atualização linguística da metáfora TIME IS A MEDICINE (TEMPO É UM REMÉDIO) apresentada pelo professor pesquisador antes da produção como exemplo.

Já o participante Cristiano, no *post* 64, produz uma instância ou atualização linguística da metáfora – na forma de símile – TIME IS LIKE AN AIRPLANE (TEMPO É COMO UM AVIÃO) e a expressão metafórica *flies* (voa). Essa produção demonstra que o participante aplicou apropriadamente uma instância ou atualização linguística da metáfora TIME IS AN AIRPLANE (TEMPO É UM AVIÃO) subjacente ao *post* 56 que foi apresentada pelo professor pesquisador. Mais 2 participantes, Nicole e Brenda, produziram *posts* contendo a expressão metafórica *flies* (voa) relativa ao conceito de TEMPO, o que pode ser um indicativo que elas também aplicaram a mesma instância metafórica apropriadamente.

Os dados de produção sobre as instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas de VIDA e TEMPO indicam que os participantes desenvolveram a competência metafórica e, desse modo, foram capazes de mobilizar os elementos de *design* (*posts* contendo instâncias de metonímias e metáfora apresentados e analisados pelo professor pesquisador antes do exercício) para o processo de *designing* (construção de sentido).

7.2.2 Aplicação criativa

Nesta seção, são apresentados e discutidos os dados provenientes da aplicação criativa dos participantes nos exercícios de produção, isto é, relativos ao processo de *redesign*.

Os exercícios de produção são os mesmos apresentados que constam na seção anterior (aplicação apropriada), isto é, o exercício 1, que consistiu na produção de um *post* contendo uma instância ou atualização linguística da metáfora sobre o AMOR (LOVE) e uma instância de metonímia; o exercício 2 que consistiu na produção de dois *posts* contendo instâncias de metonímias e o exercício 3, que consistiu na produção de dois posts contendo instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas sobre a VIDA (LIFE) e o TEMPO (TIME).

De todo modo, para a análise e discussão dos dados, ecoamos, novamente, a ordem de cada exercício.

Quadro 31

1) Agora, chegou a sua vez de usar o *Canva* e produzir um *post* para o *Instagram* ou *Facebook*. Nesse *post*, você deverá produzir uma metáfora sobre o AMOR (LOVE) ou expressões metafóricas relativas a uma metáfora sobre o AMOR (LOVE) da sua escolha. Para produzi-las, você poderá tomar, como base, as metáforas e as expressões metafóricas sobre o AMOR (LOVE) que você aprendeu durante as aulas ou outras totalmente novas e criativas como, por exemplo, a metáfora LOVE IS AN OCEAN (AMOR É UM OCEANO). Além disso, se você quiser, inclua, neste mesmo *post* alguma metonímia. Pode ser alguma metonímia que aprendemos durante as aulas ou outra totalmente nova. A ideia é que você consiga fazer uma relação entre as metáforas sobre AMOR (LOVE) e as metonímias. Os quadros abaixo ajudarão você a se lembrar das metáforas, expressões metafóricas e metonímias que aprendemos durante as aulas.

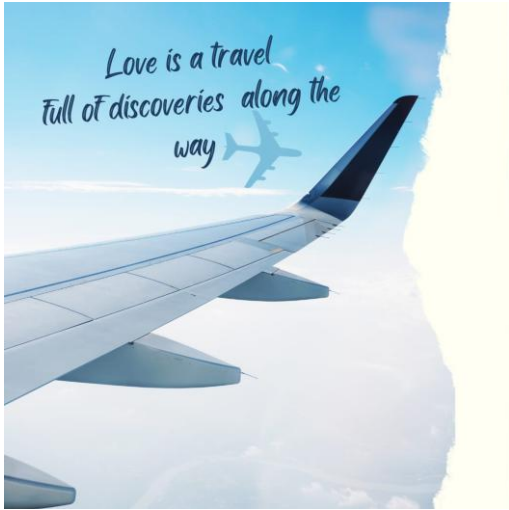
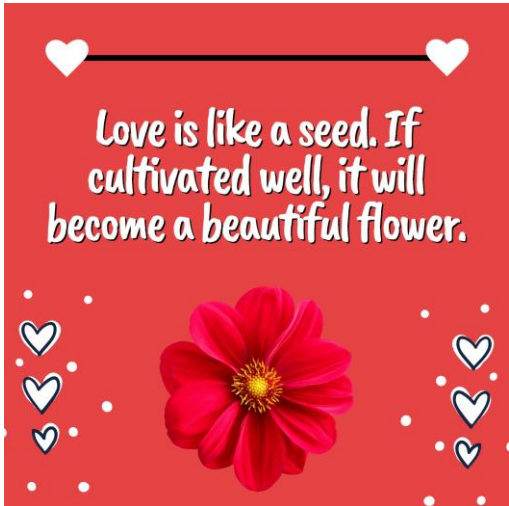
Fonte: dados do autor.

Surpreendentemente, os participantes produziram vários *posts* contendo instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas novas ou criativas, isto é, aplicaram apropriadamente os *designs* disponíveis (metáforas sobre o AMOR/LOVE) e, por conta disto, realizou-se uma seleção dos *posts* para a análise e discussão nesta seção. O critério empregado para a seleção, conforme consta na seção de

procedimentos metodológicos de análise, é o nível de criatividade envolvido em cada produção.

No quadro abaixo, constam as produções consideradas as mais criativas.

Quadro 44

<i>Post 65</i>  Fonte: participante Roberta	<i>Post 66</i>  Fonte: participante Roberta
<i>Post 67</i>  Fonte: participante Roberta	<i>Post 68</i>  Fonte: participante Evandro

Fonte: dados do autor.

No *post* 65, a participante Roberta produziu a instância ou atualização linguística da metáfora criativa LOVE IS AN OPEN BOOK (AMOR É UM LIVRO ABERTO) e foi capaz de produzir as expressões metafóricas *full of blank pages*

(cheio de páginas em branco) e *write together* (escrever juntos). Essas expressões metafóricas sugerem a emergência da metáfora DATING IS WRITING TOGETHER (NAMORO É ESCRITA EM CONJUNTO). No *post* 66, a mesma participante produziu a instância ou atualização linguística da metáfora LOVE IS A TRAVEL FULL O DISCOVERIES ALONG THE WAY (AMOR É UMA VIAGEM CHEIA DE DESCOBERTAS AO LONGO DO CAMINHO). No *post* 67, a participante Roberta produziu a instância ou atualização linguística da metáfora LOVE IS A DELICATE ROSE (AMOR É UMA ROSA DELICADA) e as expressões metafóricas *to be cared* (ser cuidada) e *protected* (protegida). Todas as produções da participante Roberta sugerem que ela foi capaz de aplicar criativamente os designs disponíveis (as instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas de AMOR aprendidas durante as aulas), isto é, num processo de *redesign*, assim como ela parece ter desenvolvido a sua competência metafórica plenamente.

No *post* 68, o participante Evandro produziu a instância ou atualização linguística da metáfora em forma de símile LOVE IS LIKE A SEED (AMOR É COMO UMA SEMENTE) e as expressões metafóricas *cultivated* (cultivada) e *flower* (flor). Esses dados sugerem que o participante também foi capaz de aplicar criativamente os *designs* disponíveis, ou seja, fazer o *redesign* e do mesmo modo parece ter atingido algum nível de competência metafórica.

No próximo quadro, apresentamos mais alguns *posts* contendo instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas criativas sobre o AMOR (LOVE).

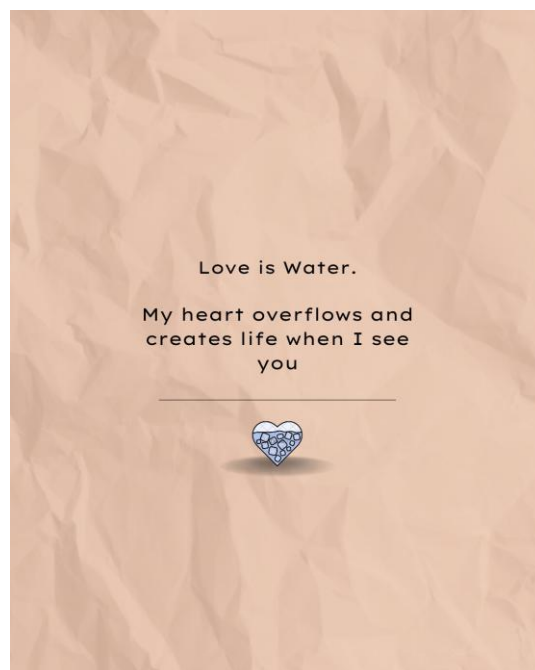
Quadro 45

Post 69



Fonte: participante: Júnior

Post 70



Fonte: participante: Júnior

Post 71



Fonte: participante Juliana

Post 72



Fonte: participante Cauã

Fonte: dados do autor.

No *post* 69, o participante Júnior produziu a instância ou atualização linguística da metáfora criativa LOVE IS A PUZZLE (AMOR É UM QUEBRA-CABEÇA) e as expressões metafóricas *pieces* (peças), *match* (combinam) e *fit* (encaixar-se). Os dados sugerem que o participante estendeu criativamente a instância ou atualização linguística da metáfora LOVE IS A UNITY OF COMPLEMENTARY PARTS (AMOR É UMA UNIDADE DE PARTES COMPLEMENTARES), isto é, ele foi capaz de fazer o *redesign* ao aplicar criativamente uma instância ou atualização linguística da metáfora aprendida durante as aulas, entendida como um elemento de *design*, assim como indicam que ele foi capaz de desenvolver algum nível de competência metafórica. Processo similar parece ter ocorrido no *post* 70, em que o participante produziu a instância ou atualização linguística da metáfora LOVE IS WATER (AMOR É ÁGUA), as expressões metafóricas *overflows* (transborda) e *creates life* (cria vida).

No *post* 71, a participante Juliana produziu uma série de expressões metafóricas das quais se pode inferir algumas instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas. A expressão *flame of love* (chama do amor) indica a emergência da metáfora LOVE IS FIRE (AMOR É FOGO). Já a expressão *iceberg* (iceberg) parece ter sido motivada pela expressão INDIFFERENCE IS COLD (INDIFERENÇA É FRIO). A expressão metafórica *lost* (perdido(a)) e a expressão metafórica *find my way* (encontrar meu caminho) sugerem a emergência da metáfora LOVE IS A DESTINATION (AMOR É UM DESTINO). Esses dados sugerem que a participante foi capaz de aplicar apropriadamente e criativamente os *designs* disponíveis, isto é, fez o *redesign* e que desenvolveu algum nível de competência metafórica.

No *post* 72, o participante Cauã produziu a instância ou atualização linguística da metáfora LOVE IS A LABIRINTH (AMOR É UM LABIRINTO) e a expressão metafórica *to get to the middle* (chegar ao meio). Esses dados sugerem que o participante Cauã foi capaz de aplicar criativamente os *designs* disponíveis, isto é, as instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas sobre AMOR (LOVE) aprendidas em aula, ou seja, foi capaz de fazer o *redesign*, assim como indicam que ele desenvolveu algum nível de competência metafórica.

Além disso, foram produzidos *posts* contendo outras instâncias ou atualizações linguísticas de metáforas criativas, como, por exemplo, LOVE IS MAGIC (AMOR É MÁGICA) (participante Cauã), LOVE IS SUNSET (AMOR É PÔR DO SOL) (participante Cauã), LOVE IS THE CURE FOR OUR PAIN (AMOR É A

CURA PARA A NOSSA DOR) (participante Juliana), LOVE IS FAMILY (AMOR É FAMÍLIA) (participante Bruna), LOVE IS HEAVEN (AMOR É O CÉU) (participante Sara), LOVE IS LIKE VIDEO GAME (AMOR É COMO UM VÍDEO GAME) (participante Andressa), LOVE IS LIKE THE MOON (AMOR É COMO A LUA) (participante Mariana) LOVE IS A JOURNEY (AMOR É UMA VIAGEM) (participante Laura), indicando que os participantes que os produziram também foram capazes de, em um processo de *redesign*, aplicar criativamente os elementos de *designs* disponíveis; isto é, as instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas sobre o AMOR (LOVE) aprendidas durante o desenvolvimento das aulas de Inglês.

O exercício de produção 2, relativo à produção de dois *posts* contendo instâncias ou atualizações linguísticas de metonímias, apresentou a seguinte ordem.

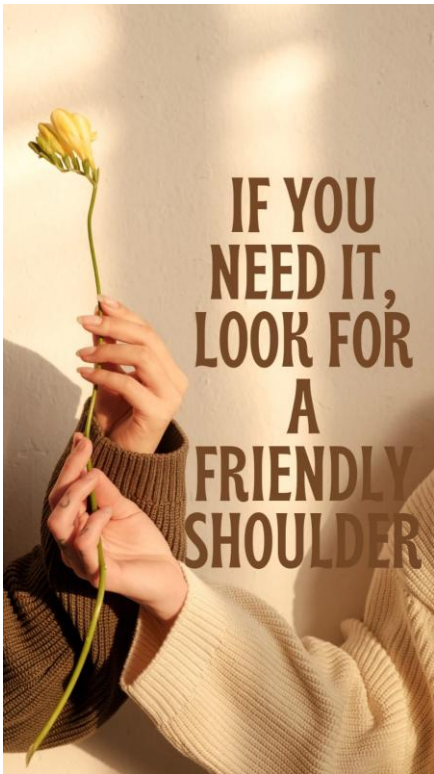
Quadro 37

2) Agora é a sua vez de produzir dois *posts* para o *Instagram* ou *Facebook*. Eles podem ser sobre qualquer assunto ou ter a finalidade que você desejar (podem ser *posts* com uma mensagem motivacional, um anúncio, um comentário/desabafo, uma notícia, entretenimento...), mas devem conter, pelo menos, uma metonímia cada um. Para produzir as metonímias, você poderá tomar, como base, aquelas que você aprendeu durante as aulas ou poderá produzir metonímias totalmente novas. Faça como você quiser e deixe a sua imaginação fluir!

Fonte: dados do autor.

Os *posts* produzidos contendo instâncias ou atualizações linguísticas de metonímias aplicadas criativamente estão dispostas no quadro abaixo.

Quadro 46

<i>Post 73</i>  Participante: Roberta	<i>Post 74</i>  Participante: Mirela
<i>Post 75</i>  Participante: Júnior	<i>Post 76</i>  Participante: Gisele

Fonte: dados do autor.

No *post 73*, a participante Roberta produziu a instância ou atualização linguística de metonímia PAWS STAND FOR DOG (PATAS ESTÃO PARA

CACHORRO). Esses dados indicam que ela foi capaz de aplicar criativamente as instâncias de metonímias de PARTE ESTÁ PELO TODO (PART STANDS FOR WHOLE) apresentadas como *designs* disponíveis ao longo das aulas. Além disso, os dados sugerem que a participante em questão desenvolveu, em alguma medida, a competência metonímica. A participante Mariana produziu *post* contendo a mesma instância de metonímia.

No *post* 74, a participante Mirela produziu a instância ou atualização linguística de metonímia DUCATI STANDS FOR MOTOCYCLE (DUCATI ESTÁ PARA MOTOCICLETA). Esse dado indica que ela, em um processo de *redesign*, foi capaz de aplicar criativamente as instâncias de metonímias do tipo MARCA PELO PRODUTO (BRAND STANDS FOR PRODUCT) que foram fornecidas pelo professor pesquisador como *designs* disponíveis e que desenvolveu, em alguma medida, a sua competência metonímica. Alguns participantes produziram *posts* contendo instâncias de metonímias similares, do tipo MARCA PELO PRODUTO (BRAND STANDS FOR PRODUCT), como, APPLE STANDS FOR CELLPHONE (APPLE ESTÁ PARA CELULAR), produzida por Júnior e Cauã e MAIZENA STANDS FOR CONRSTARCH (MAIZENA ESTÁ PARA AMIDO DE MILHO), produzida pela participante Bruna, NETFLIX STANDS FOR VIDEO STREAMING SERVICE (NETFLIX ESTA PARA SERVIÇO DE TRANSMISSÃO DE VÍDEO), produzida por Gabriela, BAND-AID STANDS FOR BANDAGE (BAND-AID ESTÁ PARA CURATIVO), produzido por Gisele, FORD STANDS FOR CAR (FORD ESTÁ PARA CARRO), produzido pelo participante Joaquim.

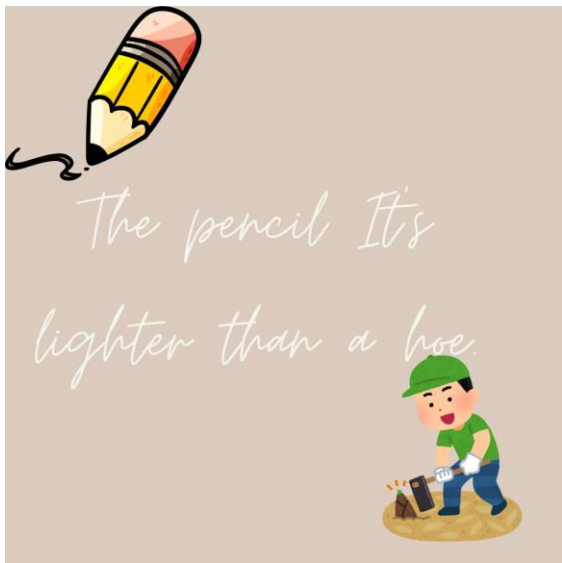
No *post* 75, o participante Júnior produziu a instância ou atualização linguística de metonímia THE ONE THAT GETS OLDER STANDS FOR THE ONE THAT HAS BIRTHDAY (AQUELE QUE FICA MAIS VELHO ESTÁ PARA AQUELE QUE FAZ ANIVERSÁRIO). Esse dado indica que, em um processo de *redesign*, o participante foi capaz de, a partir dos *designs* disponíveis, isto é, das instâncias de metonímias aprendidas durante as aulas, aplicá-las criativamente. Além disso, esse dado sugere que o participante conseguiu desenvolver a sua competência metonímica.

A participante Gisele, por sua vez, no *post* 76, produziu a instância ou atualização linguística de metonímia FRIENDLY SHOULDER STANDS FOR CONSOLING FRIEND (OMBRO AMIGO ESTÁ PARA AMIGO CONSOLADOR). Esse dado indica que a participante foi capaz de aplicar criativamente as instâncias

de metonímias apresentadas como *designs* disponíveis durante as aulas pelo professor pesquisador, especialmente as de PARTE ESTÁ PARA O TODO, indicando o desenvolvimento de sua competência metonímica.

Além dessas produções, destacam-se mais algumas que também foram aplicadas criativamente, conforme consta no quadro a seguir.

Quadro 47

Post 77	Post 78
 Fonte: participante Pâmela	 end of month discount I'm selling three cow heads for two thousand dollars interested call on whatsapp 55 51 99467-2130 Fonte: participante Jonas
	(continua)

<i>Post 79</i>  Fonte: participante Alanda	(continuação) <i>Post 80</i>  Fonte: participante Daniela
--	---

Fonte: dados do autor.

No *post 77*, a participante Pâmela produziu as instâncias ou atualizações linguísticas das metonímias PENCIL STANDS FOR STUDY/MENTAL WORK (LÁPIS ESTÁ PARA O ESTUDO/TRABALHO MENTAL) e HOE STANDS FOR PHYSICAL WORK (ENXADA ESTÁ PARA TRABALHO BRAÇAL) e uma expressão metafórica *lighter* (mais leve) que indica a emergência de uma metáfora primária (Grady, 1997, 2007), DIFFICULTY IS WEIGHT (DIFICULDADE É PESO). Esses dados indicam um processo de *redesign* a partir dos *designs* disponíveis (instâncias de metonímias e metáforas aprendidas durante as aulas), assim como o desenvolvimento da competência metonímica e metafórica na participante.

No *post 78*, o participante também produziu uma instância ou atualização linguística de metonímia do tipo PARTE-TODO (PART-WHOLE) em que HEAD STANDS FOR COW (CABEÇA ESTÁ PARA VACA), indicando que, em um processo de *redesign*, o participante aplicou criativamente os *designs* disponíveis (instâncias de metonímias aprendidas durante as aulas), assim como desenvolveu a

sua competência metonímica. Outros participantes, como Guilherme, Nicole e Bruna, produziram essa instância de metonímia em seus *posts*, o que também indica aplicação criativa dos *designs* disponíveis de desenvolvimento da referida competência.

A participante Alanda, no *post* 79, produziu duas instâncias ou atualizações linguísticas de metonímias, SALT THE FEET STANDS FOR TAKE A BATH IN THE OCEAN (SALGAR OS PÉS ESTÁ PARA TOMAR UM BANHO DE MAR) e TRAMANDAÍ STANDS FOR BEACH (TRAMANDAÍ ESTÁ PARA PRAIA). Esses dados indicam que a participante aplicou criativamente os *designs* disponíveis (instâncias de metonímias aprendidas durante as aulas) em um processo de *redesign* e, que, além disso, desenvolveu a sua competência metonímica. O participante Júnior produziu *post* similar em que TORRES STANDS FOR BEACH (TORRES ESTÁ PARA PRAIA), indicando uma aplicação criativa e desenvolvimento da competência metonímica.

No *post* 80, a participante Daiana produziu a instância de metonímia PEN STANDS FOR THE PERSON (CANETA ESTÁ PARA PESSOA). Esse dado também indica aplicação criativa e desenvolvimento da competência metonímica.

Além dos dados trazidos à análise, cabe acrescentar que as participantes Alanda e Michele produziram *posts* contendo a instância ou atualização linguística de metonímia AUTHOR STANDS FOR THE BOOK (AUTOR ESTÁ PARA O LIVRO), indicando aplicação criativa e desenvolvimento da competência metonímica.

O exercício 3, que consistiu na produção de instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas sobre os conceitos de VIDA (LIFE) e (TIME), apresentou o seguinte teor.

Quadro 41

3) Agora chegou a sua vez de produzir dois *posts*. Um contendo uma metáfora ou expressões metafóricas sobre a VIDA e outro contendo uma metáfora ou expressões metafóricas sobre o TEMPO. Para produzir as metáforas ou expressões metafóricas sobre a VIDA e o TEMPO, você poderá se basear naquelas que você aprendeu com o professor anteriormente ou, se preferir, pode produzir metáforas ou expressões metafóricas totalmente novas e criativas.

(continua)

(continuação)

Afinal, o que é a VIDA e o TEMPO para você?

Veja, abaixo, exemplos de metáforas e expressões metafóricas sobre a VIDA e o TEMPO:

Example 1: LIFE IS GAME.

Example 2: I CAN NOT GO TO THE NEXT PHASE OF MY LIFE. I'M ALWAYS MAKING WRONG MOVES AND I'M LOSING FOR MY ENEMIES. I'M NOT SCORING ENOUGH.

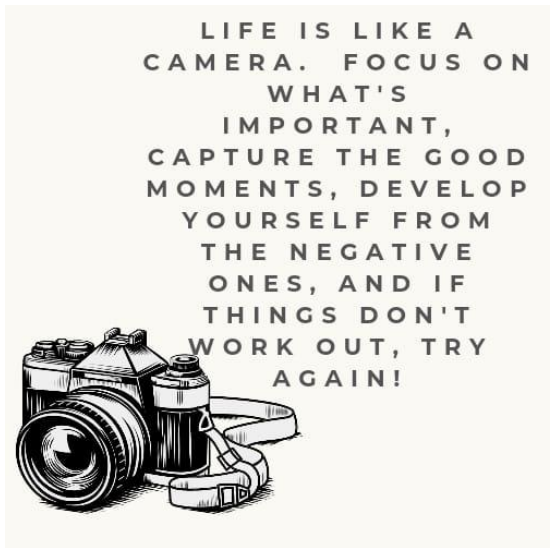
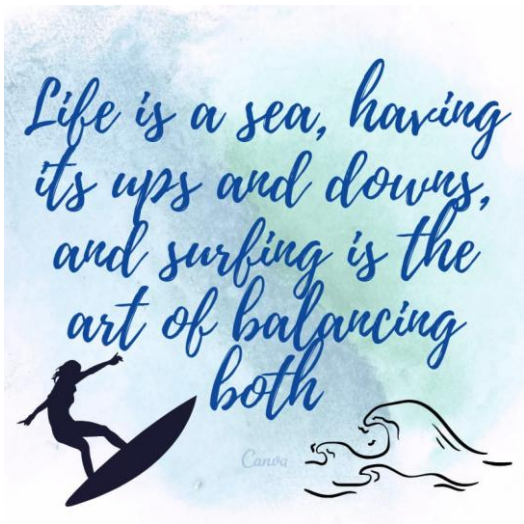
Example 3: TIME IS A MEDICINE.

Example 4: TIME IS BITTER, AND HAS SIDE EFFECTS, BUT I HAVE TO TAKE IT CURE ALL MY WOUNDS.

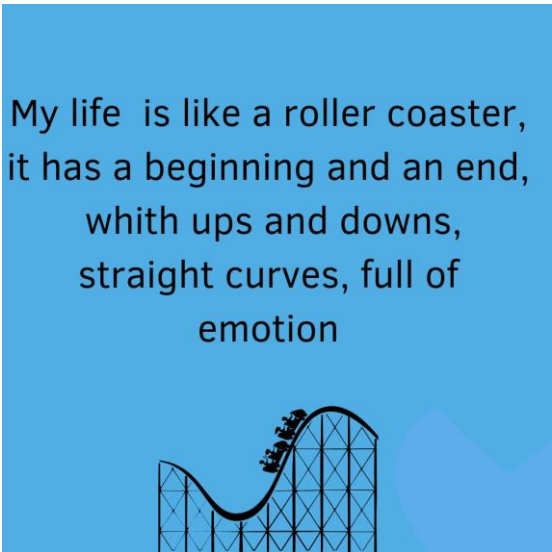
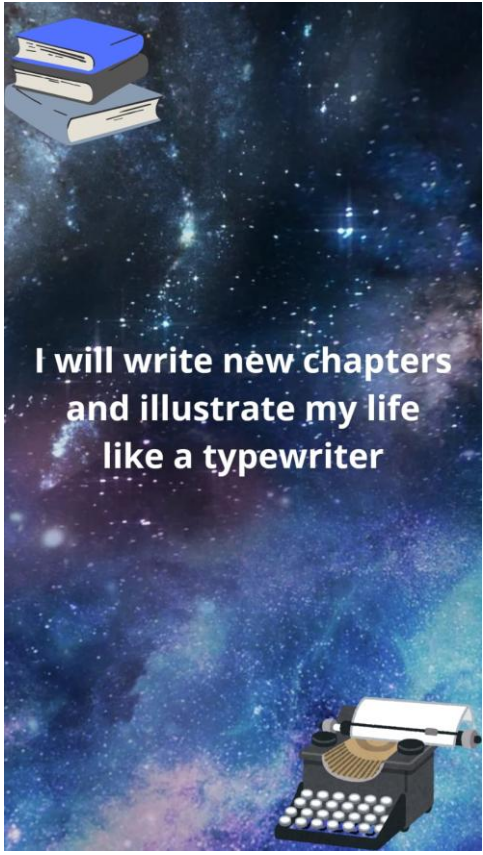
Fonte: dados do autor.

No quadro abaixo, destacam-se alguns *posts* em que os participantes aplicaram criativamente as metáforas sobre VIDA (LIFE).

Quadro 48

Post 81	Post 82
 LIFE IS LIKE A CAMERA. FOCUS ON WHAT'S IMPORTANT, CAPTURE THE GOOD MOMENTS, DEVELOP YOURSELF FROM THE NEGATIVE ONES, AND IF THINGS DON'T WORK OUT, TRY AGAIN!	 Life is a sea, having its ups and downs, and surfing is the art of balancing both
Fonte: participante Pâmela	Fonte: participante Mariana

(continua)

	(continuação)
<i>Post 83</i>  My life is like a roller coaster, it has a beginning and an end, with ups and downs, straight curves, full of emotion Fonte: participante Roberta	<i>Post 84</i>  I will write new chapters and illustrate my life like a typewriter Fonte: Participante Andressa

Fonte: dados do autor.

No *post* 81, a participante Pâmela produziu a instância ou atualização linguística da metáfora, na forma de símile, LIFE IS LIKE A CAMERA (A VIDA É COMO UMA CÂMERA). Esse dado indica que a participante aplicou criativamente os *designs* disponíveis (instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas sobre AMOR), assim como sugere que ela desenvolveu a sua competência metafórica.

A participante Mariana, no *post* 82, produziu a instância ou atualização linguística da metáfora LIFE IS A SEA (A VIDA É O MAR), as expressões metafóricas *ups* (altos) e *downs* (baixos), que sugerem a emergência da metáfora orientacional (Lakoff; Johnson, 2002 [1980]) ou primária (Grady, 1997, 2007) subjacente HAPPY IS UP (FELIZ É PRA CIMA). Esses dados indicam a aplicação criativa dos *designs* disponíveis (instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas sobre VIDA apresentadas e analisadas pelo professor pesquisador antes

do exercício), isto é, um processo de *redesign*. Além disso, sugerem que a participante desenvolveu algum nível de competência metafórica.

No *post* 83, elaborado pela participante Roberta, ocorreu um processo similar. Ela produziu a instância ou atualização linguística da metáfora MY LIFE IS LIKE A ROLLER COASTER (A MINHA VIDA É COMO UMA MONTANHA RUSSA) e as expressões metafóricas *ups* (altos) e *downs* (baixos), que indicam a emergência da metáfora orientacional (Lakoff; Johnson, 2002 [1980]) ou primária (Grady, 1997, 2007) subjacente HAPPY IS UP (FELIZ É PRA CIMA). Esses dados indicam que a participante aplicou criativamente os *designs* disponíveis, assim como o desenvolveu a competência metafórica. A participante Pâmela, produziu *post* contendo as mesmas instâncias metafóricas produzidas pela participante Roberta.

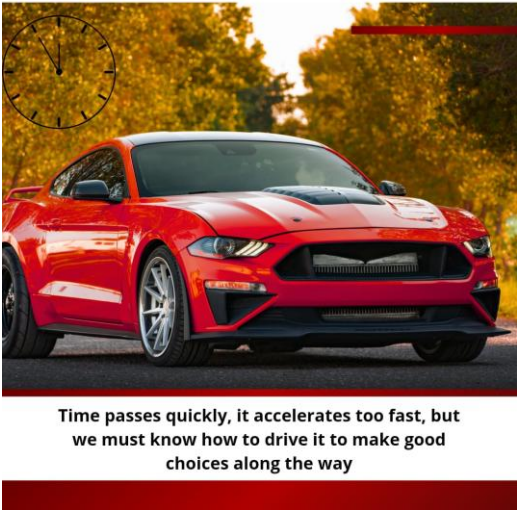
Já a participante Andressa, no *post* 84, produziu algumas expressões metafóricas que sugerem a emergência de duas metáforas criativas oriundas de um domínio conceptual mais genérico, neste caso, ESCRITA (WRITING). A primeira metáfora, que pode ser inferida a partir das expressões metafóricas *write* (escrever) e *chapters* (capítulos), é LIFE IS A BOOK (A VIDA É UM LIVRO). A segunda metáfora que pode ser inferida a partir da expressão metafórica *typewriter* (máquina de escrever). Esses dados indicam a aplicação criativa dos *designs* disponíveis (instâncias ou atualizações linguísticas da metáforas de VIDA apresentadas e analisadas pelo professor pesquisador) e um desenvolvimento da competência metafórica pela participante.

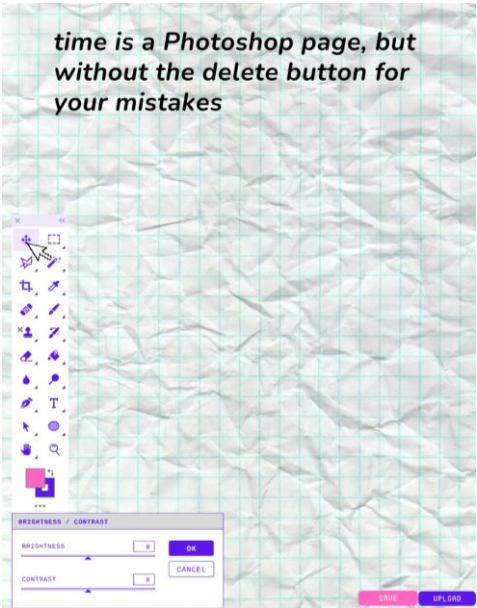
Foram produzidas outras instâncias ou atualizações linguísticas de metáforas criativas acerca do conceito de VIDA (LIFE), como LIFE IS A BREATH (A VIDA É UM SUSPIRO) (participante Alanda), LIFE IS A RIVER (A VIDA É UM RIO) (participante Pâmela), LIFE IS A PEN (A VIDA É UMA CANETA) (participante Bruan), LIFE IS A ROAD FULL OF CURVES (A VIDA É UMA RUA CHEIA DE CURVAS) (participante Michele), LIFE IS A SERIES OF OBSTACLES TO OVERCOME (A VIDA É UMA SÉRIE DE OBSTACULOS A SEREM SUPERADOS) (participante Joaquim), LIFE IS A FRUIT (A VIDA É UMA FRUTA) (participante Cristiano), LIFE IS A PATH FULL OF OBSTACLES (A VIDA É UMA CAMINHO CHEIO DE OBSTÁCULOS) (participante Daiana), LIFE IS LIKE RIDING A BICYCLE (A VIDA É COMO ANDAR DE BICICLETA) (participante Adriana), LIFE IS LIKE A CAKE (A VIDA É COMO UM BOLO) (participante Júnior), LIFE IS A MYSTERY (A VIDA É UM MISTÉRIO) (participante Mirela), LIFE IS A BOX OF SURPRISES (A

VIDA É UMA CAIXA DE SURPRESAS) (participante Leandro), LIFE IS A PLANT (A VIDA É UMA PLANTA) (participante Júnior), LIFE IS A TARGET (A VIDA É UM ALVO) (participante Isadora). Essas produções sugerem que esses participantes, em um processo de *redesign*, também aplicaram criativamente os *designs* disponíveis (as instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas de VIDA (LIFE) aprendidas durante as aulas), assim como foram capazes de desenvolver algum nível de competência metafórica.

A respeito das metáforas sobre o conceito de TEMPO (TIME), destacam-se os seguintes *posts*.

Quadro 49

Post 85  Fonte: participante Roberta	Post 86  Fonte: participante Jonas
	(continua)

<i>Post 87</i>  Fonte: participante Júnior	(continuação) <i>Post 88</i>  Fonte: participante Bruna
---	---

Fonte: dados do autor.

No *post* 85, a participante Roberta produziu a instância ou atualização linguística da metáfora *TIME IS LIKE A BIRD* (O TEMPO É COMO UM PÁSSARO) e as expressões metafóricas motivadas pela metáfora em questão, *flying* (voando), *sky* (céu), *fast* (rápido). Esses dados sugerem que a participante foi capaz de aplicar criativamente os *designs* disponíveis e de desenvolver a sua competência metafórica.

O participante Jonas, no *post* 86, produz expressões metafóricas como *passes quickly* (passa rapidamente), *accelerates too fast* (acelera muito rápido), *drive* (dirigir) e *way* (caminho) a partir das quais se pode inferir a metáfora subjacente *TIME IS A FAST CAR* (O TEMPO É UM CARRO VELOZ). A própria imagem de um carro esportivo indica a emergência dessa metáfora. Esses dados sugerem que o participante foi capaz de aplicar criativamente os *designs* disponíveis (as instâncias ou atualizações linguísticas das metáforas sobre o TEMPO aprendidas em aula), assim como desenvolveu algum nível de competência metafórica.

No *post* 87, o participante Júnior produziu a instância ou atualização linguística da metáfora *TIME IS A PHOTOSHOP PAGE* (TEMPO É UMA PÁGINA

DO PHOTOSHOP), indicado que aplicou criativamente os *designs* disponíveis e desenvolveu a competência metafórica.

Bruna, no post 88, produziu a instância ou atualização linguística da metáfora TIME IS A LIT CANDLE (O TEMPO É UMA VELA ACESSA) e as expressões metafóricas *stronger wind* (vento forte) e *blows away* (apaga) motivadas por essa metáfora. Esses dados também indicam a aplicação criativa dos *designs* disponíveis e o desenvolvimento da competência metafórica.

Além disso, foram produzidas outras instâncias ou atualizações linguísticas de metáforas criativas sobre o conceito de TEMPO (TIME), como TIME IS FAST LIKE A RUNNING CHEETAH (O TEMPO É RÁPIDO COMO UM GUEPARDO QUE CORRE) (participante Andressa), TIME IS A CHEETAH (O TEMPO É UM GUEPARDO) (participante Cauã), TIME IS A GUY WHO CHANGES EVERYTHING (O TEMPO É UM CARA QUE MUDA TUDO) (participante Isadora), TIME IS THE SAME AS A MUSIC WE LIKE (O TEMPO É O MESMO QUE UMA MÚSICA QUE NÓS GOSTAMOS) (participante Evandro), TIME IS A VENOM (O TEMPO É UM VENENO) (participante Leandro), TIME IS SPACE (O TEMPO É ESPAÇO) (participante Antônio), TIME IS FIRE (TEMPO É FOGO) (participante Alanda), TIME IS A PENCIL OR A PEN (TEMPO É UM LÁPIS OU UMA CANETA) (participante Sara), TIME IS A THIEF (TEMPO É UM LADRÃO) (participante Pâmela). Esses dados também indicam que os participantes foram capazes de aplicar criativamente os *designs* disponíveis e de desenvolver a sua competência metafórica.

Os dados de produção (aplicação apropriada e criativa) sugerem que a apresentação e análise de variados *posts* contendo instâncias de metonímias e metáforas realizada pelo professor pesquisador antes dos exercícios de produção, isto é, o ensino de modelos cognitivos metonímicos e metafóricos (Littlemore e Low, 2006a), pode ter induzido os participantes à aplicação criativa de instâncias de metonímias e metáforas, isto é, ao processo de *redesign* (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), configurando-se, possivelmente, em um movimento pedagógico eficaz para fomentar a produção de instâncias ou atualizações linguísticas de metonímias e metáforas, assim como para o desenvolvimento das competências metonímica e metafórica.

Os dados de produção também indicam que os alunos se apropriaram do gênero a partir da exposição aos *posts* apresentados ao longo do desenvolvimento das aulas, e eles podem ter servido como *designs* disponíveis ou elementos de

desgin para o processo de *designing*. Além disso, os dados sugerem que a proposta de desenvolver as competências metonímicas e metafóricas a partir de um gênero multimodal como o *post*, pode ter contribuído para a criatividade verbal e visual das produções.

Além disso, os dados produção sugerem que a metonímia e a metáfora são mecanismos cognitivos (Radden e Kövecses (1999) Lakoff; Johnson, 2002 [1980]), na medida em que, com insumo limitado (exposição a poucas metonímias e metáforas), os alunos foram capazes de produzir instâncias de metonímias e metáforas tanto convencionais quanto criativas que, para eles, eram inéditas, isto é, que não lhes haviam sido apresentadas como *designs* disponíveis durante o desenvolvimento das aulas. Ao mesmo tempo, os dados de produção sugerem a emergência de metáforas novas/criativas que parecem situadas cognitiva e discursivamente, isto é, *on-line* (Vereza, 2007, 2010, 2013a e 2013b).

Os dados indicam que os processos de compreensão e de produção de metonímias e de metáforas pelos participantes podem ter sido facilitados pelo fato de as metonímias e as metáforas apresentadas em Inglês apresentarem um paralelismo conceptual com as metonímias e metáforas em Português.

Os dados de compreensão e de produção indicam que ensinar modelos cognitivos pode não só facilitar a compreensão, como postulam Littlemore e Low (2006a), mas também a produção de linguagem figurada.

Os dados de produção também sugerem que os alunos apresentaram mais facilidade em produzir instâncias ou atualizações linguísticas de metáforas do que suas relativas expressões metafóricas.

Os dados de compreensão e de produção analisados e discutidos nesta seção sugerem que as unidades de análise – e as habilidades desenvolvidas com os participantes no âmbito das aulas de Inglês como língua adicional –, provenientes da aproximação entre o roteiro de pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a) e a pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), parecem ser eficazes para o desenvolvimento da competência metonímica e metafórica. Dito de outro modo, os dados sugerem que essas unidades de análise podem se configurar como possíveis movimentos pedagógicos para o desenvolvimento dessas competências em sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Tendo-se em vista que Littlemore e Low (2006a) afirmam que os aprendizes de língua adicionais precisam se envolver com a linguagem figurada e que os dados desta pesquisa sugerem que o desenvolvimento das aulas com base no roteiro de pensamento figurado e dos processos de conhecimento dos multiletramentos parece ter sido eficaz para o desenvolvimento da competência metonímica e metafórica, argumenta-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) poderia prever algumas habilidades para desenvolver essas competências para além da habilidade EF07LI17 – “explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto” (Brasil, p. 255, 2018) -, mesmo que elas sejam pervasivas em nossa mente e língua (Radden; Kövecses, 1999; Lakoff; Johnson, 2002 [1980]). Em outras palavras, embora os processos de pensamento metonímicos e metafóricos sejam inatos ao ser humano, argumenta-se que é possível e desejável desenvolver essas competências em aulas de língua adicional, especialmente no que se refere ao âmbito linguístico e discursivo desse fenômeno. Isso significa que, mesmo que os alunos já saibam pensar metonímica e metaforicamente, essas capacidades podem ser desenvolvidas por meio de movimentos pedagógicos como, por exemplo, os utilizados na geração de dados desta pesquisa e isso pode ser uma oportunidade de eles adquirirem novos modelos cognitivos com os quais ainda não estavam familiarizados, assim como léxico relativo motivado por essas metonímias e metáforas, como expressões metonímicas e metafóricas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As capacidades de pensar e de produzir instâncias ou atualizações linguísticas de metonímias e metáforas são inerentes ao ser humano, mas isso não significa que ele não possa desenvolver e aprimorar essas capacidades, especialmente no que se refere ao âmbito da aprendizagem de línguas adicionais. Ao entrar em contato com linguagem figurada, ele aprende a pensar de novas formas, constrói repertório lexical figurado e desvenda as possibilidades da língua. Assim, os objetivos desta pesquisa decorrem dessas premissas.

No que se refere aos objetivos desta pesquisa, o primeiro ponto a ser considerar é o atendimento integral do objetivo geral deste estudo, que foi verificar em que medida é possível desenvolver a compreensão e a produção de metáforas e metonímias, isto é, a competência metonímica e metafórica, em aulas de Inglês como língua adicional a partir do pensamento figurado e dos multiletramentos como constructos pedagógicos. Nesse sentido, os resultados e as análises evidenciam que os participantes foram capazes de desenvolver a sua competência metonímica e metafórica no âmbito do desenvolvimento das aulas com base no pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a) e nos processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos (Kalantzis; Cope, 2012; Cope; Kalantzis, 2015).

O objetivo específico realizar uma aproximação entre o roteiro de pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a) e os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos (Kalantzis; Cope, 2012; Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) foi integralmente alcançado. Essa aproximação pode ser verificada a partir da emergência das unidades de análise e evidencia uma convergência entre os dois constructos pedagógicos.

Desse modo, defende-se a tese de que aulas desenvolvidas com base na aproximação entre o roteiro de pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006a) e os multiletramentos (Kalantzis; Cope, 2012; Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) podem ser eficazes para o desenvolvimento da competência metonímica e metafórica em aprendizes de língua adicional. Em outras palavras, as unidades de análise, que emergem da interação entre os dois constructos, quais sejam: (i) a determinação do sentido básico e o reconhecimento do sentido figurado das palavras, (ii) a conceptualização metonímica e metafórica de um determinado conceito, (iii) a análise das possibilidades de conceptualizações metonímicas e

metafóricas de um conceito inicialmente apresentado, (iv) a análise das conceptualizações metonímicas e metafóricas de outros conceitos em outros contextos, (v) aplicação apropriada e (vi) aplicação criativa podem se configurar como movimentos pedagógicos a serem desenvolvidos em aulas de Inglês como língua adicional com vistas ao desenvolvimento das referidas competências. Essa tese pode configurar-se como uma contribuição desta pesquisa à Linguística Aplicada.

Os dados permitem concluir também que, embora a metonímia e a metáfora sejam pervasivas em nossa mente, língua (Radden; Kövecses, 1999; Lakoff; Johnson, 2002 [1980]) e discurso (Vereza, 2007, 2010, 2013a e 2013b) é possível e desejável desenvolver competências relacionadas a essas figuras, do mesmo modo que se prevê o desenvolvimento de outras competências e habilidades relativas ao uso da língua. Nesse sentido, defende-se que a inclusão de habilidades como compreender e produzir metáforas e metonímias na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) poderia ser benéfico para os estudantes brasileiros.

Além disso, pode-se concluir, a partir da análise dos resultados, que o ensino de modelos cognitivos (as instâncias de metonímias e metáforas) aos aprendizes de línguas adicionais, conforme postulam Littlemore e Low (2006a), pode ser eficaz para o desenvolvimento da compreensão e da produção de metonímias e metáforas. A análise dos dados também sugere que, sob o ponto de vista da pedagogia dos multiletramentos, esses modelos cognitivos, assim como o léxico por eles motivado funcionam como *designs* disponíveis a serem ensinados aos alunos para o *designing*. Em outras palavras, esses *designs* disponíveis podem constituir um rol de *designs* disponíveis nos participantes que, por sua vez, poderão ser acionados no futuro para novas produções.

A análise também permite concluir que empregar um gênero multimodal como o *post* em aulas com vistas ao desenvolvimento de competências metonímica e metafórica pode motivar a criatividade das produções dos participantes. Além disso, pode-se concluir que o ensino contextualizado de modelos cognitivos e de léxico pode contribuir para o seu aprendizado.

A análise dos dados também permite concluir que os aprendizes de línguas adicionais, mesmo que se encontrem em nível iniciante de proficiência em língua, podem se envolver e aprender léxico figurado.

A pesquisa também apresenta algumas limitações, como, por exemplo que os *posts* produzidos pelos participantes não foram postados nas redes sociais; isto é, não foram divulgados e, assim, não poderão servir de *designs* disponíveis para novas produções.

Outra limitação deste estudo que se coloca, inclusive, como perspectiva para estudos futuros, é a investigação e o desenvolvimento de aspectos ligados ao modo visual de construção de significado nas produções, ou seja, a promoção de questões vinculadas a imagens como metonímias e metáforas multimodais, por exemplo.

Mais uma limitação que se apresenta nesta pesquisa é que não houve uma abordagem das metonímias durante as aulas com os participantes, embora tenha havido casos em que elas ocorreram. Outro ponto a se destacar nas limitações nesta pesquisa é que, embora tenha havido a emergência de símiles nas produções dos participantes, não houve um aprofundamento analítico a seu respeito e todas foram tratadas como atualizações linguísticas metafóricas.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa servir ponto de partida para novos estudos sobre o tema, assim como possa ajudar professores de Inglês do ensino fundamental da educação básica deste país a desenvolverem a competência metonímica e metafórica em seus alunos.

REFERÊNCIAS

ADURO STOVES. **Warming cold hands by the fire is the best**. [S. l.], 24 outubro 2022 2018. Instagram: @aduro_stoves. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CkGHUqzMgEB/>. Acesso em: 01 junho 2023.

ALESHTAR, Maryam Teymouri; DOWLATABADI, Hamidreza. Metaphoric competence and language proficiency in the same boat. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, nº 98, p. 1895-1904, May. 2014. DOI: doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.620

ALTAF, Farrukh. **[Time is a packet of Lays chips]**. [S. l.], 01 de dezembro de 2020. Instagram: @farrukh.altaf.77. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CIQ85PnjDzY/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFiZA==. Acesso em: 10 dezembro 2023.

ALTAMIRANO, Alyssa. **What To Read Wednesday • Love is Contagious by @lorinakamura_authorPH and @hellaleah PH#auntilyssareads**. [S. l.], 15 de setembro 2021. Instagram: @auntilyssareads. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CT2Gjc3Lq14/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 30 setembro 2023.

AQUARELLE. **frutillitapastera** **vía: ig**. [S. l.], 23 de maio 2023. Facebook: aquarelle. Disponível em: <https://www.facebook.com/tintedaquarelle/posts/pfbid02mvDPJud4v5mCd889bpTi9dBauR6gcU8f2Ru3ca72MdxZYwRKKVpVrgKFFDNM2yC8I>. Acesso em: 30 setembro 2023.

ATTITUDE LINES. [S. l.], 30 jun. 2023. Facebook: Attitude Lines Disponível em: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid02whhYp79KHmA5gkrDFRdu2fG5viNmtu8BSzrPBfcu7iP2JWxoTYJz4Gi9m3aGo4B3l&id=100081015773945&locale=pt_BR. Acesso em: 30 maio 2023.

AYRTON, Martin. **This made me laugh out loud, cheers MMM - always look for the funny side of life**. [S. l.], 19 de setembro de 2018. Instagram: @mobeuscentral. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Bn6pAAMbPVD/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 30 outubro 2023.

AZUMA, Mazumi. **Metaphorical Competence in an EFL Context – the mental lexicon and metaphorical competence of Japanese EFL students –**. 2005. Ph.D. Thesis. (Ph.D. in Linguistics) – Graduate School of Arts and Languages, University of Nottingham, Nottingham, 2004.

BAKER, Paul; HARDIE, Andrew; MCENERY; Tony. **A Glossary of Corpus Linguistics**. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2006.

BANNER, Helene. **Love is the opposite of fear. And it's highly contagious, too! Shall we?**. [S. l.], 25 de março 2020. Instagram: @helene.banner. Disponível em:

https://www.instagram.com/p/B-Kl8pOCQQP/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA== . Acesso em: 30 maio 2023.

BARCELONA, Antonio. (ed.). **Metaphor and Metonymy at the Crossroads: a cognitive perspective**. 1a ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110894677>

BARCELONA, Antonio. Metonymy in cognitive linguistics: an analysis and a few modest proposals. *In*: CUYCKENS, Hubert; BERG, Thomas; DIRVEN, René; PANTHER, Klaus-Uwe. (eds.). **Motivation in Language. Studies in Honour of Gunter Radden**. Amsterdam: Benjamins. 2003. p. 223–255.

BATORÉO, Hanna Jakubowicz. Metaphorical Competence in Multilingual Context of Language Acquisition and Learning. **Psychology of Language and Communication**, Warsaw, v. 22, n. 1, p. 534-556, Jan. 2018a. DOI: 10.2478/plc-2018-0024.

BATORÉO, Hanna Jakubowicz. Aquisição/aprendizagem da competência metafórica no contexto do Português Língua Não Materna: importância da reestruturação conceptual na expressão de emoções e valores. *In*: Barroso, HENRIQUE. **O Português na Casa do Mundo, Hoje**. Braga: Editora Húmus. 2018b. p. 53-82.

BERÉNDI, Márta; CSÁBI, Szilvia; KÖVECSES, Zoltán. Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. *In*: BOERS, Frank; LINDSTROMBERG, Seth. (ed.). **Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 65-100.

BET ON LOVE. **Could never go wrong with a disney kind of love story**. [S. l.], 08 de abril 2017. Facebook: Bet on Love. Disponível em: <https://www.facebook.com/BetOnLoveDatingSite/photos/a.895872333835307/1314703638618839/?type=3> . Acesso em: 30 setembro 2023.

BOERS, Frank; DEMECHELEER, Murielle. A cognitive approach to teaching prepositions. **ELT Journal**, Oxford, vol. 42, n. 3, p. 197-204, jul. 1998.

BOERS, Frank. Enhancing metaphoric awareness in specialized reading. **English for Specific Purposes**, v. 19, n. 2, p. 137-147, jun. 2000a. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(98\)00017-9](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(98)00017-9).

BOERS, Frank. Metaphor awareness and vocabulary retention. **Applied Linguistics**, v. 21, n. 4, p. 553-571, dec. 2000b. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.553>.

BOERS, Frank. Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin. **Prospect**, Sydney, v.16, n. 3, p. 34-43, dec. 2001.

BOERS, Frank. Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: what expansion, what learners, what vocabulary. *In*: ARCHARD, M.; NIEMEIER, S. (eds.). **Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2004. p. 211-232.

BOERS, Frank. Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. **Language Teaching**, vol. 46, n.2, p. 208-224, abr. 2013. DOI: 10.1017/S0261444811000450

BOERS, Frank; LINDSTROMBERG, Seth. Opening chapter: How cognitive can foster effective vocabulary teaching. *In*: BOERS, Frank; LINDSTROMBERG, Seth. (ed.). **Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology**. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 2008a. p. 1 – 64.

BOERS, Frank; LINDSTROMBERG, Seth. Closing chapter: How cognitive can foster effective vocabulary teaching. *In*: BOERS, Frank; LINDSTROMBERG, Seth. (ed.). **Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology**. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 2008b. p. 375 – 393.

BOERS, Frank; LINDSTROMBERG, Seth. Cognitive linguistic applications in second language instruction: rationale, proposals, and evaluation. *In*: KRISTIANSEN, G.; ARCHARD, M.; DIRVEN, R.; DE MENDOZA IBÁÑEZ, F.J.R. (eds.). **Cognitive linguistics: current applications and future perspectives**. Berlin/New York: De Gruyter, 2006. p. 305–355.

BRASIL. Ministério da Educação. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em 27 de novembro 2024.

BRUGMAN, Claudia. What is the invariance hypothesis?. **Cognitive Linguistics**, v.1, n. 2, p. 257–66, 1990. DOI: 10.1515/cogl.1990.1.2.257

CAMBRIDGE DICTIONARY. Cambridge Dictionary. Cambridge University Press. Disponível em < <https://dictionary.cambridge.org/> >. Acesso em: 30 de junho 2023.

CAMERON, Lynne. Metaphor shifting in the dynamics of talk. *In*: ZANOTTO, Mara Sophia; CAMERON, Lynne; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Confronting metaphor in use: an applied linguistic approach**. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 45-62.

CAMERON, Lynne.; DEIGNAN, Alice. The emergence of metaphor in discourse. **Applied Linguistics**, vol. 27, n.4, p. 671-690, Dec. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/aml032>

CAMERON, Lynne.; MASLEN, Robert. (orgs.). **Metaphor analysis: research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities**. London: Equinox, 2010.

CAMERON, Lynne. *et al.* The discourse dynamics approach to metaphor and metaphor-led discourse analysis. **Metaphor and Symbol**, vol. 24, n.2, p. 63-89, Mar., 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/10926480902830821>

CASTELLANO-RISCO, Irene; PIQUER-PÍRIZ, Ana M. Measuring Secondary-School L2 Learners Vocabulary Knowledge: Metaphorical Competence as Part of General

Lexical Competence. *In*: PIQUER-PÍRIZ, Ana María; ALEJO-GONZÁLEZ, Rafael. (eds.). **Metaphor in Foreign Language Instruction**. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2020. p. 199-218.

CERVANTES, Adrian. **#loveisfire**. [S. l.], 13 outubro 2015. Instagram: @quote_minds.official. Disponível em: https://www.instagram.com/p/8yQL8HTXjF/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==. Acesso em: 30 maio 2023.

CHEN, Yi-chen; LAI, Huei-ling. Developing EFL learners' metaphoric competence through cognitive-oriented methods. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, vol. 53, n. 4, p. 415-438. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral-2015-0019>

CHO, Kanako. Fostering the acquisition of English prepositions by Japanese learners with networks and prototypes. *In*: DE KNOP, Sabine; BOERS, Frank; DE RYCKER, Antoon. (eds.). **Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2010. p. 259-276.

CLAUSNER, Timothy C.; CROFT, William. Domains and image schemas. **Cognitive Linguistics**, vol. 10, n. 1, p. 1–31, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1515/cogl.1999.001>

COLLINS DICTIONARY. Collins Dictionary. HarperCollins Publishers. Disponível em < <https://www.collinsdictionary.com/> >. Acesso em: 30 de junho 2023.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": New literacies, new learning. **Pedagogies: An international journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3a edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROFT, William. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies, **Cognitive Linguistics**, vol. 4, n. 4, p. 335–370. 1993. DOI: <https://doi.org/10.1515/cogl.1993.4.4.335>

CROFT, William; CRUSE, Alan D. **Cognitive Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CSÁBI, Szilvia. A cognitive linguistic view of polysemy in English and its implication for teaching. *In*: ARCHARD, Michel. NIEMEIER, Susanne. (eds.). **Cognitive Linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching**. Berlin/New York: De Gruyter, 2004. p. 233-256.

COPE, Bil; KALANTZIS, Mary. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. *In*: COPE, Bil; KALANTZIS, Mary. (eds.). **A Pedagogy of Multiliteracies Learning by Design**. New York: Palgrave Macmillan, 2015. p 1 - 36.

CRUSE, Alan D. **Lexical Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.

DANESI, Marcel. The Role of Metaphor in Second Language Pedagogy. **Ressegna Italiana di Linguistica Applicata**, v.18 n.3, p.1-10, set-dec. 1986.

DANESI, Marcel. Metaphorical Competence in Second Language Acquisition and Second Language Teaching: The Neglected Dimension. *In*: ALTIS, J. E. (ed.). **Language Communication and Social Meaning**. 1st edition. Washington, DC: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1992. p. 489-500.

DANESI, Marcel. Learning and Teaching Languages: The Role of Conceptual Fluency. **International Journal of Applied Linguistics**, v.5, n.1, p. 3-20, jun. 1995. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1995.tb00069.x>

DANESI, Marcel. Conceptual Fluency in Second Language Teaching: An Overview of Problems, Issues, Research Findings, and Pedagogy. **International Journal of Applied Linguistics & English Literature**, Melbourne, v. 5, n.1, p. 145-153, Jan. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.1p.145>

DEIGNAN, Alice, GABRYŚ, Danuta; SOLSKA, Agnieszka. Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. **English Language Teaching Journal**, vol. 51, n.4, p. 352-360, Oct. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/51.4.352>

DEIGNAN, Alice. **Metaphor and corpus linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

DENROCHE, Charles. Metonymy and Language: **A New Theory of Linguistic Processing**. New York/London: Routledge, 2015.

DIRVEN, René. English phrasal verbs: theory and didactic application. *In*: PÜTZ, Martin; NIEMEIER, Susanne; DIRVEN, René. **Applied Cognitive Linguistics II: language pedagogy**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2001. p. 3-28.

DIRVEN, René; PÖRINGS, Ralf. (eds.). **Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast**. New York: Mouton de Gruyter, 2003.

DOIZ, Aintzane; ELIZARI, Carmen. METAPHORIC COMPETENCE AND THE ACQUISITION OF FIGURATIVE VOCABULARY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING. **Estudios de lingüística inglesa aplicada**, n. 13, p. 47-82, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2013.i13.02>

ENTITY MAG. **A good heart always wins in the end.** [S. I.], 07 janeiro 2023. Instagram: @entitymag. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CnIGf5xsSzv/>. Acesso em: 01 junho 2023.

EVANS, Vyvyan. GREEN, Melanie. **Cognitive Linguistics; an Introduction.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

EVANS, Vyvyan. **A Glossary of Cognitive Linguistics.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis.** London: Longmans, 1995.

FAUCONNIER, Gilles. **Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language.** 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. Originalmente publicado em 1985.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. **THE WAY WE THINK: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities.** New York: Basic Books, 2002.

FILLMORE, Charles, J. Frame Semantics. *In: Linguistics in the Morning Calm.* Seoul, Hansinh Publishing Company, 1982. p. 111-137.

FLAME WITHIN. **[The bad news is time flies. The good news is you're the pilot].** [S. I.], 23 de janeiro de 2023. Facebook: Flame within. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/1106614130158776/permalink/1350805175739669/>. Acesso em: 10 dezembro 2023.

GARDENER, H.; WINNER, E. The development of metaphoric competence: Implications for humanistic disciplines. **Critical Inquiry**, Chicago, vol. 5, n. 1, p. 123-141, Autumn. 1978. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i257716>. Acesso em 24 de fev. 2023.

GEERAERTS, Dirk. Cognitive grammar and the history of lexical semantics. *In: RUDZKA-OSTYN, Brygida. (ed.). Topics in cognitive linguistics.* Amsterdam: John Benjamins. 1988. p. 647-677.

GEERAERTS, Dirk. Metonymy. *In: ASHER, Ron. E. SYMPSON, J. M. Y. (eds.). The encyclopedia of language and linguistics.* Vol. 5. Oxford: Pergamon Press. 1994. p. 2477-2478.

GIBBS, Raymond W. **The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

GIBBS, Raymond W. Taking Metaphor Out Of our Heads and Putting It Into the Cultural World. *In: GIBBS, Raymond W.; STEEN, Gerald J. (eds.). Metaphor in Cognitive Linguistics.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1997. p. 145-166.

GIBBS, Raymond W. **The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought.** Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

GIBBS, Raymond W. COLSTON, Herbert L. **Interpreting Figurative Meaning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

GOAL CRUSHERS. **[Life is a journey not a race]**. [S. l.], 02 de dezembro de 2023. Facebook: Goal Crushers. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/206407622243992/permalink/322892853928801/>. Acesso em: 10 dezembro 2023.

GRADY, Joseph; TAUB, Sarah; MORGAN, Pamela. Primitive and compound metaphors. *In*: GOLDBERG, Adele E. (ed.). **Conceptual structure, discourse and language**. Stanford: CSLI Publications, 1996. p.177-187.

GRADY, Joseph. E. **Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes**. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Divisão de Pós-graduação da Universidade da Califórnia, Berkeley, 1997.

GRADY, Joseph. Metaphor. *In*: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert. **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. (eds.). Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 188-213.

GRADY, Joseph; OAKLEY, Todd; COULSON, Seana. Blending and metaphor. *In*: GIBBS, Raymond. STEEN, Gerald. (orgs.). **Metaphor in Cognitive Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 101-124.

GRICE, H. Paul. Logic and conversation. *In*: COLE, Peter., MORGAN, Jerry. L. (eds.). **Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts**. New York: Academic Press. 1975. p. 41-58.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Originalmente publicado em 1996.

GOOSSENS, Louis. Metaphonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. *In*: DIRVEN, René; PÖRINGS, Ralf. (eds.). **Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast**. New York: Mouton de Gruyter, 2003. p. 349-378.

GUO, Shan-fang. Is idiom comprehension influenced by metaphor awareness of the learners? A case study of Chinese EFL learners. **The Linguistics Journal**, Pusan, South Korea, v.3 n. 3, p. 148-166. dec. 2007.

HANDL, Sandra. **The Conventionality of Figurative Language: A Usage-Based Study**. Tübingen: Narr Verlag. 2011.

HANDL, Sandra. From FOR to AND: metonymic underspecification as a test case for linguistic theory. *In*: Conference of the International Association Researching and Applying Metaphor, 9th, 2012, Lancaster, **RaAM 9 Conference: Metaphor in Mind**

and Society. Lancaster: Lancaster University, 2012. p. 80-80. Disponível em: <https://www.lancaster.ac.uk/fass/events/RAAM/docs/RaAM9BookofAbstracts.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

HOANG, Ha. Metaphor and Second Language Learning: The State of the Field. **TESL-EJ: Teaching English as a Second or Foreign Language**, Berkeley, v.18, n.2, p.1-27, ago. 2014. Disponível em: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej70/ej70a5/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

HU, Zhuanglin. The Study of Metaphoric Competence in China. **Language and Semiotic Studies**, Vol. 5, n. 3, p. 134-144, Autumn. 2019. Disponível em: http://lass.suda.edu.cn/_upload/article/files/0a/28/61ef2e5449d99cc840f7e2f97686/4d8d758e-22a4-4c38-8be9-e368d6940a71.pdf Acesso em 14 mar. 2023.

IBÁÑEZ, Francisco José Ruiz de Mendoza; VELASCO, Olga Isabel Díez. Patterns of conceptual interaction. *In*: DIRVEN, René.; PÖRINGS, Ralf. (eds.) **Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 2003. p. 489–532.

I AM LOVING AWARENESS. **#loveiscontagious #iamlovingawareness**. [S. l.], 05 de agosto 2023. Instagram: @enjoythemagic.8. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CvIbw79uJDD/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 30 setembro 2023.

JOHNSON, Mark. **The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason**. Chicago: Chicago University Press, 1987.

JOHNSON, Mark. **Moral imagination: Implications of cognitive science for ethics**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

KALANTZIS, Mary. Elements of a science of education. **Australian Educational Researcher**, v. 33, n. 2, p. 15-42, Aug. 2006. <https://doi.org/10.1007/BF03216832>

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KATHPALIA, Sujata S.; CARMEL, Heah Lee Hah. Metaphorical Competence in ESL Student Writing. **RELIC Journal**, vol. 42, n. 3, p. 273–290, 2011. DOI: 10.1177/0033688211419379 .

KERSH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Angela B. MODELOS DE LETRAMENTO E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA. *In*: KLEIMAN, Angela. (orgs.). **OS SIGNIFICADOS**

DO LETRAMENTO: UMA NOVA PERSPECTIVA SOBRE A PRÁTICA SOCIAL DA ESCRITA. Campinas: Mercado das Letras. 2008. p. 15-64.

KOCH, Peter. Frame and contiguity: On the cognitive bases of metonymy and certain types of word formation. *In*: PANTHER, Klaus-Uwe; RADDEN, Günter, (eds.). **Metonymy in language and thought.** Amsterdam: John Benjamins. 1999. p. 139–168.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. DO COGNITIVISMO AO SOCIOCOGNITIVISMO. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos.** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. Cap. 7. p. 251-300.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOGAN, Nathan. Stylistic Variation in Childhood and Adolescence: Creativity, Metaphor and Cognitive Styles. *In*: FLAVELL, John. H.; MARKMAN, Ellen. M. (eds.). **A Handbook of Child Psychology.** New York: Wiley, 1983. p. 695-706.

KÖMÜR, Ş. ÇİMEN, Ş. Using conceptual metaphors in teaching idioms in a foreign language context. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)**, n. 23, p. 205-222, outono, 2009.

KÖVECSES, Zoltán. **Emotion Concepts.** 1 ed. New York: Springer-Verlag, 1990.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling.** 2 ed. Cambridge: Maison des Sciences de l'Homme and Cambridge University Press, 2000.

KÖVECSES, Zoltán. A cognitive linguistic view of learning idioms in an EFL context. *In*: PÜTZ, Martin; NIEMEIER, Susanne.; DIRVEN, René. (eds.). **Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy.** Berlin/New York: De Gruyter, 2001. p. 97-115.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor: a practical introduction.** 1 ed. New York: Oxford University Press, 2002.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor in Culture Universality and Variation.** 1 ed. Cambridge: Cambridge university press, 2005.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor: a practical introduction.** 2 ed. New York: Oxford University Press, 2010.

KÖVECSES, Zoltán; SZABCÓ, Peter. Idioms: a view from cognitive semantics. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 17 n. 3, p. 326–355, sep. 1996. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/17.3.326>.

KURTYKA, Andrzej. Teaching phrasal verbs: a cognitive approach. *In*: PÜTZ, Martin; NIEMEIER, Susanne; DIRVEN, René. **Applied Cognitive Linguistics II: language pedagogy.** Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2001. p. 29-54.

LAKOFF, George. A figure of thought. **Metaphor and symbolic activity**, vol. 1, n. 3, p. 215-225. 1986. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327868ms0103_4

LAKOFF, George. **Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George. The invariance hypothesis: is abstract reason based on image-schemas?, **Cognitive Linguistics**, v.1, n.1, p.39–74, 1990. DOI: <https://doi.org/10.1515/cogl.1990.1.1.39>

LAKOFF, George. The contemporary theory of metaphor. *In*: ORTONY, Andrew (Org.). **Metaphor and Thought**. 2 ed. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 1993. p. 202-251.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought**. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, George. JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução ZANOTTO, Mara Sophia *et al.* São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2002. Originalmente publicado em 1980.

LAKOFF, George; TURNER, Mark. **More than cool reason: a field guide to poetic metaphor**. Chicago/London: The University of Chicago, 1989.

LANGACKER, Ronald W. **Foundations of Cognitive Grammar Volume I: Theoretical Prerequisites**. Stanford: Stanford University Press. 1987.

LANGACKER, Ronald W. **Foundations of Cognitive Grammar Volume II: Descriptive Application**. Stanford: Stanford University Press. 1991.

LANGACKER, Ronald W. Reference-point constructions. **Cognitive Linguistics**, vol. 4 n. 1, p. 1–38, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1515/cogl.1993.4.1.1>

LAURA. **Un mini arcade decorado tradi para la grosa de @gordabondiola muchas hracias**. [S. l.], 23 de junho 2018. Instagram: @gorditats. Disponível em: https://www.instagram.com/p/BkYaJY3AH7b/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 30 setembro 2023.

LEVESQUE, Devon. **[Follow your heart but take your brain with you]**. [S. l.], 11 de abril 2023. Facebook: Devon Levesque. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/goodquotes/permalink/6187570381279317/>. Acesso em: 30 setembro 2023.

LINDSTROMBERG, Seth. Metaphor and ESP: A ghost in the machine? **English for Specific Purposes**, USA, vol. 10, n. 3, p. 207-225, 1991.

LINDSTRONBERG, Seth. BOERS, Frank. From movement to metaphor with manner-of-movement verbs. **Applied Linguistics**, Oxford, vol. 26, n. 2, p. 241-261, Jun. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ami002>

LITTLEMORE, Jeannette. Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students With a Holistic Cognitive Style? **TESOL QUARTERLY**, vol. 35, n. 3, p. 459-491, Autumm. 2001. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588031>

LITTLEMORE, Jeannette. **Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching**. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan, 2009.

LITTLEMORE, Jeannette. Metaphoric competence in the first and second language: Similarities and differences. In: PÜTZ, Martin; SICOLA, Laura. (eds.). **Cognitive Processing in Second Language Acquisition**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. p. 293-317.

LITTLEMORE, Jeannette; LOW, Graham. **Figurative thinking and foreign language learning**. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan, 2006a.

LITTLEMORE, Jeannette; LOW, Graham. Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. **Applied Linguistics**, vol. 27, n. 2, p. 268–294, Jun. 2006b. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/aml004>

LITTLEMORE, Jeannette. **Metonymy: Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

LIU, Dilin. **Describing and explaining grammar and vocabulary in ELT**. New York/ Abingdon: Routledge Taylor & Francis Group, 2014.

LODHIYA, Nishchay. **[Your soulmate will be the stranger you recognize]**. [S. l.], 23 de abril 2023. Facebook: Nishchay Lodhiya. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/2454207508135615/permalink/3470041766552179/> . Acesso em: 30 setembro 2023.

LOVE & FEELINGS. **#madlyinlove #healthyinlove #sanity #peacefullyinlove**. [S. l.], 14 de março 2023. Instagram: @erotic_ak. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Ce4CzIphYLw/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA== . Acesso em: 30 maio 2023.

LOW, Graham. D. On Teaching Metaphor. **Applied Linguistics**, Oxford, vol. 9, n.2, Jun. p. 125-147, 1988. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/9.2.125>.

MACARTHUR, Fiona. Metaphorical competence in EFL Where are we and where should we be going? A view from the language classroom. **AILA Review**, vol. 23, n.1, p. 155–173, Jan. 2010. DOI: doi 10.1075/aila.23.09mac

MARIA - CROSS STITCH DESIGNS AND STITCHALONGS. **Day 8 of #marchmeetthemaker : current WIP**. [S. l.], 08 de março de 2021. Instagram: @quaternioncreations. Disponível em:

https://www.instagram.com/p/CMKYwJpnApi/?utm_source=ig_web_copy_link .
Acesso em: 10 dezembro 2023.

MCCONAGHY, David. **Warming hands on the fire up in Skye with @amslebrun @darylswalker and @tim_howell_adventure this time last year!** [S. /], 10 outubro 2019. Instagram: @davemaccy. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B3ch6EgHklh/> . Acesso em: 01 junho 2023.

MISS BEA'S COOKIES. **Will be making these again this year because I love it so much.** [S. /], 07 de janeiro 2023. Instagram: @beatrizmrn18. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CnHh4GVuq-Z/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA== . Acesso em: 30 maio 2023.

MISTER POE. **"Love is a fire".** [S. /], 25 julho 2021. Instagram: @i.am_poe. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CRwl8pStO_D/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA== . Acesso em: 30 maio 2023.

MORATO, Edwiges Maria. A controvérsia inatismo x interacionismo no campo da linguística: a que será que se destina? **ComCiência**, Campinas, n. 152, out. 2013. Disponível em <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542013000800012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 jan. 2023.

MURPHY, Gregory. On metaphoric representation, **Cognition**, v. 60, n. 2, p. 173–204, Aug.1996. DOI: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(96\)00711-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(96)00711-1)

NACEY, Susan. **Comparing linguistic metaphors in L1 and L2 English.** 2010. Doctoral Dissertation – Department of Linguistics and Scandinavian Studies, Faculty of Humanities, University of Oslo, Oslo, 2010.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, vol. 66, n.1, p. 60–93, 1996. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.

NUTTAL, Dave. **Warmig up by the fire at canvas city.** [S. /], 01 junho. 2023. Instagram: @dave_jonesy_nuttall. Disponível em: https://www.instagram.com/dave_jonesy_nuttall/ . Acesso em: 01 junho 2023.

OCTAVIAN • WEDDING PHOTOGRAPHER IN UKRAINE, ITALY, ROMANIA. **Madly in love ~.** [S. /], 09 de fevereiro 2023. Instagram: @octawians. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CocUmPgotkU/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA== . Acesso em: 30 maio 2023.

O'REILLY, David; MARSDEN, Emma. Eliciting and Measuring L2 Metaphoric Competence: Three Decades on from Low. **Applied Linguistics**, vol. 42, p.1, p. 24–59, January, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amz066>.

O'REILLY, David Malcolm. An investigation into metaphoric competence in the L2: A linguistic approach. 2017. Ph.D. Thesis – Department of Education, University of York, York, 2017.

ORTIZ, Jeancarlo. **Happy Friday** . [S. l.], 23 de junho 2023. Facebook: Jeancarlo Ortiz. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/it.humor.and.memes/permalink/24015417631390695/> . Acesso em: 30 outubro 2023.

PANTHER, Klaus-Uwe; THORNBURG, Linda L. A cognitive approach to inferencing in conversation. **Journal of Pragmatics**, vol, 30, n. 6, p. 755–769, 1998. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00028-9](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00028-9) .

PANTHER, Klaus-Uwe; RADDEN, Günter. (eds). **Metonymy in Language and Thought**. Amsterdam: John Benjamins Publishing company, 1999.

PANTHER, Klaus-Uwe; THORNBURG, Linda L. Metonymy. In: GEERARTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (eds.). **The Oxford book of Cognitive Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 236-263.

PATOOTI. **Such a cutie**. [S. l.], 28 de janeiro 2015. Instagram: @patooticakes. Disponível em: https://www.instagram.com/p/yY_1ztBlwD/?utm_source=ig_web_copy_link . Acesso em: 30 setembro 2023.

PÉREZ, Regina Gutiérrez. The development of a metaphoric competence. A didactic proposal of educational innovation. **Innovation in Language Learning and Teaching**, vol. 13, n. 4, p. 331-357, May, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1466891> .

PINHEIRO, Petrilson; AZZARI, Eliane Fernandes. (orgs.). **Multiletramentos em Teoria e Prática: desafios para a escola de hoje**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

POOJA | BRANDING DESIGNER. **Kehndi hundi si double tap kr de... Aur kisi special nu commenta vich tag bhi kr de**. [S. l.], 21 de janeiro 2022. Instagram: @designer_space_official Disponível em: https://www.instagram.com/p/CY-1NjvGxy/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA== . Acesso em: 30 maio 2023.

POVEY, Amanda Ayers. **Tagged by the ever talented...** [S. l.], 06 janeiro. 2016. Instagram: @ginger_poet. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BAMo8YqzdGb/> . Acesso em: 01 junho 2023.

PRIM, Marco. **Amor ardente | Burning love** . [S. l.], 18 de janeiro 2023. Instagram: @marco.prim. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CnjQahogLIT/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA== . Acesso em: 30 maio 2023.

RADDEN, Günter; KÖVECSES; Zoltán. Towards a theory of metonymy. *In*: PANTHER, Klaus-Uwe; RADDEN, Günter. (eds.). **Metonymy in language and thought**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 17–59.

RADDEN, Günter. How metonymic are metaphors? *In*: DIRVEN, René; PÖRINGS, Ralf. (eds.). **Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast**. New York: Mouton de Gruyter, 2003. p. 407- 434.

RATCLIFF, Angie. **And for real, is there anything better than a warm heart?** [S. /]. Instagram: @_angie_ratcliff_ . Disponível em: https://www.instagram.com/angie_ratcliff/ . Acesso em: 01 junho 2023.

RATRA, Deepka. **“Time is the greatest teacher.”** [S. /], 08 de março de 2021. Instagram: @deepka.ratra. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CTrHLVcvvfx/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFiZA== . Acesso em: 10 dezembro 2023.

REFRESH RESTYLE. **Good morning everyone** . [S. /], 11 de outubro 2023. Facebook: Refresh Restyle. Disponível em: <https://www.facebook.com/refreshrestyle/posts/pfbid02ucZCqDDyATao1W6HwqaSiMsgoLTiPGSVHyBPYHXF2uzJMqwZakB6PP2FXWjQ6gYcl>. Acesso em: 30 outubro 2023.

ROHRER, Tim. Embodiment and Experientialism. *In*: GEERARTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (eds.). **The Oxford book of Cognitive Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 25-47.

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial. 2015.

ROMANINI, Eloiza. **Fostering metaphoric competence in an english as a foreign language reading class**. 2006. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras Letras/Inglês e Literatura Correspondente) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

RUDZKA-OSTYN, Brygida. **Word Power Phasal Verbs and Compounds: A Cognitive Approach**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2003.

SAPORI E PROFUMI DI POSITANO. **We wish you, and your other half, a happy Valentine's Day**. [S. /], 14 de fevereiro 2021. Instagram: @saporidipositano. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CLQzHPfM0nf/?utm_source=ig_web_copy_link . Acesso em: 30 setembro 2023.

SCHABARUM, John Richart. **A METÁFORA EM VIDEOAULAS: um estudo acerca dos aspectos pedagógicos, discursivos e cognitivos**. 2019. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

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

SNARKSHARKS-FUNSHIRTS/CLOTHES. **With all the bad news in the world today, isn't it nice to know that love is still the most contagious thing in the universe?**. [S. l.], 27 de agosto 2021. Instagram: @snark_sharks. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CTE1rPCrIDY/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFiZA== .. Acesso em: 30 maio 2023.

SINCLAIR, John. **Collins Cobuild English Grammar**. London: Harper, 1990.

SKOUFAKI, Sophia. Conceptual metaphoric meaning clues in two idiom presentation methods. *In*: BOERS, Frank; LINDSTROMBERG, Seth. (ed.). **Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 101-132.

SONY PICTURES TV - INTERNATIONAL. **It's hard to believe it's been thirty years since we met the Buchmans**. [S. l.], 23 de setembro 2022. Instagram: @sptvintl . Disponível em: https://www.instagram.com/p/Ci25jSnp23K/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFiZA== . Acesso em: 30 maio 2023.

SOUL SPARKLE HEALING. **Happy Friday vibes!!**. [S. l.], 31 de março 2023. Instagram: @kaciesoulsparkle . Disponível em: https://www.instagram.com/p/CqeKelfN87O/?utm_source=ig_web_copy_link . Acesso em: 30 setembro 2023.

SPARKLES, Rachel. **Cuddled up in bed with some candles<3 #candles #fire #flame #think #i #have #a #candle #problem #tbh #relaxing #wooo**. [S. l.], 05 de março 2013. Instagram: @raysparkles. Disponível em: https://www.instagram.com/p/WfBIh7KUsN/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFiZA== . Acesso em: 30 maio 2023.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevance: Communication and Cognition**. Second edition. Oxford and Cambridge: Blackwell. 1995.

STEELE, Olivia. **And let it burn** . [S. l.], 03 de abril 2021. Instagram: @steeleism . Disponível em: https://www.instagram.com/p/CNOQgJcLnyq/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFiZA== . Acesso em: 30 maio 2023.

STEEN, Gerard. 'What Counts as a Metaphorically Used Word? The Pragglejaz experience'. *In*: COULSON, S.; LEWANDOWSKA, B. (eds.). **The Literal-Nonliteral Distinction**. Berlin: Peter Lang, 2005. p. 299–322.

STEEN, Gerard. Metaphor in applied linguistics: four cognitive approaches. **D.E.L.T.A**, n. 22, p. 21-44, 2006.

SWEET JUNE | PRESTON FOUTS. **Don't play games with my heart.** [S. /], 10 de fevereiro 2018. Instagram: @sweetjunebakery. Disponível em: https://www.instagram.com/p/BfBR0DFDeG9/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==. Acesso em: 30 maio 2023.

SWEET MEMES ARE MADE OF GEESE. [S. /], 14 set. 2023. Facebook: Sweet Memes Are Made Of Geese. Disponível em: https://www.facebook.com/groups/499967518531788/permalink/906379231223946/?l_ocale=pt_BR. Acesso em: 30 maio 2023.

SWEETSER, Eve. **From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SUDA, Kyoko. **Developing metaphoric competence through schemata-building for English learners in Japan**. 2004. Thesis (Master of Arts in Education: Teaching English to Speakers of Other Languages) - Faculty of California State University, San Bernardino, 2004.

TAYLOR, J. Polysemy's paradoxes. **Language Sciences**, v.25, n. 6, p. 637-655. 2003. DOI: 10.1016/S0388-0001(03)00031-7

TBC RADIO 88 FM. **OH GOD MY HEART BURNS ONLY FOR YOU [...]** [S. /], 27 de fevereiro 2018. Instagram: @thebreathofchange. Disponível em: https://www.instagram.com/p/BftT2sOBchh/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==. Acesso em: 30 maio 2023.

TURNER, Mark. **Death Is the Morther of Beaty: Mind, Metaphor, Criticism**. 2a. ed. Christchurch: Cybereditions Corporation, 2000. Originalmente publicado em 1987.

TWILLOSTORY™ | ART FOR MENTAL WELLNESS. **There's only so much you can hold on to. Allow your mind to let go of the things that are out of your hands.** [S. /], 19 de abril 2023. Instagram: @twillostory. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CrN6ZSryzxG/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 30 setembro 2023.

TYPEALIVE. **One Card a Day: Life Is.** [S. /], 27 de agosto de 2023. Instagram: @studio.typealive. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CwcBV4btmMb/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 30 outubro 2023.

VISIONS CREATED. **[Your next chapter in life is going to be amazing]**. [S. /], 09 de outubro 2023. Facebook: Visions Created. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/1514671518920031/permalink/1989077598146085/>. Acesso em: 30 outubro 2023.

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

VEREZA, Solange C. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF-Dossiê: Letras e Cognição**, n. 41, p.199-212, 2010.

VEREZA, Solange C. "METÁFORA É QUE NEM...", **COGNIÇÃO E DISCURSO NA METÁFORA SITUADA**. **Signo**, v. 38, n. 65, p. 2-21, jul. dez., 2013a. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v38i65.4543>

VEREZA, Solange. Entrelaçando frames: a construção do sentido metafórico na linguagem em uso. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 1, v. 55, p. 109-25, 2013b.

VESPOOR, Marjolijn; LOWIE, Wander. Making sense of polysemous words. **Language Learning**, vol. 53, n. 3, p. 547-586, set. 2003.

WARREN, Beatrice. Aspects of referential metonymy. *In*: PANTHER, Klaus-Uwe; RADDEN, Günter (eds.). **Metonymy in Language and Thought**. Amsterdam: John Benjamins. 1999. p.121–37.

WARREN, Beatrice. Referential Metonymy. **Scripta Minora Regiae Societatis Humaniorum Litterarum Lundensis**, Lund, p. 1-95, 2006. Disponível em: <https://portal.research.lu.se/files/4481558/1270220.pdf> . Acesso em: 18 fev. 2023.

WORLD WIDE TOURS & TRAVELS. **#love #me #leave #dont #play #with #my #feelings #quote #quotes #quoteoftheday**. [S. l.], 18 de abril 2013. Instagram: @worldwidetourtravels. Disponível em: https://www.instagram.com/p/YP0uewv5qg/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA== . Acesso em: 30 maio 2023.

WORRY LINES. **Warm hearted, hot headed**. . [S. l.], 14 de março 2023. Instagram: @worry__lines. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CpwxnpXoy9G/?utm_source=ig_web_copy_link . Acesso em: 30 maio 2023.

YASUDA, Sachiko. Learning phrasal verbs through conceptual metaphors: a case of Japanese EFL learners. **TESOL Quarterly**, Manoa, Hawaii, v. 44, n. 2. p. 250-273, 2010. DOI: 10.5054/tq.2010.219945.

YU, Ning. "The Eyes for Sight and Mind". **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v.36, n. 4, p. 663-686, april. 2004. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(03\)00053-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(03)00053-5).

ZHAO, Qian; YU, Liang; YANG, Yanqing. Correlation between Receptive Metaphoric Competence and Reading Proficiency. **English Language Teaching**, vol. 7, n. 11, 2014. DOI: URL: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n11p168> .

ZHOU, Xiaoyong; YOUNAS, Muhammad; OMAR, Abdulfattah; GUAN, Lu. Can second language metaphorical competence be taught through instructional intervention? A meta-analysis. **Frontiers in Psychology (Section Language Sciences)**, vol. 13, p. 01-16, Nov., 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1065803>

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Eu, _____, diretor(a) da _____, autorizo a realização, nesta instituição, da pesquisa **“O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO E DA PRODUÇÃO DE METÁFORAS E METONÍMIAS EM AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: Uma proposta de ensino a partir do pensamento figurado e dos multiletramentos”** pelo pesquisador **John Richart Schabarum**, devidamente matriculado no curso de Doutorado em Linguística Aplicada, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Área de Concentração: Linguagem, Tecnologia e Interação, nível Pós-Graduação Estrito Senso, Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Escolares, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da professora Dra. Dorotea Frank Kersch. O pesquisador é professor do quadro efetivo desta instituição e pretende realizar uma pesquisa com um grupo de estudantes regularmente matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental desta instituição, que participarão, voluntariamente, de aulas de Inglês como Língua Adicional, que serão desenvolvidas/ofertadas além do horário das atividades escolares regulares. O objetivo geral deste estudo é verificar em que medida é possível desenvolver a compreensão e a produção de metáforas e metonímias, isto é, a competência metafórica e metonímica, em aulas de Inglês como língua adicional a partir do pensamento figurado e dos multiletramentos como constructos pedagógicos. A pesquisa realizar-se-á por meio do desenvolvimento de aulas de Inglês, realização de tarefas/exercícios, aplicação de questionários e grupos focais e a elaboração de produções escritas, sendo realizadas totalmente de forma on-line e remota. As aulas e os grupos focais serão gravados em áudio e vídeo, empregando-se, para isso, Tecnologias Digitais (TD) gratuitas. Espera-se que os resultados desta investigação possam contribuir para as discussões sobre o ensino-aprendizagem de Inglês como língua adicional no campo da Linguística Aplicada. Serão tomadas todas as medidas éticas necessárias para preservar a integridade e o sigilo tanto dos participantes quanto das instituições envolvidas.

Assinatura do Diretor(a) da Instituição

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar do estudo **“O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO E DA PRODUÇÃO DE METÁFORAS E METONÍMIAS EM AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: Uma proposta de ensino a partir do pensamento figurado e dos multiletramentos”** a ser realizada pelo doutorando e pesquisador **John Richart Schabarum**, vinculado ao Programa em Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, e que tem, como objetivo, verificar em que medida é possível desenvolver a compreensão e a produção de metáforas e metonímias, isto é, a competência metafórica e metonímica, em aulas de Inglês como língua adicional a partir do pensamento figurado e dos multiletramentos como constructos pedagógicos. Desta forma, a pesquisa busca contribuir com as discussões sobre o ensino-aprendizagem de Inglês como língua adicional no campo da Linguística Aplicada e no desenvolvimento das referidas competências nos alunos participantes do estudo.

A pesquisa ocorrerá além do horário escolar regular, isto é, fora do horário em que os alunos frequentam as aulas em suas escolas. As datas e o horário específico ainda serão definidos pelo pesquisador em conjunto com os participantes do estudo, de modo que todos se sintam confortáveis em participar.

A fim de fazer parte do estudo, os alunos precisarão participar, de modo online, remoto e síncrono, de aulas de Inglês, realizar tarefas/exercícios após as aulas, participar de grupos focais, responder a questionários, assim como elaborar produções escritas. As aulas e os grupos focais serão gravados em áudio e vídeo.

O pesquisador tomará todas as medidas éticas necessárias na condução do estudo a fim de preservar a integridade e o sigilo tanto dos participantes quanto das instituições envolvidas. Isso será feito da seguinte forma: os nomes reais dos participantes e das instituições serão substituídos por nomes fictícios, os dados em áudio e vídeo serão transcritos, isto é, transformados em texto; assim, não será possível identificar o seu produtor. Os dados em texto serão usados apenas para fins de pesquisa, assim como para a sua divulgação em apresentações e/ou publicação acadêmicas, sempre mantendo o anonimato dos participantes e das instituições envolvidas. Ressalta-se que a participação nesta pesquisa é voluntária e o aluno/participante pode interrompê-la a qualquer momento, se assim o desejar, sem nenhuma penalidade ou prejuízo.

Você, responsável, poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa sempre que achar necessário, e os resultados estarão à disposição de você quando ela for finalizada.

Os riscos associados ao desenvolvimento deste estudo são mínimos, apenas no que diz respeito à possibilidade de os(as) participantes sentirem algum eventual desconforto durante a participação das aulas, realização das tarefas/exercícios, grupos focais, questionários e produções escritas. Nesses casos, conversaremos e encontraremos a melhor forma de garantir o bem-estar de seu/sua filho(a) para que não haja nenhum tipo de constrangimento durante a realização da pesquisa.

Se você autoriza a participação de seu/sua filho(a), por favor, marque a opção “SIM” para a pergunta no final deste documento e o assine. Após sua autorização, ele/ela receberá o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aceitando participar do estudo. Caso você tenha dúvidas ou queira mais esclarecimentos, entre em contato comigo, pesquisador responsável, pelo e-mail johnschabarum@gmail.com ou pelo telefone (51) 998345991.

Após a sua autorização, este documento deverá ser assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra sob minha responsabilidade.

Agradeço por sua colaboração e interesse em meu projeto de pesquisa.

Atenciosamente,

John Richart Schabarum – Pesquisador responsável

Você autoriza seu/sua filho(a) a participar da pesquisa?

- () SIM
() NÃO

Nome completo do(a) participante

Nome completo do(a) responsável pelo(a) participante

Assinatura do(a) responsável pelo(a) participante

Assinatura do pesquisador responsável

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Pesquisador responsável: John Richart Schabarum

E-mail: johnschabarum@gmail.com

Telefone para contato: (51) 998345991

Seu responsável autorizou você a fazer parte da pesquisa **“O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO E DA PRODUÇÃO DE METÁFORAS E METONÍMIAS EM AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: Uma proposta de ensino a partir do pensamento figurado e dos multiletramentos.”** O objetivo geral da pesquisa é verificar em que medida é possível desenvolver a compreensão e a produção de metáforas e metonímias, isto é, a competência metafórica e metonímica, em aulas de Inglês como língua adicional a partir do pensamento figurado e dos multiletramentos como constructos pedagógicos. A pesquisa busca contribuir com as discussões sobre o ensino-aprendizagem de Inglês como língua adicional no campo da Linguística Aplicada e no desenvolvimento das referidas competências nos alunos participantes do estudo.

Para fazer parte desse estudo, você deverá participar de aulas de Inglês fora do turno de aulas regulares, em datas e horários a serem definidos por nós dois, realizar tarefas/exercícios, responder a questionários e a participar de grupos focais comigo. As aulas e os grupos focais serão gravados em áudio e vídeo, mas o seu nome, sua imagem e sua voz permanecerão em sigilo. Os dados serão usados somente para fins de pesquisa.

Os riscos associados ao desenvolvimento deste estudo são mínimos, apenas no que diz respeito à possibilidade de você sentir algum eventual desconforto durante a participação das aulas, realização das tarefas/exercícios, grupos focais, questionários e produções escritas. Em caso de você se sentir desconfortável, conversaremos e encontraremos a melhor forma de garantir o seu bem-estar para que não haja nenhum tipo de constrangimento durante a realização da pesquisa. Além disso, como a participação no estudo é voluntária, você poderá desistir dele a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou penalidade.

Se você tiver alguma dúvida ou desejar ter acesso aos dados da pesquisa, fique à vontade para entrar em contato comigo pelo e-mail e número de telefone indicados no início do documento.

Tendo-se em vista que o seu responsável autorizou você a fazer parte da pesquisa descrita acima, você quer participar do estudo?

() SIM

() NÃO

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador responsável

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE D – PLANOS DE AULA

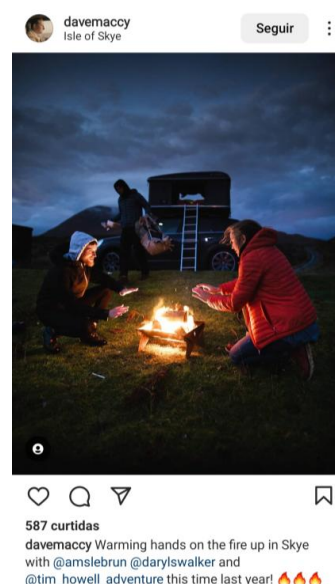
PLANO DE AULA 1

Aula:	1
Data:	06/06/2023, 30/10/2023 e 31/11/2023
Duração:	1h
Objetivo(s) da aula:	(i) Reconhecer a composição e a organização interna do gênero <i>post</i> e os diferentes modos de produção de significado empregados na sua composição (visual e verbal). (ii) Reconhecer os sentidos básicos e figurados dos itens lexicais. (iii) Empregar o contexto para a determinar o sentido dos itens lexicais.
Roteiro de pensamento figurado:	(a) Identifique os sentidos familiares ou básicos das palavras. (b) Pergunte sobre a forma, componentes, estrutura e função das entidades. (c) Use o contexto para estabelecer se as respostas sugerem um significado apropriado.
Processo(s) de conhecimento:	(a) Experimentar o conhecido. (b) Experimentar o novo.
Modalidade:	Ensino remoto síncrono;
Recursos utilizados:	Computador, aplicativo Google Meet;
Número de participantes/alunos:	27
Observações:	Essa versão de plano de aula é destinada ao professor que vai desenvolver as aulas; portanto, contém, grafada em fonte na cor vermelha, notas em forma de sugestão de como proceder em cada passo. A versão que será apresentada aos alunos via Google Meet, evidentemente, terá essas notas suprimidas.

Nota ao professor: inicie a primeira aula dando as boas-vindas e agradecendo a participação voluntária dos participantes na pesquisa. Como todos os alunos já lhe

conhecem, não é necessário que você se apresente. Por outro lado, tendo-se em vista que os alunos pertencem a instituições de ensino distintas, peça para que eles se apresentem, falando o seu nome, idade, qual ano do Ensino Fundamental frequentam entre outras informações que desejam compartilhar com os outros participantes. As atividades a seguir pretendem introduzir o gênero *post* para os participantes, assim como desenvolver a habilidade de reconhecer o sentido básico e figurado das palavras com base no contexto.

1.1) Take a look at the images below. (Dê uma olhada nas imagens abaixo). What kind of text do you think they are? (Que tipo de texto você acha que elas são?)



2.1) What are the texts about? (Sobre o que são os textos?). How do you know that? (Como você sabe disso?). What elements help you to do that? (Quais elementos te ajudam a entendê-los?)

3.1) What does the sentences “Warming cold hands by the fire is the best”, on the first post, “Warming up by fire by canvas city”, on the second post, and “Warming hands on fire up on Skye”, mean? (O que as sentenças “Warming cold hands by the fire is the best”, no primeiro post, “Warming up by fire by canvas city”, na segunda postagem, e “Warming hands on fire up on Skye”, significam?). What are the characteristics, elements and function of the word warm? (Quais são as características, os elementos e a função da palavra warm?). Use the dictionary or the translator if you need help. (Use o dicionário ou o tradutor, se você precisar de ajuda.).

Nota ao professor: as próximas atividades objetivam desenvolver a habilidade de empregar o contexto para a determinar o sentido dos itens lexicais nos participantes.

4.1) Now, take a look at the next post and say what it is about. (Dê uma olhada no próximo post e diga sobre o que ele trata.).



5.1) What is the meaning, in Portuguese, of the sentences “warm your hands”, and “warm your heart”? (Qual é o significado, em Português, das sentenças “warm your hands”, and “warm your heart”?).

6.1) What are the components and function of the words *warm* in the post above? (Qual são os componentes e a função das palavras *warm* no post acima?).

7.1) Is there a difference between the meaning of the word “warm” in the first sentence and the word “warm” in the second sentence? Explain. (Há alguma diferença entre o significado da palavra “warm” na primeira sentença e “warm” na segunda sentença? Explique.).

PLANO DE AULA 2

Aula:	2
Data:	13/06/2023, 06/11/2023 e 07/11/2023
Duração:	1h
Objetivo(s) da aula:	(i) Reconhecer a composição e a organização interna do gênero <i>post</i> e os diferentes modos de produção de significado empregados na sua composição (visual e verbal). (ii) Reconhecer os sentidos básicos e figurados dos itens lexicais. (iii) Empregar o contexto para a determinar o sentido dos itens lexicais.
Roteiro de pensamento figurado:	(a) Identifique os sentidos familiares ou básicos das palavras. (b) Pergunte sobre a forma, componentes, estrutura e função das entidades. (c) Use o contexto para estabelecer se as respostas sugerem um significado apropriado.
Processo(s) de conhecimento:	(a) Experimentar conhecido (b) Experimentar o novo.
Modalidade:	Ensino remoto síncrono;
Recursos utilizados:	Computador, aplicativo Google Meet, dicionários eletrônicos;
Número de participantes/alunos:	27
Observações:	Essa versão de plano de aula é destinada ao professor que vai desenvolver as aulas; portanto, contém, grafada em fonte na cor vermelha, notas em forma de sugestão de como proceder em cada passo. A versão que será apresentada aos alunos via Google Meet, evidentemente, terá essas notas suprimidas.

Nota ao professor: as atividades a seguir objetivam desenvolver nos participantes as habilidades de reconhecer a composição e a organização interna do gênero *post* e os diferentes modos de produção de significado empregados na sua composição (visual e verbal) e reconhecer os sentidos básicos e figurados dos itens lexicais.

1.2) Now, take a look at the next post. (Agora, dê uma olhada no próximo post.) What is it about? (Sobre o que ele é?) How do you know that? (Como você sabe disso?).



2.2) What's the meaning of the word heart? (Qual é o significado da palavra coração?)

3.2) What is the form, characteristics, elements and function of the word heart? Or in other words, what comes to your mind when you think in the word heart (Qual é a forma, as características, os elementos e a função da palavra *heart*? Ou, em outras palavras, o que vem à sua mente quando você pensa na palavra coração?)

Nota ao professor: as atividades abaixo objetivam desenvolver nos participantes a habilidade de empregar o contexto para a determinar o sentido dos itens lexicais.

4.2) How do you interpret the sentence “keep your heart warm, no matter how cold they have been to you”. (Como você interpreta a sentença “keep your heart warm, no matter how cold they have been to you”). To answer that, take a closer look at the words “warm”, “cold” and “heart” and how they relate with other words in context. (Para responder a isso, dê uma olhada mais próxima nas palavras “warm”, “cold” e “heart” e como elas se relacionam com outras palavras no contexto). Remember to use the same strategies as above to interpret the highlighted words, i.e. take the context, form, components, structure and function of the words "warm", "cold" and “heart” into account to determine their meaning in this post. (Lembre-se de usar as mesmas estratégias acima para interpretar as palavras destacadas, isto é, leve em conta o contexto, a forma, os componentes, a estrutura e a função das palavras "warm", "cold" e “heart” em consideração para determinar seu significado nesse post.).

5.2) Are the meanings of “warm” and “heart” the same on this post and on the previous post? (Os significados de “warm” e “heart” são os mesmos nesta postagem e na postagem anterior?). Why? (Por quê?)

6.2) Now, take a look at this post. (Agora, dê uma olhada nesse post.) What is it about? (Sobre o que ele trata?). How do you know? (Como você sabe?).



7.2) How do you interpret the expression “warm hug”. (Como você interpreta a expressão “warm hug”)?

Nota: a partir das respostas dadas pelos alunos e dos significados das palavras nos dicionários, o professor inicia induz a conceptualização das metonímias.

Vamos dar uma olhada nos sentidos das palavras “warm” e “heart” em dois dicionários de Inglês (O Cambridge Dictionary e o Collins dictionary)

Cambridge Dictionary

Dictionary Translate Grammar Thesaurus Cambridge Dictionary +Plus

warm English-Portuguese

Translation of **warm** – English-Portuguese dictionary

warm
adjective

UK /wɔːm/ US /wɔːrmi/

TEMPERATURE

A1

having or producing a comfortably high temperature, although not hot

quente, aquecido

- Are you warm enough or do you want me to put the heating on?
- I put my hands in my pockets to keep them warm.

A2

Warm clothes and covers are made of a material that keeps you warm.

quente

- I don't have a warm winter coat.

Test your vocabulary with our fun image quizzes

Try a quiz now

A CHAMPIONS VOLTA LOGO! ENQUANTO ISSO, REVIVA OS JOGOS. SÓ POR R\$34,90/MÊS* **HBO MAX** ASSINE AGORA

Contents ENGLISH-PORTUGUESE GLOBAL ENGLISH-PORTUGUESE EXAMPLES TRANSLATIONS To top

14°C Ensolarado

Cambridge Dictionary

Dictionary Translate Grammar Thesaurus Cambridge Dictionary +Plus

warm English-Portuguese

Translation of **warm** – English-Portuguese dictionary

warm
adjective

UK /wɔːm/ US /wɔːrmi/

TEMPERATURE

A1

having or producing a comfortably high temperature, although not hot

quente, aquecido

- Are you warm enough or do you want me to put the heating on?
- I put my hands in my pockets to keep them warm.

A2

Warm clothes and covers are made of a material that keeps you warm.

quente

- I don't have a warm winter coat.

Fewer examples

- Everyone huddled round the fire to keep warm.
- The mixture of flour, water and yeast is then left in a warm place for four hours.
- Dissolve two spoons of powder in warm water.
- The room is so warm it's making me feel drowsy.
- Put on your red wool cardigan - it'll be nice and warm.

FRIENDLY

JOGOS. SÓ POR R\$34,90/MÊS* **HBO MAX** ASSINE AGORA

More translations of warm in Portuguese

All

warm up
warm-blooded
warmhearted
warmheartedness
warm up
warm (sb/sth) up
See all meanings

Phrasal Verbs

Contents ENGLISH-PORTUGUESE GLOBAL ENGLISH-PORTUGUESE EXAMPLES TRANSLATIONS To top

14°C Ensolarado

warm | Portuguese translation - Cambridge Dictionary

dictionary.cambridge.org/dictionary/english-portuguese/warm

Library Genesis | Dicionário Paralelo... | PNLD 2021: Confira... | Field - Dicionário d... | Links - English VIBE... | Hipismo paralímpic... | Dicionário Paralelo... | IPC - Paralympics N... | Did You Know Thes... | Dicionário Endoclo...

Cambridge Dictionary

Dictionary Translate Grammar Thesaurus Cambridge Dictionary +Plus

Log in / Sign up English (UK) Search

warm English-Portuguese English English-Spanish Spanish-English

Totango

FRIENDLY

B1

friendly and loving

caloroso, cordial

- They're a very warm family.
- He has a lovely warm smile.
- I'd like to give a warm welcome to our guests this evening.

Fewer examples

- The chairperson extended a warm welcome to the guest speaker.
- He welcomed me with a wide smile and a warm handshake speaker
- Such a warm, life-affirming film!
- She has a very warm personality.
- Underneath that shy exterior, she's actually a very warm person.

Now available to download on iOS and Android

WORD OF THE DAY

Scandinavia

UK /skæn.dɪˈneɪ.vi.ə/

US /skæn.dəˈneɪ.vi.ə/

a region of northern Europe that includes Denmark, Norway, and Sweden

Contents ENGLISH-PORTUGUESE GLOBAL ENGLISH-PORTUGUESE EXAMPLES TRANSLATIONS To top

14°C Ensolarado

Pesquisar

POR PTB2 10:17 06/06/2023

warm | Portuguese translation - Cambridge Dictionary

dictionary.cambridge.org/dictionary/english-portuguese/warm

Library Genesis | Dicionário Paralelo... | PNLD 2021: Confira... | Field - Dicionário d... | Links - English VIBE... | Hipismo paralímpic... | Dicionário Paralelo... | IPC - Paralympics N... | Did You Know Thes... | Dicionário Endoclo...

Cambridge Dictionary

Dictionary Translate Grammar Thesaurus Cambridge Dictionary +Plus

Log in / Sign up English (UK) Search

warm English-Portuguese English English-Spanish Spanish-English

Totango

Customer Success + AI

Explore the intersection of generative AI and customer success

Watch Now

warm

verb [I or T]

UK /wɔːm/ US /wɑːm/

B2

to (cause to) become warm (= less cold)

aquecer, aquecer-se, esquentar

- You're so cold - come and warm your hands by the fire.
- Your supper's just warming through in the oven.
- We can warm (up) the room pretty quickly with this electric heater.

More examples

Phrasal verbs

warm (sb/sth) up

warm up

BLOG

On its last legs (Describing the condition of objects, Part 1)

May 31, 2023

Read More

Contents ENGLISH-PORTUGUESE GLOBAL ENGLISH-PORTUGUESE EXAMPLES TRANSLATIONS To top

Dólar dos Estad... Market Brief

Pesquisar

POR PTB2 10:27 06/06/2023

Collins

LANGUAGE TRANSLATOR GAMES SCHOOLS BLOG RESOURCES

Log In

warm

Portuguese English French German Italian Spanish Hindi Chinese

English to Portuguese Portuguese to English Grammar Conjugations Video

Dictionary Sentences Conjugation Grammar Thesaurus

Portuguese translation of 'warm'

warm

[wɔ:m]

ADJECTIVE

1. quente
2. (thanks, welcome) caloroso + cordial
3. (supporter) entusiasmado

it's warm está quente
I'm warm estou com calor
to keep sth warm manter algo aquecido

warm up

INTRANSITIVE VERB

(person, room) esquentar
(athlete) fazer aquecimento

Word Frequency

Wordle Helper

Stuck at Wordle?
Try our helper to maintain your current streak!

Quick Word Challenge

Question: 1 - Score: 0 / 5
FARM ANIMALS

What is this an image of?

14°C Ensolarado

Pesquisar

POR PTB2 10:14 06/06/2023

Collins

LANGUAGE TRANSLATOR GAMES SCHOOLS BLOG RESOURCES

Log In

warm

Portuguese English French German Italian Spanish Hindi Chinese

English to Portuguese Portuguese to English Grammar Conjugations Video

Dictionary Sentences Conjugation Grammar Thesaurus

warm up

INTRANSITIVE VERB

(person, room) esquentar
(athlete) fazer aquecimento
(discussion) esquentar-se

TRANSITIVE VERB

esquentar

Copyright © 2014 by HarperCollins Publishers. All rights reserved.

Video: pronunciation of

warm

How to pronounce WARM in British English

goose

goat

alpaca

bull

NEXT

14°C Ensolarado

Pesquisar

POR PTB2 10:15 06/06/2023

A respeito do significado de “warm”, podemos chegar à seguinte conclusão: que a palavra apresenta mais de um significado. Na verdade, há três significados, que são de dois tipos. Dois significados mais básicos, que chamaremos de “literal” e

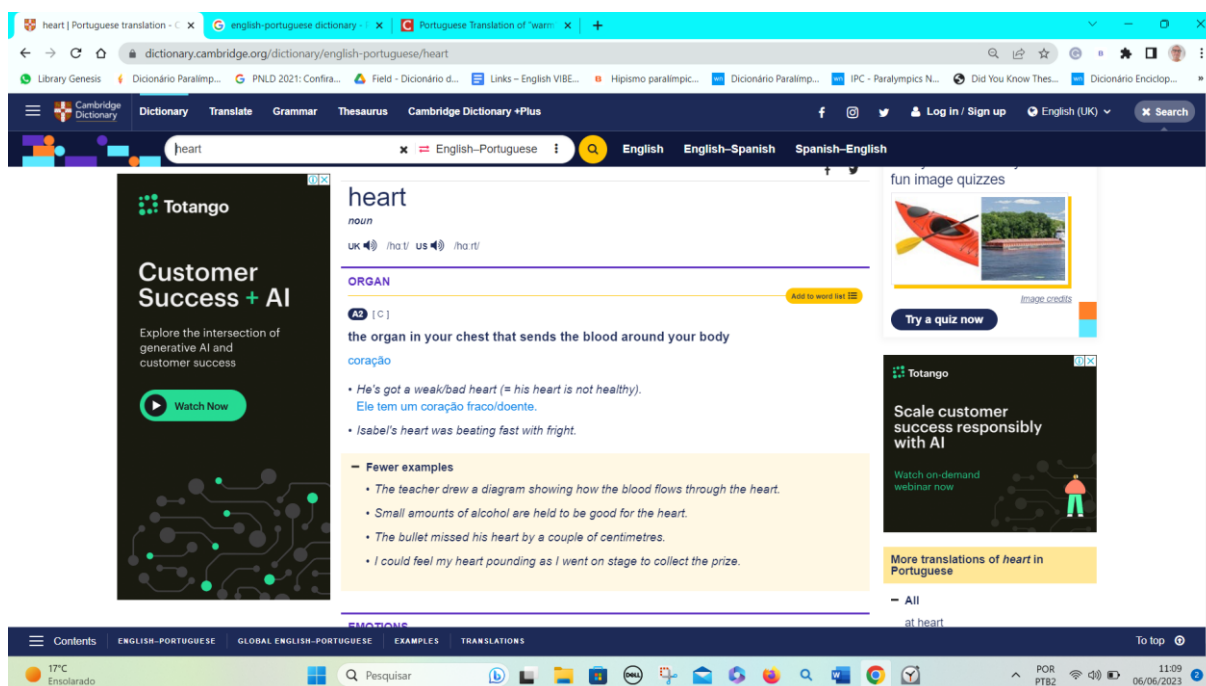
um significado mais elaborado, que chamaremos de “figurado”. Podemos resumir os significados da palavra assim:

Warm = 1. (verb) esquentar, aquecer. 2. (adj.) quente. 3. (adj.) afetuoso/caloroso/cordial.

Perceba que os significados 1 e 2 são aqueles mais básicos, que chamaremos de significados “literais”, pois estão associados às principais funções das palavras.

Por outro lado, o significado 3, é um significado “figurado”, usado tanto quanto os significados mais básicos, mas ele é um pouco mais elaborado, pois depende dos primeiros significados para se constituir, isto é, ele está associado aos primeiros.

Agora, vamos olhar para o significado da palavra “heart” nos mesmos dicionários.



The screenshot shows the Cambridge Dictionary website for the word "heart". The page is in English-Portuguese mode. The word "heart" is listed as a noun with the pronunciation /ha:t/ (UK) and /hɑ:t/ (US). The Portuguese translation "coração" is provided. The definition is "the organ in your chest that sends the blood around your body". Examples of usage are given, including "He's got a weak/bad heart (= his heart is not healthy)", "Ele tem um coração fraco/doente.", and "Isabel's heart was beating fast with fright." There is also a section for "More translations of heart in Portuguese" which lists "All" and "at heart".

heart | Portuguese translation - C X english-portuguese dictionary - X Portuguese Translation of 'warm' - X +

dictionary.cambridge.org/dictionary/english-portuguese/heart

Library Genesis Dicionário Paralelo... PNLD 2021: Confira... Field - Dicionário d... Links - English VIBE... Hipismo paralimpico... Dicionário Paralelo... IPC - Paralympics N... Did You Know Thes... Dicionário Endiclop...

Cambridge Dictionary Translate Grammar Thesaurus Cambridge Dictionary +Plus

heart English-Portuguese English English-Spanish Spanish-English

EMOTIONS

B1 [C or U]

used to refer to a person's character, or the place within a person where feelings or emotions are considered to come from

coração

- She has a good heart (= she is a kind person).
- I love you, and I mean it from the bottom of my heart (= very sincerely).
- I love you **with all my heart** (= very much).
- He said he'd never marry but he had a **change of heart** (= his feelings changed) when he met her.
- Homelessness is a subject very **close/dear to her heart** (= is very important to her and she has strong feelings about it).
- He **broke her heart** (= made her very sad) when he left her for another woman.
- It **breaks my heart** (= makes me feel very sad) to see him so unhappy.
- They say he died of a **broken heart** (= because he was so sad).
- old-fashioned It **does my heart good** (= makes me very happy) to see those children so happy.
- His heart **leaped** (= he suddenly felt very excited and happy) when the phone rang.

All

at heart
by heart
heart rate
lose heart
take heart
heart-to-heart
broken heart

See all meanings

Idioms and phrases

Now available to download on iOS and Android

Google Play App Store

WORD OF THE DAY

Contents ENGLISH-PORTUGUESE GLOBAL ENGLISH-PORTUGUESE EXAMPLES TRANSLATIONS

17°C Ensolarado

Pesquisar

POR PTB2 11:10 06/06/2023

heart | Portuguese translation - C X english-portuguese dictionary - X Portuguese Translation of 'warm' - X +

dictionary.cambridge.org/dictionary/english-portuguese/heart

Library Genesis Dicionário Paralelo... PNLD 2021: Confira... Field - Dicionário d... Links - English VIBE... Hipismo paralimpico... Dicionário Paralelo... IPC - Paralympics N... Did You Know Thes... Dicionário Endiclop...

Cambridge Dictionary Translate Grammar Thesaurus Cambridge Dictionary +Plus

heart English-Portuguese English English-Spanish Spanish-English

Totango

Customer Success + AI

Explore the intersection of generative AI and customer success

Watch Now

happy.

- His heart **leaped** (= he suddenly felt very excited and happy) when the phone rang.

More examples

CENTRAL PART

B1 [S]

the central or most important part

coração

- The demonstrators will march through **the heart of the capital**.
- A disagreement about boundaries is **at the heart of the dispute**.
- Let's get to the **heart of the matter**.

More examples

SHAPE

B2 [C]

a shape, consisting of two half circles next to each other at the top and a V shape at the bottom, often coloured pink or red and used to represent love

WORD OF THE DAY

Scandinavia

UK /ˌskæ.n.dɪˈnet.vi.ə/

US /ˌskæ.n.dəˈnet.vi.ə/

a region of northern Europe that includes Denmark, Norway, and Sweden

About this

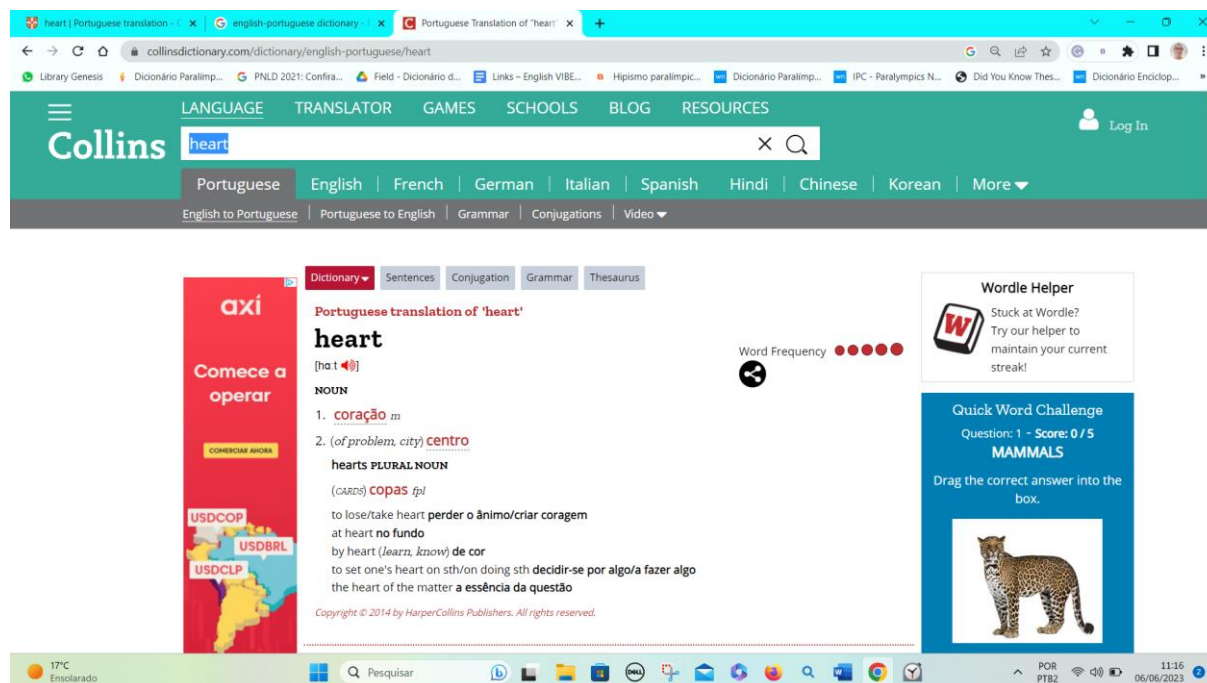
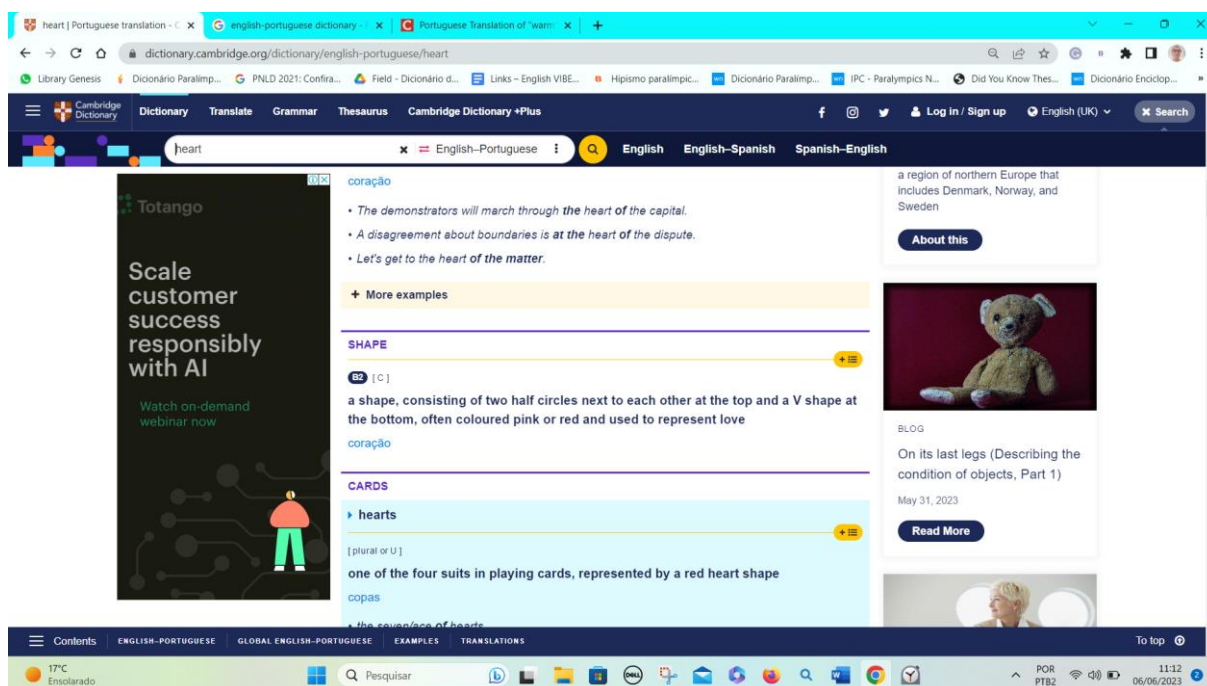
BLOG

Contents ENGLISH-PORTUGUESE GLOBAL ENGLISH-PORTUGUESE EXAMPLES TRANSLATIONS

17°C Ensolarado

Pesquisar

POR PTB2 11:10 06/06/2023



A respeito do significado de “heart”, podemos chegar à seguinte conclusão: que a palavra apresenta mais de um significado. Na verdade, há 4 significados, que são de dois tipos. Dois significados mais básicos, que chamaremos de “literais” e

dois significados mais elaborados, que chamaremos de “figurados”. Podemos resumir os significados da palavra assim:

Heart = 1 (*noun*) coração. 2 (*noun*) lugar de onde provém os nossos sentimentos ou caráter de uma pessoa. 3 (*noun*) parte central ou mais importante de algo ou alguém. 4 (*noun*) imagem ou símbolo que está presente no baralho de cartas.

Perceba que os significados 1 e 4 são aqueles mais básicos, que chamaremos de significados “literais”, pois estão associados às principais funções das palavras.

Por outro lado, os significados 2 e 3, são um significado “figurados”, usados tanto quanto os significados mais básicos, mas eles são um pouco mais elaborados, pois dependem dos primeiros significados para se constituir, isto é, eles estão associados aos mais básicos.

A conclusão a que se pode chegar é a seguinte: que a palavra “warm” (esquentar ou quente) refere-se a afeto/carinho/emoções e que, portanto, CALOR DO CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA AFETO/EMOÇÕES. Por outro lado, a palavra “heart” (coração) refere-se ao lugar em que ficam os nossos sentimentos, portanto, CORAÇÃO ESTÁ PARA OS SENTIMENTOS HUMANOS.

PLANO DE AULA 3

Aula:	3
Data:	20/06/2023, 13/11/2023 e 14/11/2023
Duração:	1h
Objetivo(s) da aula:	(i) (Re)conhecer os sentidos básicos e figurados dos itens lexicais levando-se em conta o contexto. (ii) (Re)conhecer e conceptualizar um determinado conceito metonimicamente. (iii) (Re)conhecer e analisar possibilidades de conceptualizações para o conceito inicialmente apresentado (iii) (Re)conhecer e analisar as conceptualizações de outros conceitos em outros contextos.
Roteiro de pensamento figurado	(d) Caso contrário, pergunte sobre detalhes periféricos, associações e conceitos conhecidos por estarem envolvidos em metáfora e metonímia na L2 (viagens, contêineres etc.). (e) Use o contexto (novamente).
Processo(s) de conhecimento:	(a) Experimentar o novo (b) Conceitualizar por nome (c) Conceitualizar por teoria (d) Analisar funcionalmente (e) Analisar criticamente
Modalidade:	Ensino remoto síncrono;
Recursos utilizados:	Computador, aplicativo Google Meet;
Número de participantes/alunos:	27
Observações:	Essa versão de plano de aula é destinada ao professor que vai desenvolver as aulas; portanto, contém, grafada em fonte na cor vermelha, notas em forma de sugestão de como proceder em cada passo. A versão que será apresentada aos alunos via Google Meet, evidentemente, terá essas notas suprimidas.

Nota ao professor: as atividades abaixo pretendem desenvolver a habilidade de reconhecer e de conceptualizar um determinado conceito metonimicamente.

Quando, ao empregarmos uma palavra, estamos nos referindo a outra que tem relação com ela, como se fosse “uma espécie de “atalho” para essa palavra, temos uma metonímia. A metonímia também pode ser entendida como uma palavra ou ideia que tem o objetivo de representar/acessar outra palavra ou ideia a ela relacionada. Assim, acabamos de aprender duas metonímias:

O CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA AFETO/EMOÇÕES.

e

O CORAÇÃO ESTÁ PARA OS SENTIMENTOS HUMANOS

1.3) Read, once again, each of the posts we saw in classes 1 and 2 and observe the meanings of the words highlighted from the metonymies you learned - HUMAN BODY HEAT STANDS FOR AFFECTION/EMOTIONS and THE HEART STANDS FOR FEELINGS - and the teacher's explanations. (Leia, mais uma vez, cada um dos *posts* que vimos nas aulas 1 e 2 e observe os sentidos das palavras destacadas a partir das metonímias que você aprendeu - O CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA AFETO/EMOÇÕES e O CORAÇÃO ESTÁ PARA OS SENTIMENTOS HUMANOS - e das explicações do professor.

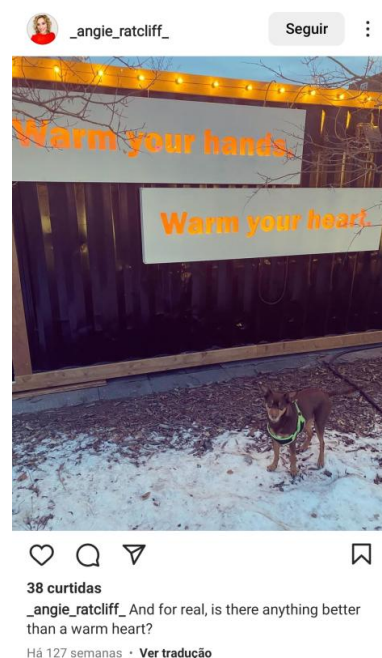
1) **Warming up** by the fire at canvas city.
(**Esquentando**-me no fogo na cidade de Iona).



2) **Warming** hands on the fire up in Skye with @mlebrun... (**Esquentando** as mãos no fogo em Skye com @mlebrun...)



3) **Warm** your hands. **Warm** your heart.
(**Aqueça** as suas mãos. **Aqueça** o seu coração).
O CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA
AFETO/EMOÇÕES/CARINHO/ACONCHEG
O
(Aqueça as suas mãos. **Dê afeto/carinho** ao seu coração.)



4) Keep your **heart warm**, no matter how **cold** they have been to you. (Mantenha o seu **coração aquecido**, não importa o quão **frios** eles têm sido com você.).

CORAÇÃO ESTÁ PARA **OS SENTIMENTOS HUMANOS**

(Mantenha os seus **sentimentos** **aconchegados/carinhosos/com afeto**.)

5) I just need a long tight **warm** hug. (Eu apenas preciso de um abraço **quente**, apertado e longo).

O CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA **AFETO/EMOÇÕES/CARINHO/ACONCHEGO**

(Eu apenas preciso de um abraço **carinho/afetuoso/aconchegante/fofo/amoroso**, apertado e longo.)



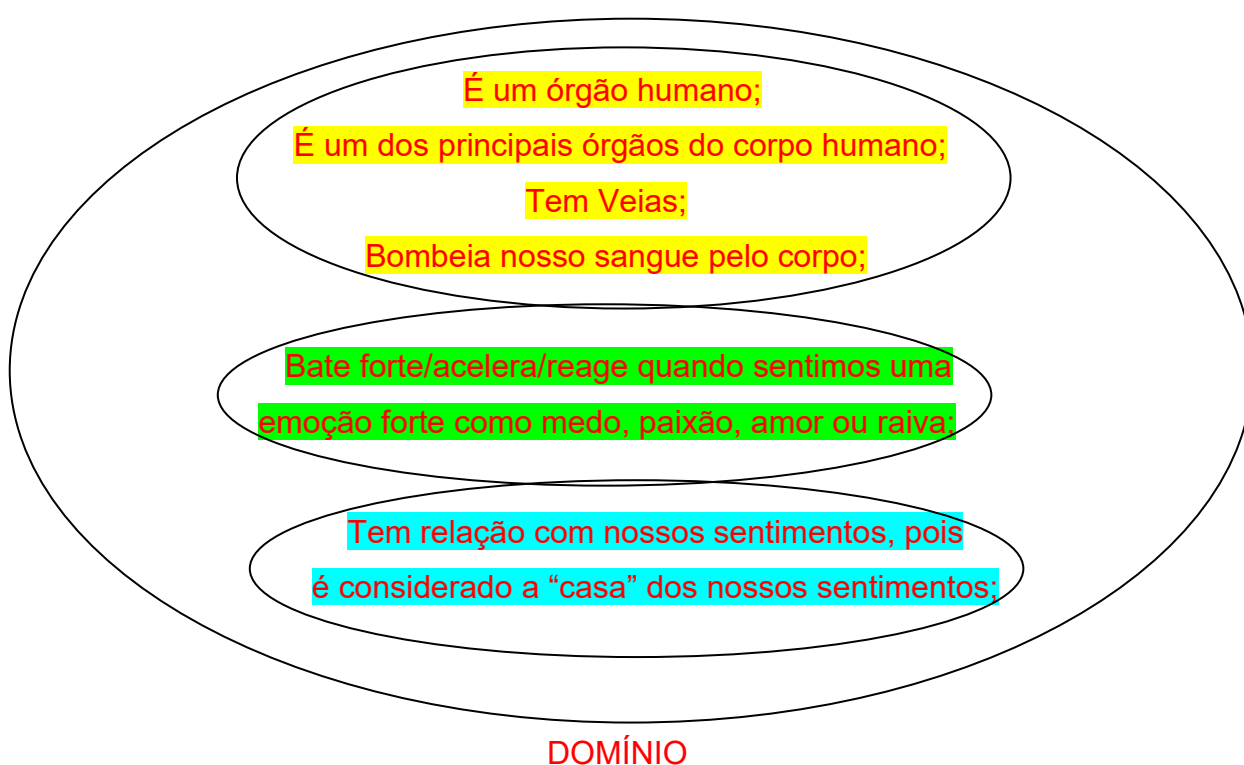
2.3) A metonímia pode ser compreendida a partir dos seguintes esquemas:

Imagine que cada uma das elipses maiores seja tudo o que você sabe sobre as entidades CORAÇÃO e CALOR (CORPORAL) HUMANO e as elipses menores

seja cada um dos sentidos que cada elipse grande pode ter, isto é, que pode representar a elipse toda.

HEART STANDS FOR FEELINGS
CORAÇÃO ESTÁ PARA (OU SIGNIFICA) OS SENTIMENTOS

CORAÇÃO



HUMAN BODY HEAT STANDS FOR AFFECTION

O CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA (OU SIGNIFICA)
AFETO/CARINHO/EMOÇÕES/ACONCHEGO

CALOR CORPORAL HUMANO

Nosso corpo é naturalmente quente
Quando chegamos perto de alguém,
podemos sentir o calor de seu corpo.

Chegamos perto, muito perto, apenas das pessoas
que nós conhecemos ou gostamos.

Calor remete a afeto/carinho/
emoções/proximidade/intimidade/

DOMÍNIO

Nota ao professor: as próximas atividades pretendem desenvolver a habilidade de reconhecer e analisar possibilidades de conceptualização para o conceito inicialmente apresentado.

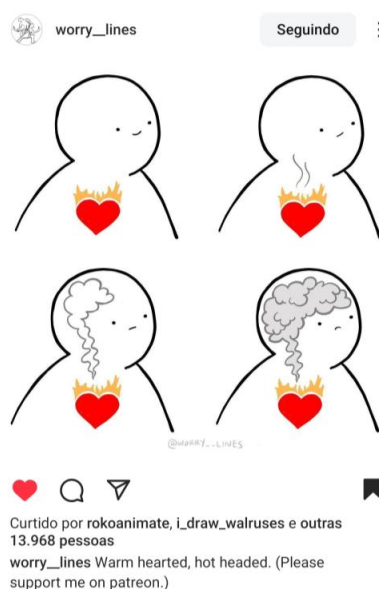
3.3) Take a look at the next post and say if the meaning of the word “heart” is the same as we already discussed? (Dê uma olhada no próximo post e diga se o significado da palavra “coração” é o mesmo que já discutimos?) Why? (Por quê?)
Tip: Take the context into account. (Dica: leve o contexto em consideração.)



Como você deve ter percebido, o conceito de CORAÇÃO (HEART) NÃO ESTÁ PARA SENTIMENTOS HUMANOS aqui neste post, mas ESTÁ PARA PESSOA. Isso quer dizer que podemos entender HEART não apenas de uma forma, como SENTIMENTOS HUMANOS, mas também enquanto PESSOA.

Essa possibilidade de entender o mesmo conceito de maneiras diferentes é mais comum do que pensamos, e o contexto tem um papel fundamental neste processo.

Veja, por exemplo, o *post* abaixo tratando de CALOR CORPORAL HUMANO a partir de outros sentidos.



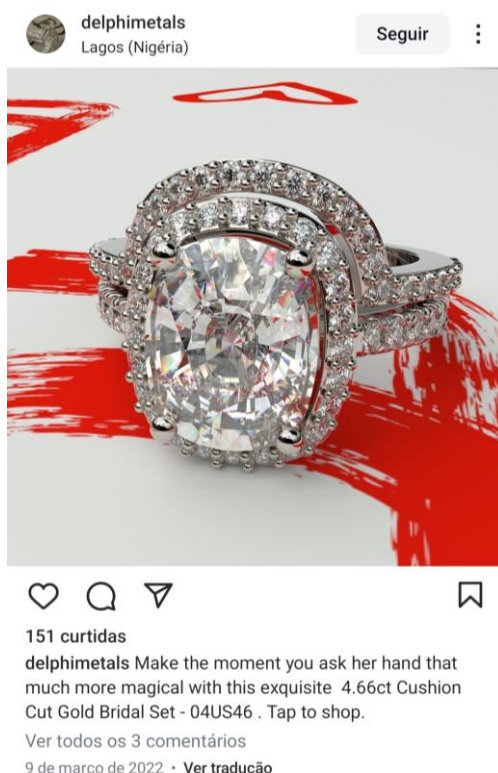
No *post*, encontram-se as expressões *warm hearted* e *hot headed*, que significam, respectivamente, *coração quente* e *cabeça quente*. Temos, aí, duas metonímias para o conceito de CALOR CORPORAL HUMANO. Na primeira parte da sentença, em *warm hearted*, temos a metonímia CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA AFETO ou outras emoções positivas, como AMOR, GENEROSIDADE. Já na segunda parte da sentença, temos a metonímia CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA RAIVA. Daí deriva a seguinte interpretação possível para o *post*: tome cuidado com o AFETO, não seja muito afetuoso, amoroso, generoso, se não podes passar RAIVA por causa disso. Veja, por exemplo, os próximos posts falando do conceito de HAND (MÃO) e como ele pode ser conceptualizado de diferentes maneiras:



HAND STANDS FOR
CONTROL
MÃO ESTÁ PARA
CONTROLE



HAND STANDS FOR HELP
MÃO ESTÁ PARA AJUDA



HAND STANDS FOR MARIAGE
MÃO ESTÁ PARA CASAMENTO

No primeiro *post*, temos a expressão *if it's out of your hands...*, em que MÃOS ESTÃO PARA CONTROLE. No segundo *post*, há a expressão *give me a hand*, em que MÃO ESTÁ PARA AJUDA. Já, no último *post*, temos a expressão *make the moment you ask her hand...*, em que MÃO ESTÁ PARA CASAMENTO. Como podemos verificar, é possível compreender metonimicamente um mesmo conceito de formas distintas e o contexto tem papel fundamental nesse processo.

Nota ao professor: neste exercício, o professor lerá cada uma das sentenças para os participantes e perguntará qual é a metonímia que deve ser evocada. Caso os participantes não consigam determinar a metonímia sozinhos, o professor auxiliará na realização desse procedimento. As próximas atividades pretendem

desenvolver a habilidade de reconhecer e analisar conceptualizações de outros conceitos em outros contextos.

3.4) Take a look at other examples of metonymies. (WHEN ONE WORD STANDS FOR ANOTHER.) Say, out loud, which is the metonymy that is present in each pair of sentences taking the words in bold into account). (Veja outros exemplos de metonímias. (QUANDO UMA PALAVRAS ESTÁ PARA OUTRA.) Diga, em voz alta, qual é a metonímia que está presente em cada par de sentenças levando as palavras em negrito em consideração).

- n) Give me a **Coke**. Give me a **soft drink**. (COKE STANDS FOR SOFT DRINK/COCA ESTÁ PARA REFRIGERANTE).
- o) I drank two **glasses**. I drink two times **the content** of the glasses. (GLASS STANDS FOR THE LIQUID/ COPO ESTÁ PARA BEBIDA).
- p) I need to buy a **Gillette**. I need to buy a **razor**. (GILLETE STANDS FOR RAZOR/GILLETTE ESTÁ PARA BARBEADOR)
- q) I swear loyalty to the **crown**. I swear loyalty to the **king** or **queen**. (CROWN STANDS FOR THE KING OR QUEEN/COROA ESTÁ PARA REI OU RAINHA)
- r) That **dish** was delicious. That **food on the dish** was delicious. (DISH STANDS FOR FOOD/PRATO ESTÁ PARA COMIDA)
- s) Can you give me a **hand**. Can you **help** me? (HAND STANDS FOR HELP/MÃO ESTÁ PARA AJUDA)
- t) The team needs some **new blood** for the next season. The team needs some **new players** for the next season. (NEW BLOOD STANDS FOR NEW PLAYERS/SANGUE NOVO ESTÁ PARA JOGAGORES NOVO)
- u) I changed my **mind**. I changed my ideias/thoughts. (MIND STANDS FOR THOUGHTS OR IDEIAS/MENTE ESTÁ PARA PENSAMENTOS OU IDEIAS)
- v) I am all **ears**. I am paying **attention**. (EARS STAND FOR ATTENTION/OUVIDOS ESTÃO PARA ATENÇÃO)
- w) **Brasilia** is not doing a good job. The politicians /government are not doing a good job. (BRASILIA STANDS FOR GOVERNMENT/BRASILIA ESTÁ PARA GOVERNO FEDERAL)

- x) I need an **Omo** to wash the clothes. I need **laundry soap/washing powder** to wash the clothes. (OMO STANDS FOR LAUNDRY SOAP/ OMO ESTÁ PARA SABÃO EM PÓ)
- y) He is the **brain** of the class. He is the **most intelligent** of the class. (BRAIN STANDS FOR INTELLIGENCE/CABEÇA ESTÁ PARA INTELIGÊNCIA)
- z) Teacher Nair is the **head** of the school. Nair is the **headmaster**. (HEAD STANDS FOR LEADERSHIP/CABEÇA ESTÁ PARA LIDERANÇA)

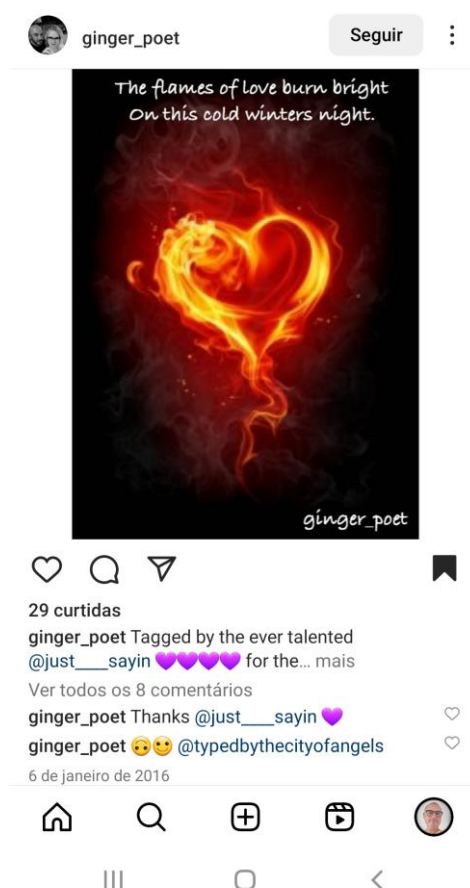
PLANO DE AULA 4

Aula:	4
Data:	20/11/2023 e 21/11/2023
Duração:	1h
Objetivo(s) da aula:	(i) (Re)conhecer os sentidos básicos e figurados dos itens lexicais levando-se em conta o contexto.
Roteiro de pensamento figurado:	(a) Identifique os sentidos familiares ou básicos das palavras. (b) Pergunte sobre a forma, componentes, estrutura e função das entidades. (c) Use o contexto para estabelecer se as respostas sugerem um significado apropriado.
Processo(s) de conhecimento:	(a) Experimentar o conhecido (b) Experimentar o novo
Modalidade:	Ensino remoto síncrono;
Recursos utilizados:	Computador, aplicativo Google Meet;
Número de participantes/alunos:	27
Observações:	Essa versão de plano de aula é destinada ao professor que vai desenvolver as aulas; portanto, contém, grafada em fonte na cor vermelha, notas em forma de sugestão de como proceder em cada passo. A versão que será apresentada aos alunos via Google Meet, evidentemente, terá essas notas suprimidas.

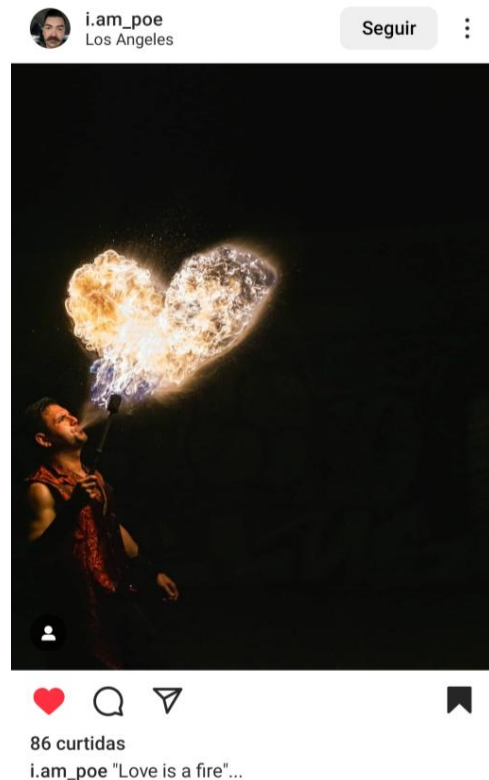
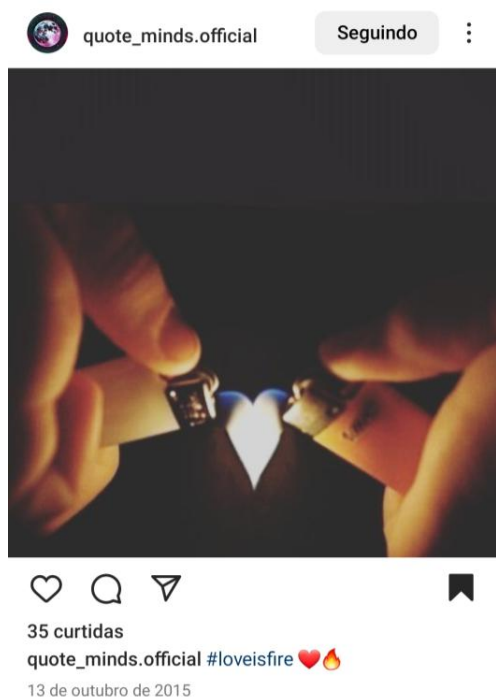
Nota ao professor: os exercícios abaixo pretendem desenvolver a habilidade de reconhecer o sentido básico e figurado das palavras.

1.4) *In your opinion, what does the word “love” mean?* (Na sua opinião, o que significa a palavra “love”?) *What comes to your mind when you think about love?* (O que vem à sua cabeça quando você pensa em amor?) *If you need to, go to the dictionary and search for its meaning.* (Se precisar, vá ao dicionário e busque pelo seu significado).

2.4) In the post below, the sentence “The flames of love burn bright on these cold winters night”, does the expression flames of love burn mean that love is...? Complete the sentence: love is... (No post abaixo, a sentença “The flames of love burn bright on these cold winters night”, a expressão “**The flames of love burn bright**” (“**As chamas do amor ardem brilhantemente**”) indicam que o **amor é ...**? Complete a sentença com uma palavra.)



3.4) Take a look at the posts below and read their captions. Tell what, in your opinion, does it mean to say that “**love is fire**”? (Dê uma olhada nos posts abaixo e leia as suas legendas. Diga o que, na sua opinião, significa dizer que “**amor é fogo**”?)



4.4) In the post below, there is an explanation of why love is fire. What does it mean, in your opinion, that it can warm your heart or he can burn your house down? (No post abaixo, há uma explicação de por que amor é fogo. O que significa dizer, na sua opinião, que ele pode aquecer o seu coração ou pode queimar a sua casa?)



dlcroisette

Seguir



20 curtidas

dlcroisette Love is a fire... mais

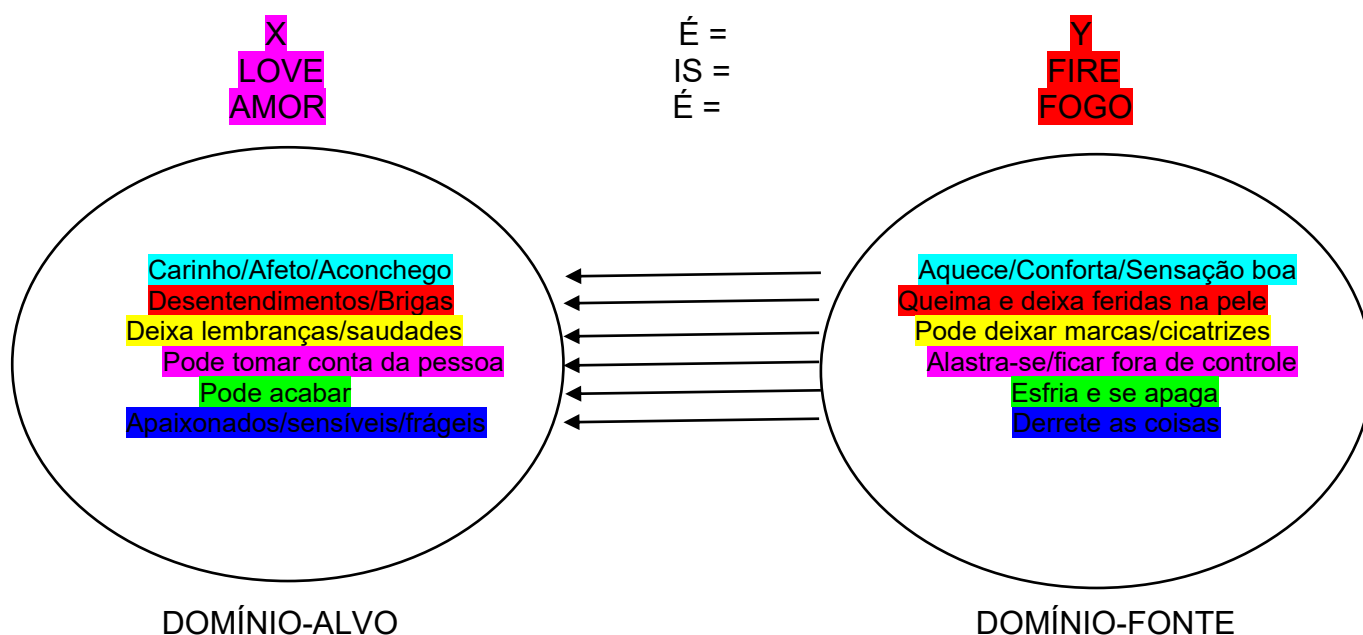
7 de março de 2022 • Ver tradução

PLANO DE AULA 5

Aula:	5
Data:	27/11/2023 e 28/11/2023
Duração:	1h
Objetivo(s) da aula:	(i) (Re)conhecer os sentidos básicos e figurados dos itens lexicais levando-se em conta o contexto. (ii) (Re)conhecer e conceptualizar um determinado conceito metaforicamente. (iii) (Re)conhecer e analisar possibilidades de conceptualizações para o conceito inicialmente apresentado
Roteiro de pensamento figurado:	(d) Caso contrário, pergunte sobre detalhes periféricos, associações e conceitos conhecidos por estarem envolvidos em metáfora e metonímia na L2 (viagens, contêineres etc.). (e) Use o contexto (novamente).
Processo(s) de conhecimento:	(a) Experimentar o conhecido (b) Experimentar o novo. (c) Conceitualizar por nome. (d) Conceitualizar por teoria. (e) Analisar funcionalmente.
Modalidade:	Ensino remoto síncrono;
Recursos utilizados:	Computador, aplicativo Google Meet;
Número de participantes/alunos:	27
Observações:	Essa versão de plano de aula é destinada ao professor que vai desenvolver as aulas; portanto, contém, grafada em fonte na cor vermelha, notas em forma de sugestão de como proceder em cada passo. A versão que será apresentada aos alunos via Google Meet, evidentemente, terá essas notas suprimidas.

Nota ao professor: o professor explicará que as duas elipses abaixo indicam alguns conhecimentos que temos sobre as entidades AMOR e FOGO. Além disso, o professor deverá falar que há correspondências parciais entre os elementos dos dois domínios e, desse modo, entendemos/estruturamos parcialmente um conceito abstrato (AMOR) em termos de outro conceito mais concreto (FOGO). Essas explicações tem o objetivo de desenvolver a habilidade de reconhecer e de conceptualizar um determinado conceito metaforicamente.

1.5) Observemos agora a sentença AMOR É FOGO. Esse tipo de sentença, fórmula ou modo de pensar, em que X é Y, chamamos de metáfora. As metáforas são formas de pensar um conceito como AMOR a partir de um conceito como FOGO. Perceba que o conceito de AMOR é um conceito abstrato. Conceitos abstratos, como o AMOR são conceitos mais difíceis de compreender sozinhos. Assim, o conceito de FOGO, que é um conceito mais concreto, nos ajuda a entender o AMOR. Observe o esquema abaixo esse funcionamento.



2.5) Vamos dar uma olhada nos dois posts sobre AMOR novamente.



No post da esquerda, na legenda, temos a expressão “Love is fire”, que é uma metáfora e, no post da direita, temos a expressão “The flames of love burn bright...” uma expressão metafórica. Como você deve ter percebido, uma expressão metafórica é uma forma indireta de se referir a uma metáfora.

Agora, veja outros exemplos de posts contendo expressões metafóricas para a metáfora LOVE IS FIRE/AMOR É FOGO



steeleism

Seguir



2.001 curtidas

steeleism ... and let it burn .

🔥... mais



sotacracklers

Seguir



My heart is the
wick, your love
is the flame



17 curtidas

sotacracklers Awww! Love this!

#candlelover #candlequotes #flamesoflove

31 de janeiro de 2018 • Ver tradução



heart_chits

Seguindo



229 curtidas

heart_chits I decided to stay angry with him, but one message can melt my heart.... mais

Ver todos os 5 comentários

kukkiiee_1607 @ayush2517_ 🙏🙏🙏 #❤️❤️

sukhi_madra @navjot.kaur7 🥰

9 de julho de 2021 • Ver tradução



thebreathofchange

Seguir



12 curtidas

thebreathofchange OH GOD MY HEART BURNS ONLY FOR YOU , AND I SING TILL THE MIRACLES COMES, #I #WILL #ALWAYS #SING #YOUR #PRAISE

27 de fevereiro de 2018 • Ver tradução



11 curtidas

forpetssakevet Melt my ❤️

Perfect dog, Bella. She needs a loving ne... mais

Ver todos os 3 comentários

woofchewy.dejauk427790 Collab?Msg👉

@woofchewy.official

7 de maio • Ver tradução



565 curtidas

beatrizmrn18 Will be making these again this year because I love it so much 🍪❤️

#cookie #cookies

#cookieart #cookiesofinstagram #cookier

#cookie decorating #valentinesdaycookies

#valentines #valentinescookie #icecream

#icecreamcookies #royalicingcookies #royalicingart

#sugarcookie #sugarcookiesofinstagram

#handmade #handmadecookies #cutecookies

#heartcookies #meltmyheart #madeinnebraska



Power of love can melt the stone heart!



119 curtidas

heart_chits Power of love can melt the stone heart!... mais

11 de maio de 2021 • Ver tradução



174 curtidas

justinteodoro It's just warm love

It's just warm love

And it's ever present everywhere

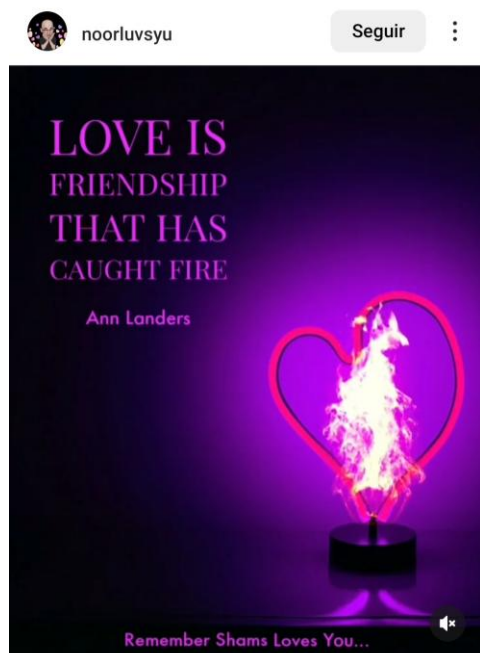
And it's ever present everywhere

That warm love

#warmlove #vanmorrison #tomorrow

Ver todos os 5 comentários

ytumamma Be Safe! 🙏❤️



22 visualizações

noorluvsyu Love is friendship that has caught fire.
~ Ann Landers

#love #loveis💖 #loveisfriendship #loveisfire



214 curtidas

marco.prim Amor ardente | Burning love 🔥❤️
~... mais

Ver todos os 15 comentários



97 curtidas

happylionhead ..but if love is fire, then I'll burn for you.
somehow you've stolen all my breath. your lightning
echoes in my head, hey head, somehow I dont feel
alone. #loveisfire #letthelightin #lighting
#happylionhead #feelitall #beautiful #fadedvibes

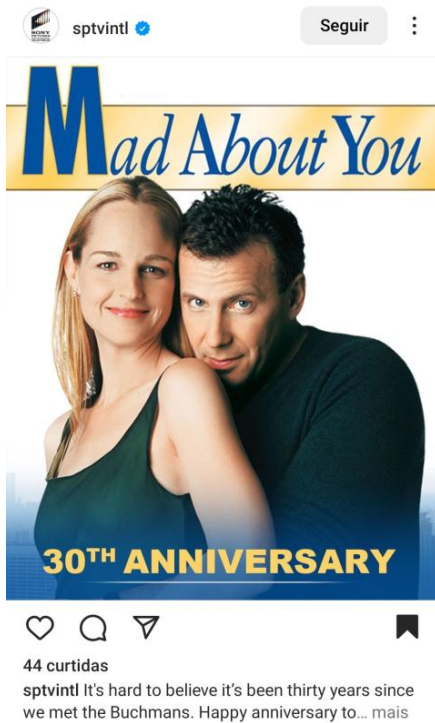


32 curtidas

onehealthyvice Be someone's fuel.

-
-
-
-
-

#ignitesomeone #loveisfire #poetsofinstagram
#poets #me #loveyou #beautiful #writerscommunity
#writersofig #words #digitalart #poemsporn



4.5) And from these posts, what metaphor comes to mind? Complete: LOVE IS...? (E a partir destes posts, qual metáfora vem à sua mente? Complete: AMOR É ...?)



5.5) And from these posts, what metaphor comes to mind? Complete: LOVE IS...? (E a partir destes posts, qual metáfora vem à sua mente? Complete: AMOR É ...?)



39 curtidas

patooticakes Such a cutie... #repost #valentinesday #cakeideas #youaremybetterhalf #loveisintheair #letscelebrate #heartsalltheway

Ver todos os 3 comentários

kishedroos @nabeel_edroos .. 🤔... u.

snehizaveri @kevinshah7

28 de janeiro de 2015



55 curtidas

saporidipositano We wish you, and your other half, a happy Valentine's Day 🍋... mais

Ver todos os 3 comentários

s_puranen #lemonsisters 🍋 #sorelled'amina

@pipa_lyytinen

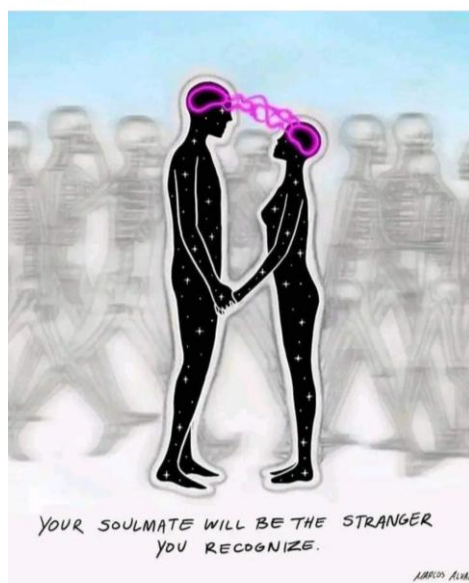
| pipa_lyytinen @s_puranen 🍋💕

14 de fevereiro de 2021 • Ver tradução



Higher Dimensions

Nishchay Lodhiya · 26 de abr. às 12:15 · 🌐



Curtir

Comentar

Enviar

Compartilhar

6.5) And from these posts, what metaphor comes to mind? Complete: LOVE IS...? (E a partir destes posts, qual metáfora vem à sua mente? Complete: AMOR É ...?)



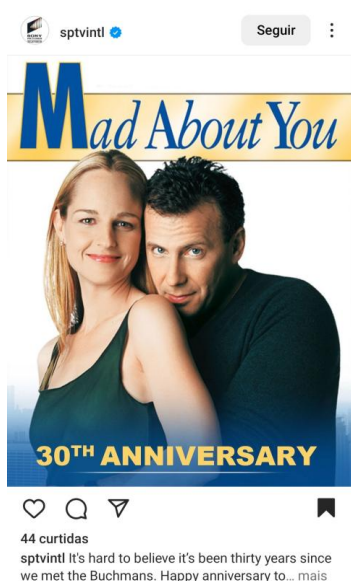
PLANO DE AULA 6

Aula:	6
Data:	04/12/2023 e 05/12/2023
Duração:	1h
Objetivo(s) da aula:	(i) (Re)conhecer os sentidos básicos e figurados dos itens lexicais levando-se em conta o contexto. (ii) (Re)conhecer e conceptualizar um determinado conceito metonimicamente e metaforicamente. (iii) (Re)conhecer e analisar possibilidades de conceptualizações metonímicas e metafóricas para o conceito inicialmente apresentado (iv) (Re)conhecer e analisar as conceptualizações metonímicas e metafóricas de outros conceitos em outros contextos.
Roteiro de pensamento figurado:	(d) Caso contrário, pergunte sobre detalhes periféricos, associações e conceitos conhecidos por estarem envolvidos em metáfora e metonímia na L2 (viagens, contêineres etc.). (e) Use o contexto (novamente).
Processo(s) de conhecimento:	(a) Experimentar o conhecido (b) Experimentar o novo (c) Conceitualizar o por nome (d) Conceitualizar por teoria. (e) Analisar funcionalmente. (f) Analisar criticamente.
Modalidade:	Ensino remoto síncrono;
Recursos utilizados:	Computador, aplicativo Google Meet;
Número de participantes/alunos:	27
Observações:	Essa versão de plano de aula é destinada ao professor que vai desenvolver as aulas; portanto, contém, grafada em fonte na cor vermelha, notas em forma de sugestão de como

proceder em cada passo. A versão que será apresentada aos alunos via Google Meet, evidentemente, terá essas notas suprimidas.

Nota ao professor: explique, novamente a diferença entre expressões metafóricas e metáforas. Uma forma eficiente de fazê-lo é reler as expressões metafóricas que cada *post* contém e dizer aos alunos que é a partir dessas expressões que se pode inferir as metáforas. Isto é, as expressões metafóricas são uma forma indireta de pensar numa metáfora. A partir desta atividade pretende-se desenvolver a habilidade de (re)conhecer e analisar possibilidades de conceptualizações metafóricas para o conceito inicialmente apresentado.

6.1) Veja, mais uma vez, os posts da aula passada para descobrir quais metáforas podem ser inferidas a partir das expressões metafóricas.



LOVE IS MADNESS
AMOR É LOUCURA



octawians
Chernivtsi

Seguir

⋮





610 curtidas

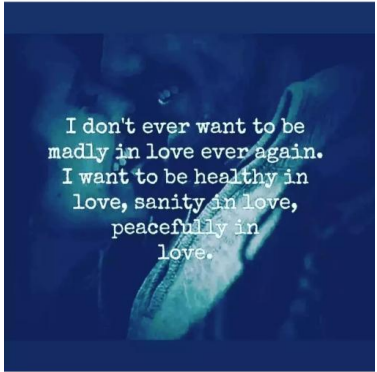
octawians Madly in love ~
Couple: @di_bercha and @kristian_byliga... mais
ruslanchik.klimenko Прочитайте пожалуйста
дерект умяляю



erotic_ak

Seguir

⋮



I don't ever want to be
madly in love ever again.
I want to be healthy in
love, sanity in love,
peacefully in
love.



18 curtidas

erotic_ak #madlyinlove #healthyinlove #sanity
#peacefullyinlove
lizdrapeau07 🥰🥰🥰 sameno more toxicity !
Healthy love kinda vibes only

16 de junho de 2022 • Ver tradução

snark_sharks

Seguir

3 curtidas

snark_sharks With all the bad news in the world today, isn't it nice to know that love is still t... mais

27 de agosto de 2021 • Ver tradução

helene.banner

Seguir

62 curtidas

helene.banner Love is the opposite of fear. And it's highly contagious, too!... mais

Ver todos os 4 comentários

ommommas LOVE this ❤️

helene.banner @ommommas 🙏

25 de março de 2020 • Ver tradução

LOVE IS A DISEASE
AMOR É UMA DOENÇA

iamlovingawareness.8

The Cure • Lovesong

Seguir

3 curtidas

iamlovingawareness.8 #loveiscontagious

#iamlovingawareness... mais

rivange.66 SEND PIC DM ON 🙌

@GLOBL_PHOTOGRAPHY

iamlovingawareness.8 thank you💕

5 de agosto • Ver tradução

auntielysreads

Orlando

Seguir

33 curtidas

auntielysreads What To Read Wednesday • Love is Contagious by @lorinakamura_author and... mais

Ver todos os 5 comentários

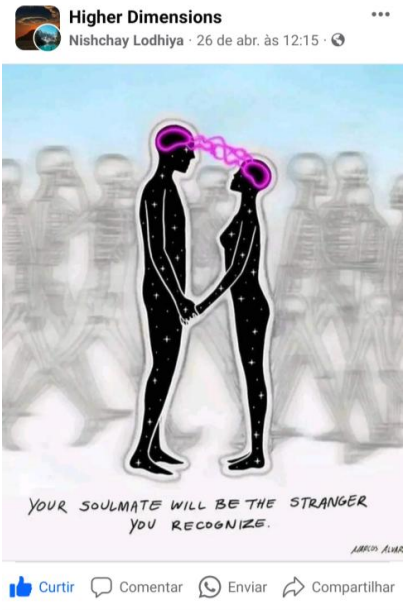
radisradbooks ❤️❤️❤️

hellaleah 🙏

15 de setembro de 2021 • Ver tradução



LOVE IS A UNITY OF COMPLEMENTARY PARTS
AMOR É UMA UNIDADE DE PARTES COMPLEMENTARES



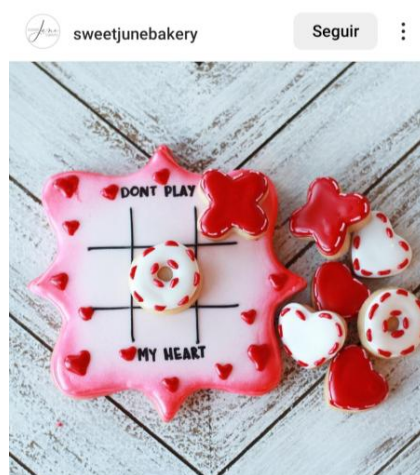


44 curtidas

worldwidetourtravels #love #me #leave #dont #play
#with #my #feelings #quote #quotes
#quoteoftheday

Ver todos os 4 comentários

worldwidetourtravels Yep all good just got home
relaxing party begins from today



123 curtidas

sweetjunebakery Don't play games with my heart ❤️

sweetjunebakery #decoratedcookies
#customcookies #sugarcokies #royalicing
#cookie decorating #prettycookies
#beautifulcookies #cutecookies #celebrate
#partycookies #party #party treats [...]

LOVE IS A GAME
AMOR É UM JOGO

Bet on Love • Seguir
8 de abr. de 2017 · 🌐

Could never go wrong with a disney kind of love
story. #betonlove



1



Curtir



Comentar



Compartilhar

gorditats
Seguir



393 curtidas

gorditats Un mini arcade decorado tradi para la grosa
de @gordabondiola muchas gracias 🍷🍷🍷 ... mais

Ver todos os 32 comentários

23 de junho de 2018 • Ver tradução

Nota ao professor: as explicações abaixo objetivam revisar a conceptualização metonímia e metafórica de um determinado conceito, assim como pretendem evidenciar a distinção entre metonímias e metáforas.

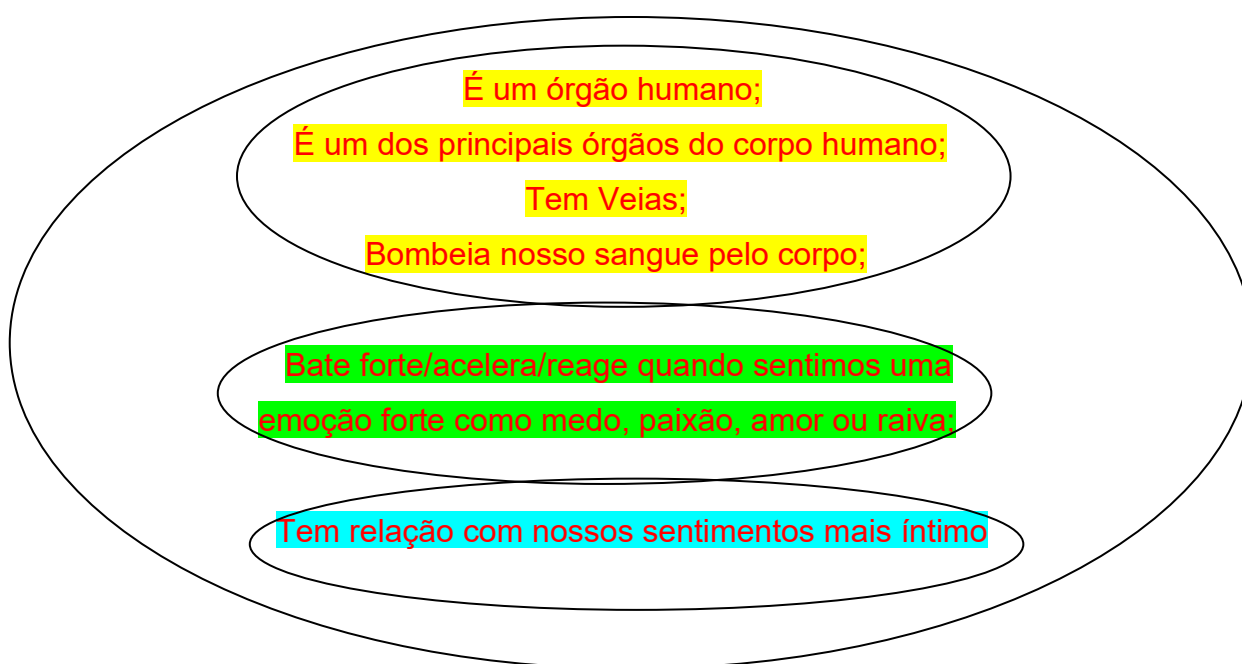
Vamos recapitular o que nós aprendemos durante as aulas até agora. Aprendemos sobre metonímias e metáforas. As metonímias e as metáforas funcionam de forma diferente uma das outras. Relembre os esquemas abaixo.

Como você deve se recordar, a metonímia funciona como se fosse tipo de “atalho” para um dos muitos sentidos que uma palavra pode ter. **Coração** significa muitas coisas, mas somente um de seus vários significados é útil em um dado contexto. Então, conforme conversamos na aula 3, pense que a elipse maior representa tudo o que conhecemos sobre uma determinada palavra ou conceito. As elipses menores representam agrupamentos de conhecimentos que formam um dos diferentes sentidos que a palavra pode ter. A metonímia funciona assim: em um determinado contexto, a gente seleciona uma das elipses menores para representar a elipse toda.

HEART STANDS FOR FEELINGS

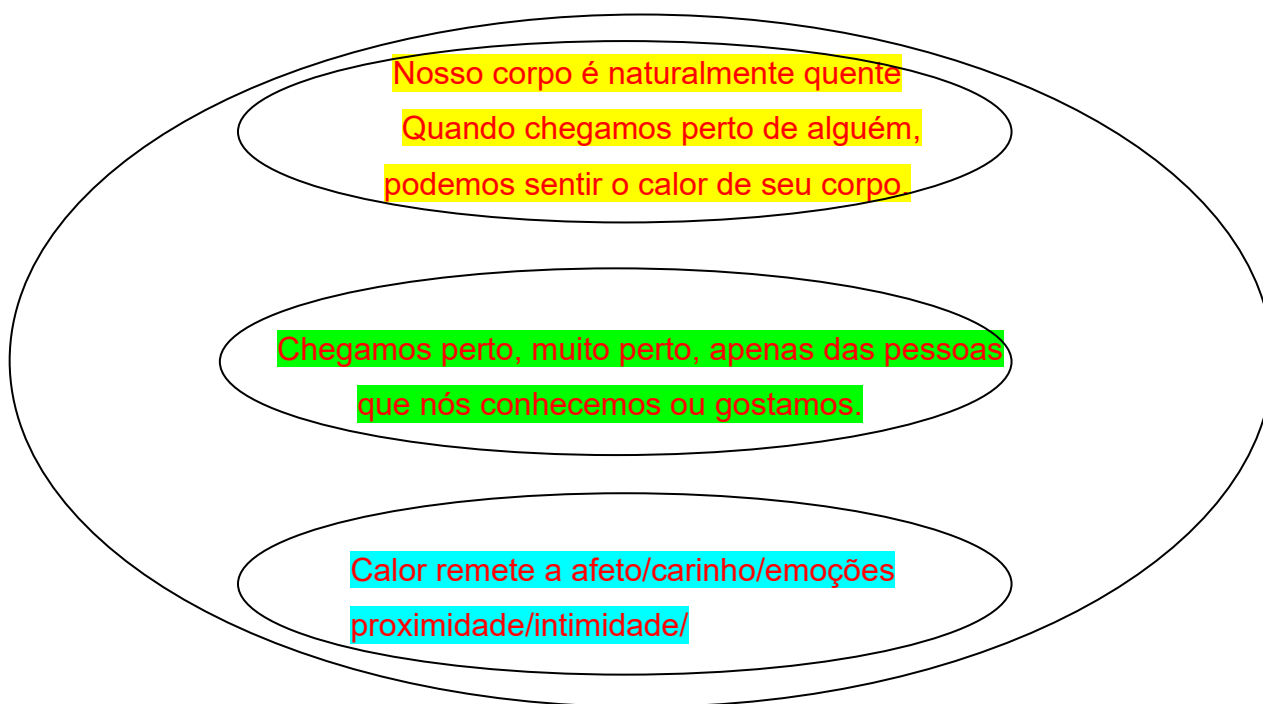
CORAÇÃO ESTÁ PARA (OU SIGNIFICA) OS SENTIMENTOS

CORAÇÃO



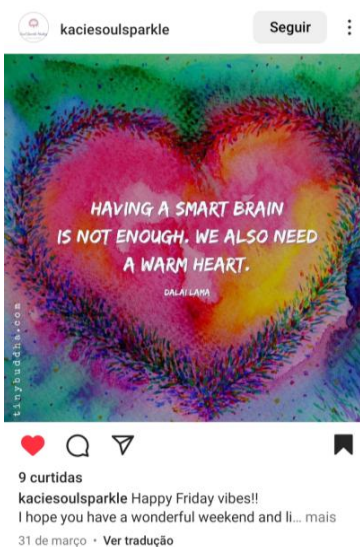
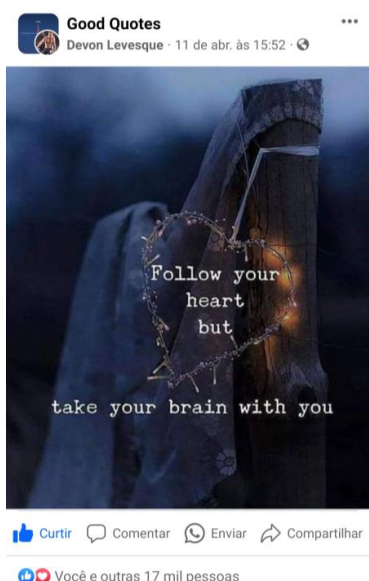
HUMAN BODY HEAT STANDS FOR AFFECTION
O CALOR COPORAL HUMANO ESTÁ PARA (OU SIGNIFICA)
AFETO/EMOÇÕES/CARINHO/ACONCHEGO

CALOR CORPORAL HUMANO



Nota ao professor: nesta atividade pretende-se desenvolver a habilidade de (re)conhecer e analisar conceptualizações metonímicas de outros conceitos em outros contextos.

Veja alguns exemplos de metonímias abaixo e as analise. Qual é a metonímia que está presente em cada um dos *posts* e o que ela significa?



 holliroseart

Seguir





Ver curtidas

holliroseart

 It's true... you do ... mais

 twillostory

Seguindo





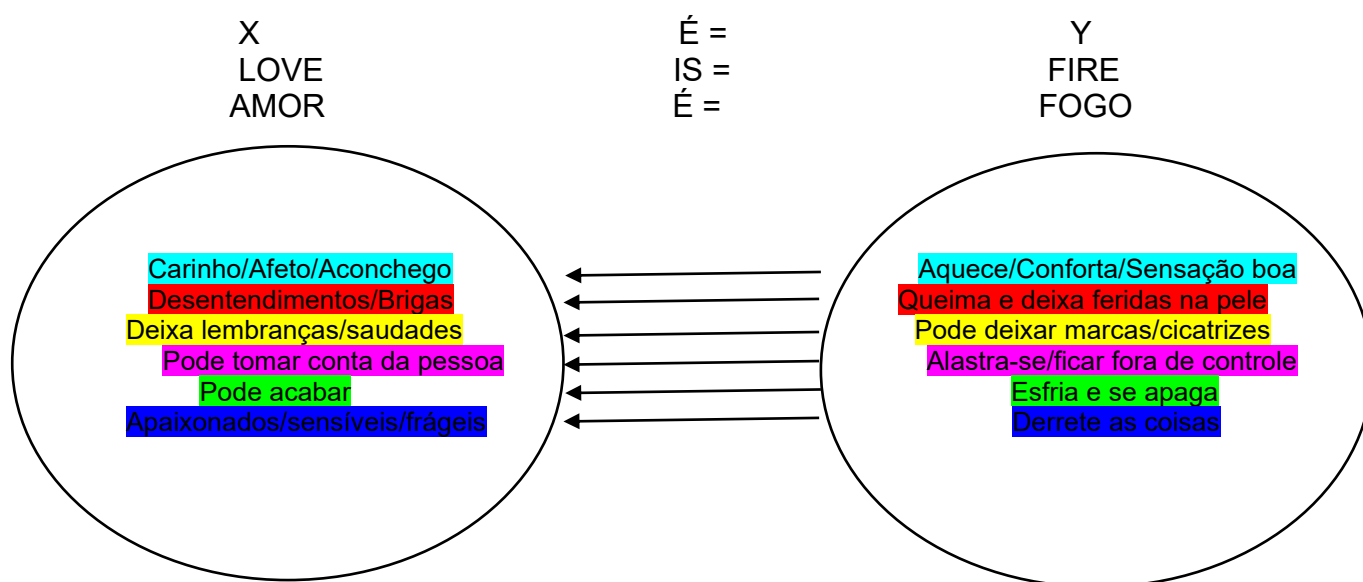
199.289 curtidas

twillostory

 There's only so much you can hold on to. Allow your mind to let go of the things that are... mais

19 de abril • Ver tradução

A metáfora, por sua vez, não funciona como um atalho para os possíveis sentidos que uma palavra pode ter, mas estabelece uma relação de igualdade entre duas palavras ou conceitos diferentes. Nessa relação, uma palavra ou conceito mais abstrato recebe parte da informação de uma palavra ou conceito mais concreto. Assim, a gente entende os elementos de uma coisa mais abstrata a partir dos elementos de uma outra coisa mais concreta.



Nota ao professor: as atividades abaixo pretendem desenvolver a habilidade de (re)conhecer e analisar conceptualizações metafóricas de outros conceitos em outros contextos.

Veja alguns exemplos de metáforas abaixo e as analise. Qual é a metáfora que está presente em cada um dos *posts* e o que ela significa?



Positive Quotes

Visions Created · 9 de out. às 13:19 · 🌐

👍 Curtir

📧 Enviar

🔗 Compartilhar

👍❤️ Você e outras 22 mil pessoas

My Health Tips

12 de abr. às 12:14 · 🌐

👍 Curtir

💬 Comentar

📧 Enviar

🔗 Compartilhar

IT Humor and Memes · Participar

Jeancarlo Ortiz · 23 de jun. às 10:23 · 🌐

Happy Friday 🤪

👍 Curtir

📧 Enviar

🔗 Compartilhar

Fun Facts

15 de jun. às 08:54 · 🌐

👍 Curtir

💬 Comentar

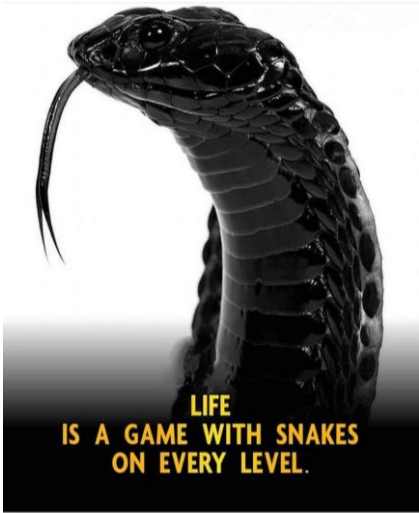
📧 Enviar

🔗 Compartilhar



Attitude Lines
30 de jun. às 01:15 · 🌐

...



 Curtir

 Comentar

 Enviar

 Compartilhar

Você e outras 293 pessoas



HOPE
11 de jun. às 12:42 · 🌐

...



 Curtir

 Comentar

 Enviar

 Compartilhar

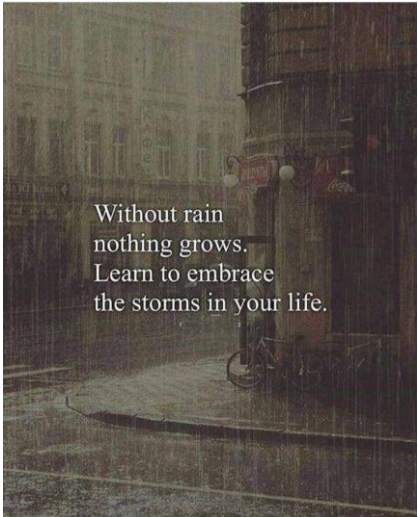
  

5,5 mil



Good Quotes
Devon Levesque · 25 de mai. às 12:22 · 🌐

...



 Curtir

 Comentar

 Enviar

 Compartilhar



Candice Louisa Daquin
4 de mai. às 17:39 · 🌐

...



 Curtir

 Comentar

 Enviar

 Compartilhar

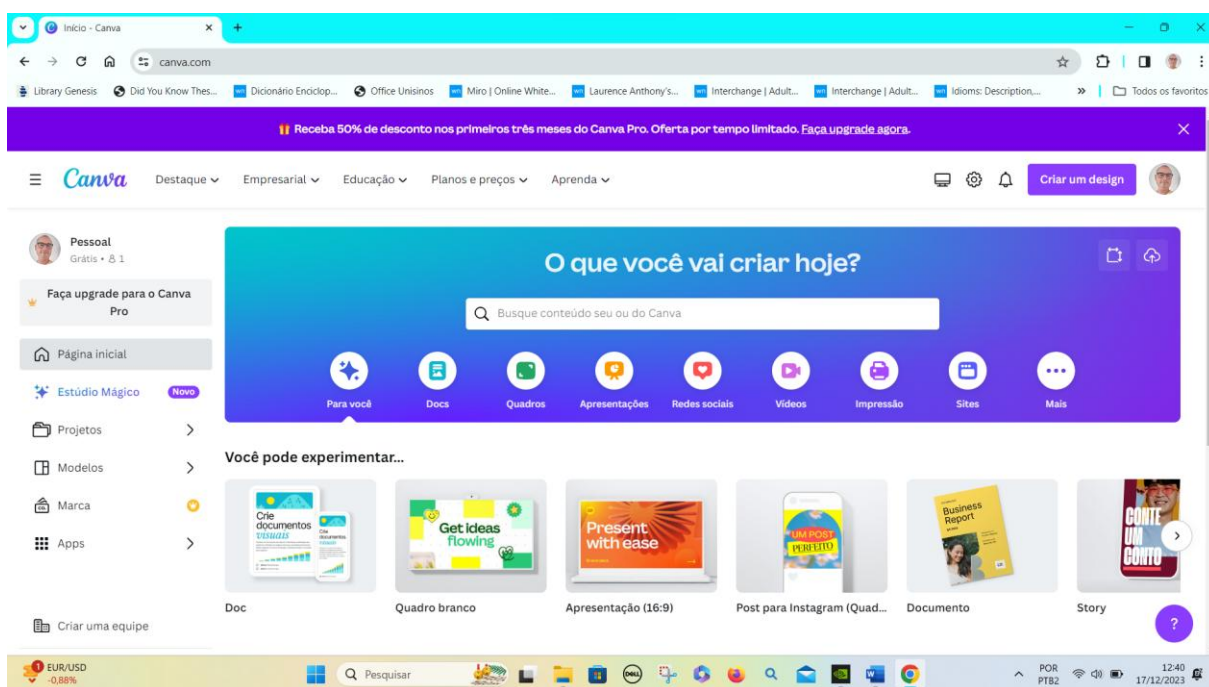
Você e outras 284 pessoas

PLANO DE AULA 7

Aula:	7
Data:	19/12/2023
Duração:	1h
Objetivo(s) da aula:	(i) Aplicar apropriadamente e criativamente as conceptualizações metonímicas e metafóricas dos conceitos de BODY HEAT, HEART e LOVE;
Processo(s) de conhecimento:	(a) Aplicando apropriadamente. (b) Aplicando criativamente.
Modalidade:	Ensino remoto síncrono;
Recursos utilizados:	Computador, aplicativo Google Meet, aplicativo Canva, tradutores automáticos;
Número de participantes/alunos:	27
Observações:	Essa versão de plano de aula é destinada ao professor que vai desenvolver as aulas; portanto, contém, grafada em fonte na cor vermelha, notas em forma de sugestão de como proceder em cada passo. A versão que será apresentada aos alunos via Google Meet, evidentemente, terá essas notas suprimidas.

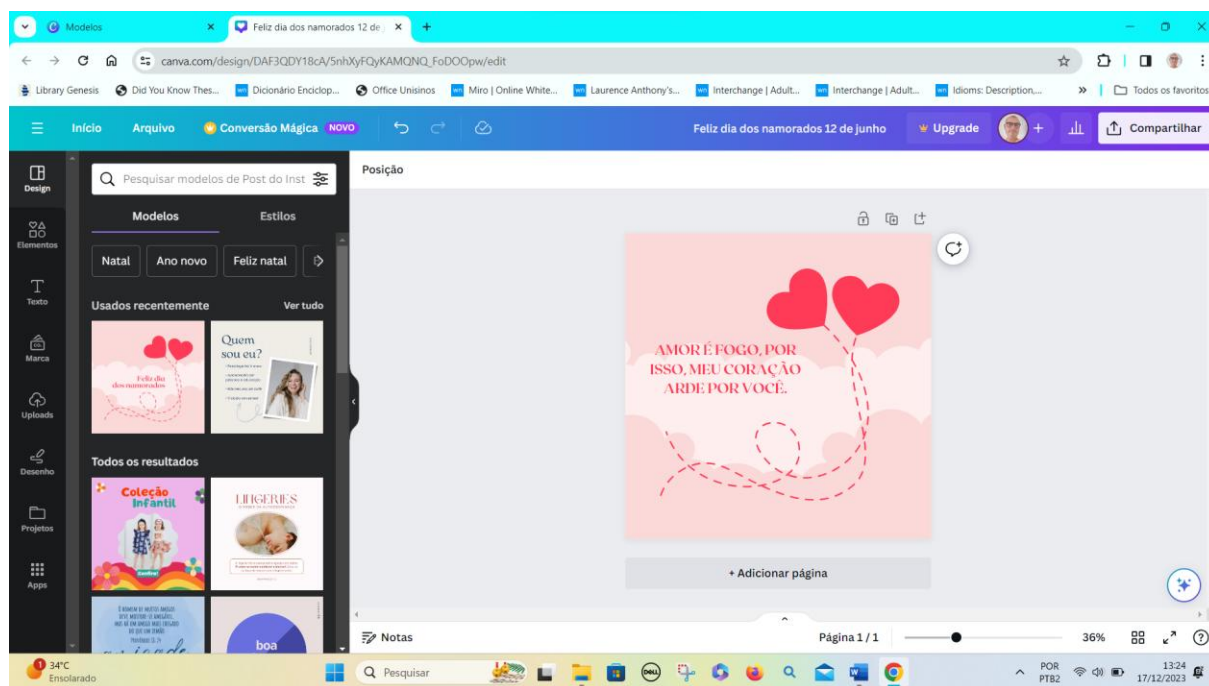
Nota ao professor: na tarefa 1, o professor apresentará o aplicativo Canva, assim como demonstrará o seu funcionamento simulando a elaboração de 1 (um) *post*.

7.1) Na sequência, você conhecerá o aplicativo *Canva*. Esse aplicativo costuma ser empregado na elaboração de *posts* para o Instagram e Facebook. Preste atenção na demonstração que seu professor fará.

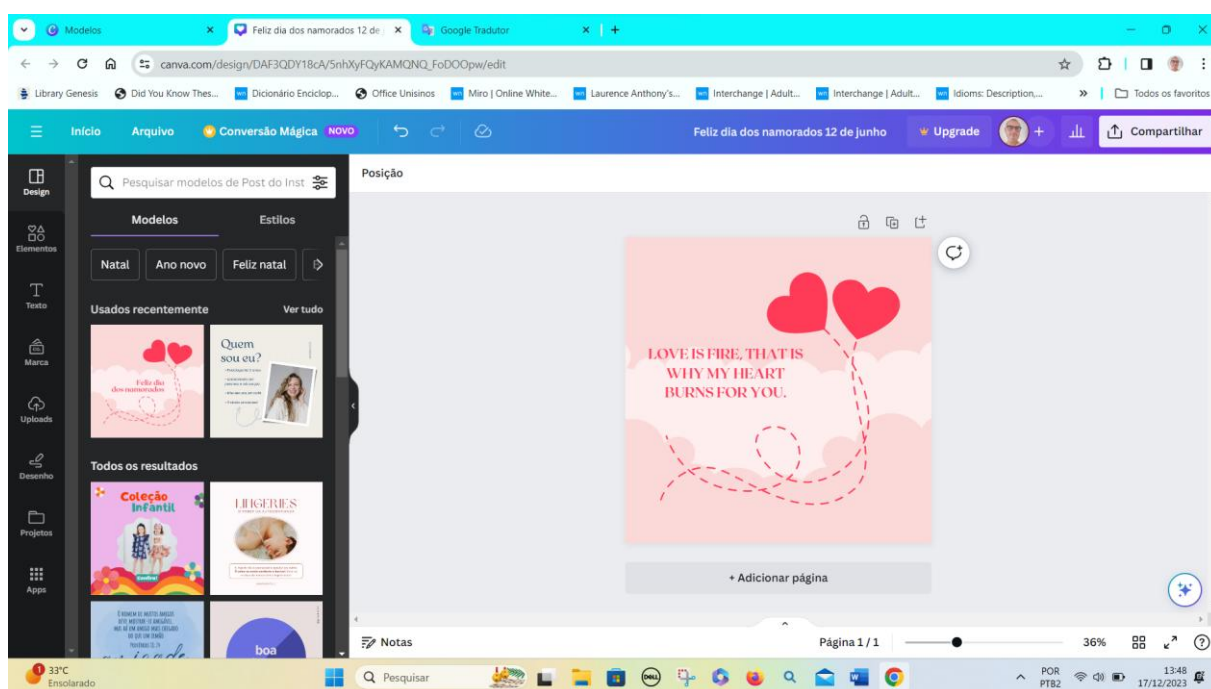


Nota ao professor: a fim de realizar a demonstração, sugere-se que o professor empregue, pelo menos, uma das metáforas sobre o AMOR desenvolvidas durante as aulas, quais sejam: AMOR É FOGO/UMA DOENÇA/UM JOGO/UMA UNIDADE DE PARTES QUE SE COMPLEMENTAM/LOUCURA. Do mesmo modo, sugere-se que, no post a ser elaborado para demonstração, seja empregada, pelo menos, uma das metonímias desenvolvidas durante as aulas, quais sejam: CORAÇÃO ESTÁ PARA SENTIMENTOS, CALOR HUMANO ESTÁ PARA EMOÇÃO/AFETO, MÃO ESTÁ PARA AJUDA, CÉREBRO/CABEÇA ESTÁ PARA INTELIGÊNCIA, MENTE ESTÁ PARA PENSAMENTOS entre outras. Além disso, cabe destacar, na demonstração, que os alunos podem elaborar um *post* contendo uma metáfora ou expressões metafóricas dessa mesma metáfora; além, é claro, das metonímias.

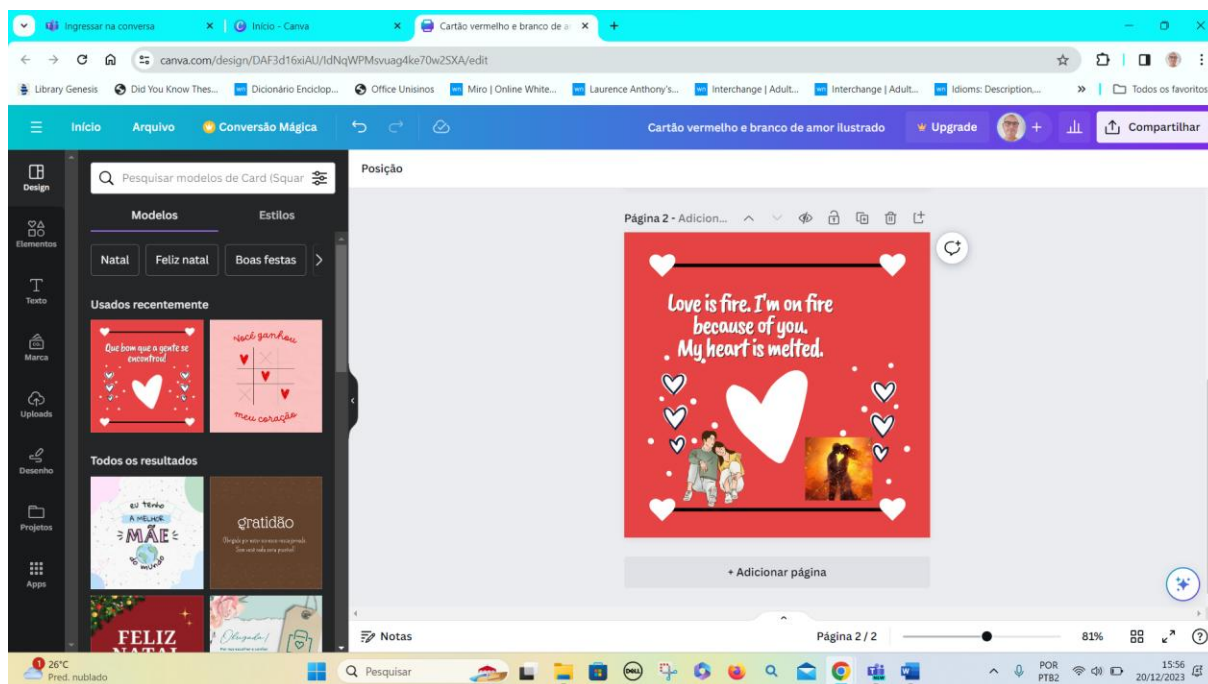
7.2) Veja o post que o professor criou, usando o Canva. Perceba que no post, o professor usou a Metáfora AMOR É FOGO, a metonímia, CORAÇÃO, e a expressão metafórica “arde” que está alinhada deriva da metáfora AMOR É FOGO.



7.3) Agora, vamos passar o post para o Inglês. Você pode usar o dicionário ou tradutor para auxiliá-lo nessa tarefa.



7.4) Podemos inserir mais imagens de outros sites, se quisermos. Para isto basta ir à opção *elementos*, à esquerda, ou baixar uma imagem do Google ou Freepik e inserir usando a opção *uploads*. Veja como o professor procedeu nesse outro exemplo de post contendo a mesma metáfora e a mesma metonímia.



7.5) Agora, chegou a sua vez de usar o *Canva* e produzir um *post* para o *Instagram* ou *Facebook*. Nesse *post*, você deverá produzir uma metáfora sobre o AMOR (LOVE) ou expressões metafóricas relativas a uma metáfora sobre o AMOR (LOVE) da sua escolha. Para produzi-las, você poderá tomar, como base, as metáforas e as expressões metafóricas sobre o AMOR (LOVE) que você aprendeu durante as aulas ou outras totalmente novas e criativas como, por exemplo, a metáfora LOVE IS AN OCEAN (AMOR É UM OCEANO). Além disso, se você quiser, inclua, nesse mesmo *post* alguma metonímia. Pode ser alguma metonímia que aprendemos durante as aulas ou outra totalmente nova. A ideia é que você consiga fazer uma relação entre as metáforas sobre AMOR (LOVE) e as metonímias. Os quadros abaixo ajudarão você a se lembrar das metáforas, expressões metafóricas e metonímias que aprendemos durante as aulas.

Metáforas sobre o AMOR	Exemplos de expressões metafóricas
LOVE IS FIRE = AMOR É FOGO	Love that burns = Amor que arde ; Burning love = Amor ardente ; You melt my heart = Você derreteu o meu coração; Light my fire = Acenda o meu fogo ;
LOVE IS MADNESS = AMOR É LOCURA	Crazy for you = Doido por você; Madly in love = Loucamente apaixonado; Mad about you = Louco por você;
LOVE IS A DISEASE = AMOR É UMA DOENÇA	Love is contagious = Amor é contagiante ;
LOVE IS A GAME = AMOR É UM JOGO	Don't play with my feelings = Não brinque com meus sentimentos; Bet on love = Aposte no amor; True love: game over = Amor verdadeiro: fim de jogo ;
LOVE IS A UNITY OF COMPLEMENTARY PARTS = AMOR É UMA UNIDADE DE PARTES COMPLEMENTARES	You're my better half = Você é a minha melhor metade ; You're my other half = Você é minha outra metade ; Your soulmate will be the stranger you recognize = Sua alma gêmea será o estranho que você reconhecerá;
LOVE IS AN OCEAN = AMOR É UM OCEANO	Eu me afogo na imensidão do nosso amor; Estou me afogando em você;
AMOR É X...	xxxxxxx

Metonímias	Expressões metonímicas
HEART STANDS FOR FEELINGS = CORAÇÃO ESTÁ PARA SENTIMENTOS	Heal your heart (feelings) = Cure seu coração (sentimentos) ;
HAND STANDS FOR HELP = MÃO ESTÁ PARA AJUDA	Can you give me a hand (help)? = Você pode me dar uma mão (ajuda)?
HAND STANDS FOR CONTROL = MÃO ESTÁ PARA CONTROLE	If it's out of your hands (control) , let it out of your mind too = Se está fora das suas mãos (controle) , deixe for a da sua mente também.
BRAIN STANDS FOR INTELLIGENCE = CÉREBRO ESTÁ PARA INTELIGÊNCIA	Follow your heart but take your brain (intelligence) with you = Siga seu coração, mas leve seu cérebro (inteligência) com você.
HUMAN BODY HEAT STANDS FOR EMOTION/AFFECTION = CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA/SIGNIFICA EMOTION/AFETO	I just need a long tight warm (affectionate) hug = Eu apenas preciso de um longo apertado e caloroso (afetuoso) abraço.
MIND STANDS FOR THOUGHTS = MENTE ESTÁ PARA/SIGNIFICA PENSAMENTOS	I've got my mind (pensamentos) on you = Eu estou com a minha mente (pensamentos) em você.
EARS STAND FOR ATTENTION = OUVIDOS ESTÃO PARA/SIGNIFICAM ATENÇÃO	I am all ears (attention) = Eu sou todo ouvidos (atenção) .

PLANO DE AULA 8

Aula:	8
Data:	27/02/2024
Duração:	1h
Objetivo(s) da aula:	(i) Aplicar apropriadamente e criativamente as conceptualizações metonímicas de qualquer conceito.
Processo(s) de conhecimento:	(a) Aplicando criativamente.
Modalidade:	Ensino remoto síncrono;
Recursos utilizados:	Computador, aplicativo Google Meet, aplicativo Canva, tradutores automáticos;
Número de participantes/alunos:	27
Observações:	Essa versão de plano de aula é destinada ao professor que vai desenvolver as aulas; portanto, contém, grafada em fonte na cor vermelha, notas em forma de sugestão de como proceder em cada passo. A versão que será apresentada aos alunos via Google Meet, evidentemente, terá essas notas suprimidas.

Nota ao professor: as atividades abaixo pretendem apresentar conceptualizações metonímicas de outros conceitos em outros contextos.

1.9) Take a look at some metonymies. (Dê uma olhada em algumas metonímias).



HEART STANDS FOR FEELINGS



HUMAN CORPORAL HEAT STANDS FOR EMOTION

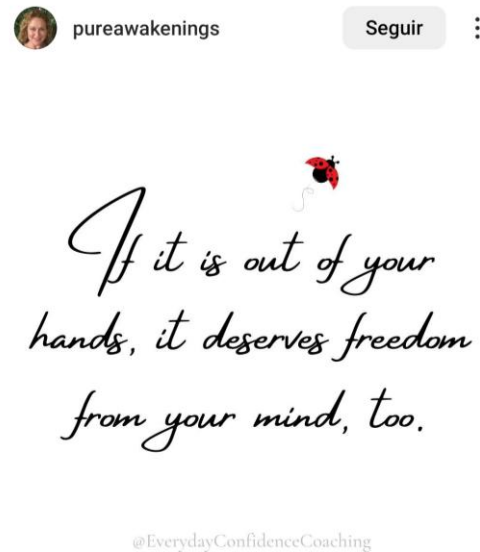


HAND STANDS FOR HELP



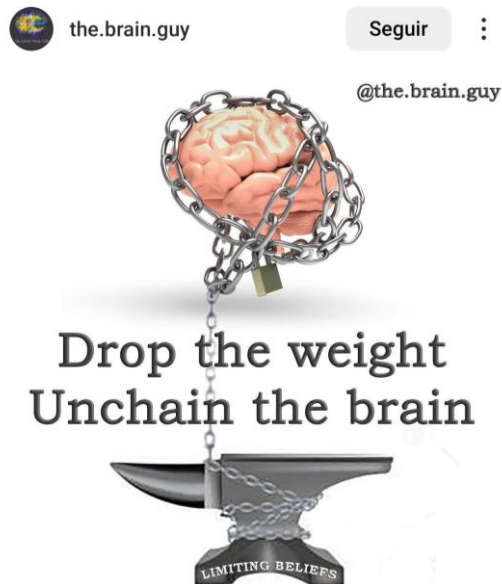
Curtido por charactermascotmotivation e outras 714 pessoas
 dedonleon Hear yee hear yee, this design is available for purchase. Dm or link in bio. 🍌 ... mais
 Ver todos os 4 comentários
 3 de junho de 2021 • Ver tradução

EARS STAND FOR ATTENTION



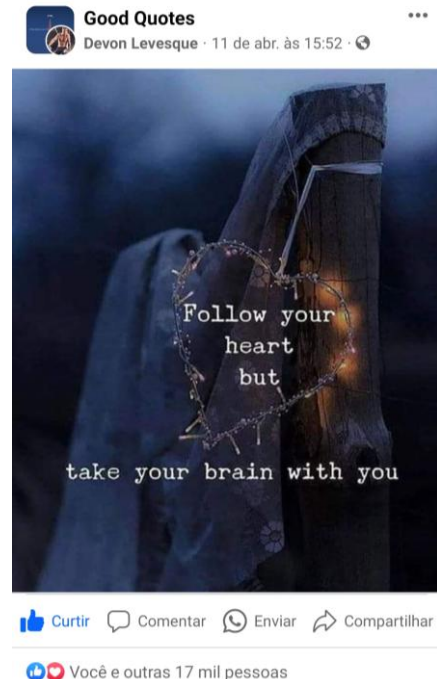
5.536 curtidas
 pureawakenings Who is guilty over obsessing when it is out of your control???... mais
 Ver todos os 60 comentários
 16 de abril de 2022 • Ver tradução

HANDS STAND FOR CONTROL
 MIND STANDS FOR THOUGHT



439 curtidas
 the.brain.guy 🧠 - The average human being is walking around with the greatest & most... mais
 Ver todos os 16 comentários
 8 de outubro de 2020 • Ver tradução

BRAIN STANDS FOR THOUGHTS



HEART STANDS FOR FEELINGS
 BRAIN STANDS FOR INTELLIGENCE



MIND STANDS FOR THOUGHTS



HANDS STANDS FOR CONTROL
MIND STANDS FOR THOUGHTS

2.9) Take a look at some more examples in the table below. Note that there are examples that you already learned during lesson 3, and others that are new. (Dê uma olhada em mais alguns exemplos na tabela abaixo. Note que há exemplos que você já aprendeu durante a aula 3, e outros que são novos).

Metonímias	Expressões metonímicas
COKE STANDS FOR SOFT DRINK	Give me a Coke . Give me a soft drink .
GILLETE STANDS FOR RAZOR	I need to buy a Gillette . I need to buy a razor .
OMO STANDS FOR LAUNDRY SOAP	I need an Omo to wash the clothes. I need laundry soap/washing powder to wash the clothes.
GLASS STANDS FOR THE LIQUID	I drank two glasses . I drank two times the content of the glasses.
DISH STANDS FOR FOOD	That dish was delicious. That food on the dish was delicious.
CROWN STANDS FOR THE KING OR QUEEN	I swear loyalty to the crown . I swear loyalty to the king or queen .
NEW BLOOD STANDS FOR YOUNGER PLAYER	The team needs some new blood for the next season. The team needs some new players for the next season.
NEW PAIR OF LEGS STANDS FOR NEW PLAYER (NEW DEFENDER).	Grêmio needs a new pair of legs in the defense. Grêmio needs a new defender .
BRASILIA STANDS FOR GOVERNMENT/BRASILIA ESTÁ PARA GOVERNO FEDERAL	Brasilia is not doing a good job. The politicians/government are not doing a good job.
CITY HALL STANDS FOR MAYOR	The city hall should repair the roads of the city. The mayor should repair the roads city.
HEAD STANDS FOR LEADERSHIP/	Teacher Nair is the head of the school. Teacher Nair is the headmaster .
SUITS STANDS FOR BUSINESSPEOPLE	I'm going for a meeting with the suits from head office. I'm going for a meeting

	with the businesspeople from head office.
DA VINCI STANDS FOR PAINTING	I've got a Da Vinci hanging up in my living room. I've got a painting hanging up in my living room.
MOUTHS STANDS FOR PEOPLE	I've got mouths to feed. I've got people to feed.
CRADLE STANDS FOR BIRTH GRAVE STANDS FOR DEATH	He went from the cradle to the grave too fast. He went from the birth to the death too fast.
RIDE STANDS FOR CAR	My ride is parked outside. My car is parked outside.
BOOTS STAND FOR SOLDIERS	The boots are on the ground. The soldiers are on the ground.
HEART STANDS FOR LOVE	I gave you my heart . I gave you my love .
HEART BEATS STANDS FOR LOVE/STRONG FEELINGS	My heart beats for you. I love you.
SHED TEARS STANDS FOR CRY (SUFFER)	I won't shed tears for you. I won't cry (suffer) for you.
STREETS STANDS FOR PEOPLE	The streets are happy with the carnival. The people are happy with the carnival.
CITY STANDS FOR PEOPLE	The city voted for change. The people voted for change.
VOICE STANDS FOR OPINION	He's a voice of reason in the chaos. He's an opinion of reason in the chaos.
HAND STANDS FOR MARRIAGE	I asked for her hand .
HAND STANDS FOR HELP	Give a hand .

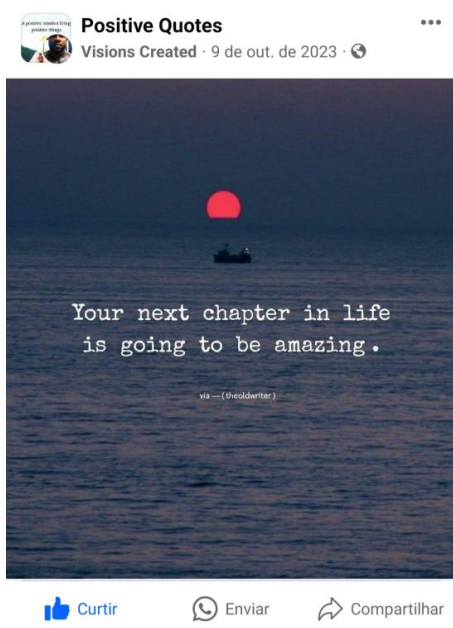
3.9) Agora é a sua vez de produzir dois *posts* para o *Instagram* ou *Facebook*. Eles podem ser sobre qualquer assunto ou ter a finalidade que você desejar (podem ser *posts* com uma mensagem motivacional, um anúncio, um comentário/desabafo, uma notícia, entretenimento...), mas devem conter, pelo menos, uma metonímia cada um. Para produzir as metonímias, você poderá tomar, como base, aquelas que você aprendeu durante as aulas ou poderá produzir metonímias totalmente novas. Faça como você quiser e deixe a sua imaginação fluir!

PLANO DE AULA 9

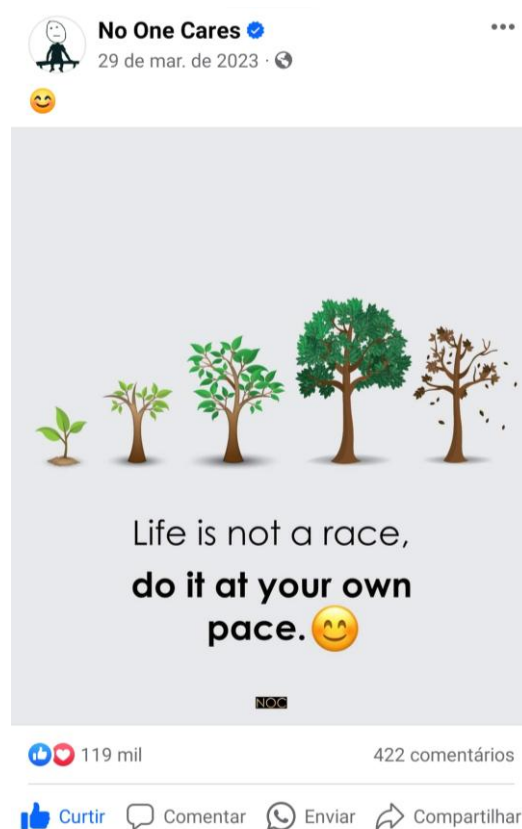
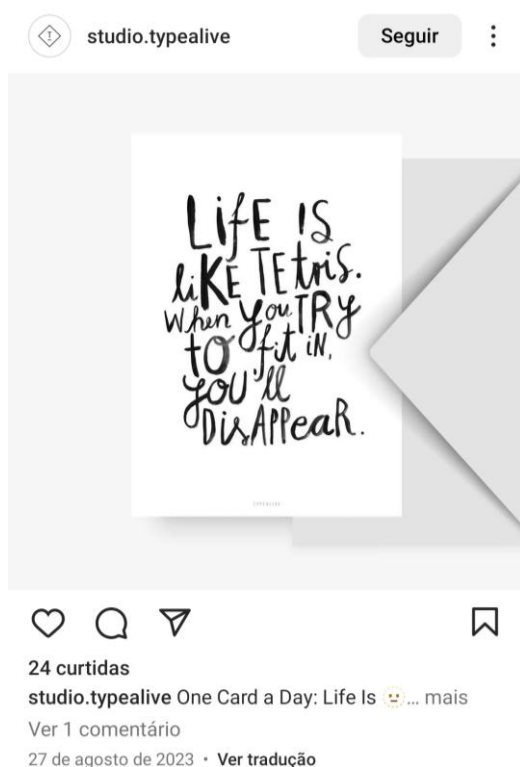
Aula:	9
Data:	19/03/2024
Duração:	1h
Objetivo(s) da aula:	(i) Aplicar apropriadamente e criativamente as conceptualizações metafóricas dos conceitos de VIDA e TEMPO.
Processo(s) de conhecimento:	(a) Aplicando criativamente.
Modalidade:	Ensino remoto síncrono;
Recursos utilizados:	Computador, aplicativo Google Meet, aplicativo Canva, tradutores automáticos;
Número de participantes/alunos:	27
Observações:	Essa versão de plano de aula é destinada ao professor que vai desenvolver as aulas; portanto, contém, grafada em fonte na cor vermelha, notas em forma de sugestão de como proceder em cada passo. A versão que será apresentada aos alunos via Google Meet, evidentemente, terá essas notas suprimidas.

Nota ao professor: as atividades abaixo pretendem apresentar conceptualizações metafóricas de outros conceitos em outros contextos.

1.8) Take a look at some metaphors about LIFE. (Veja algumas metáforas sobre A VIDA).



LIFE IS A BOOK/STORY





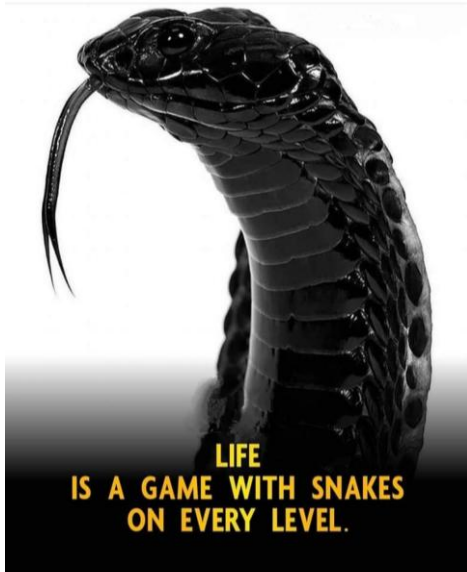
life

“Life is a
journey to be
experienced,
not a problem
to be solved”

-WINNIE THE POOH

@redsolesandredwine

Você e outras 16 pessoas 4 compartilhamentos



296 2 comentários · 88 compartilhamentos

Curtir Comentar Enviar Compartilhar



2 compartilhamentos

Curtir Comentar Enviar Compartilhar



Curtir Comentar Enviar Compartilhar



Inspiring Quotes

Je Jee · 3 d · 🌐

Good morning, positive friends, have a great day.



Curtir Comentar Enviar Compartilhar



Inspiring Quotes

Inspiring Thought · 1 d · 🌐



Curtir Comentar Enviar Compartilhar



On Wings Of Hope

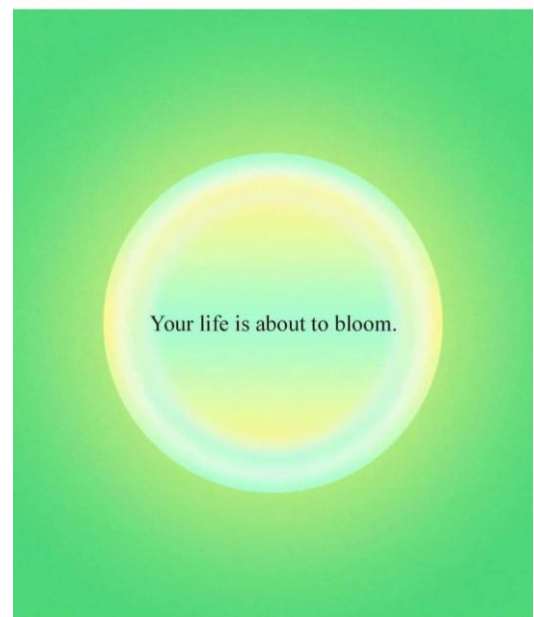
29 de nov. de 2021 · 🌐

🌈🌟 Life is a miracle,
and every breath
we take is a Gift from God.
Sleep Well &
GOOD NIGHT FRIENDS! 🌙🌟

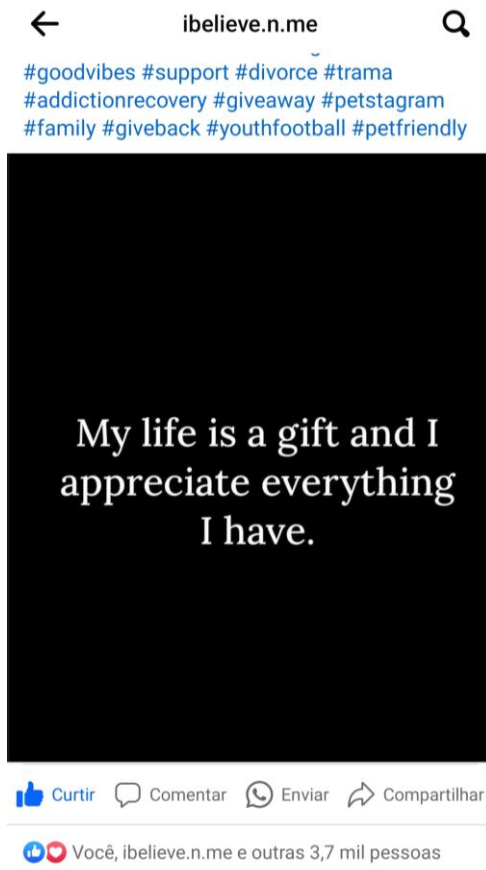
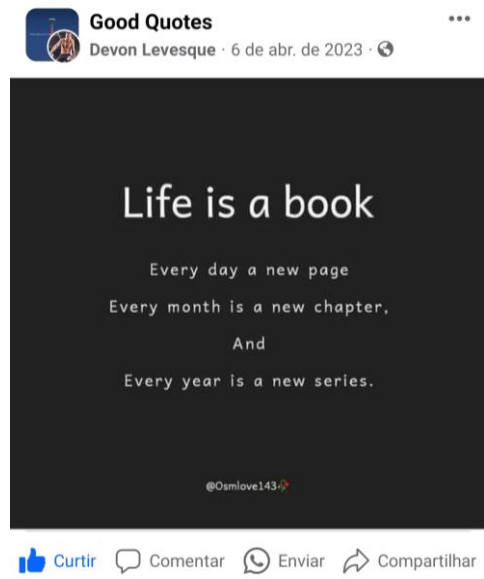


Positive Quotes

Visions Created · 26 de set. de 2023 · 🌐



Curtir Comentar Enviar Compartilhar





POWER Thoughts

23 de mai. de 2023 · 🌐



Curtir



Comentar



Enviar



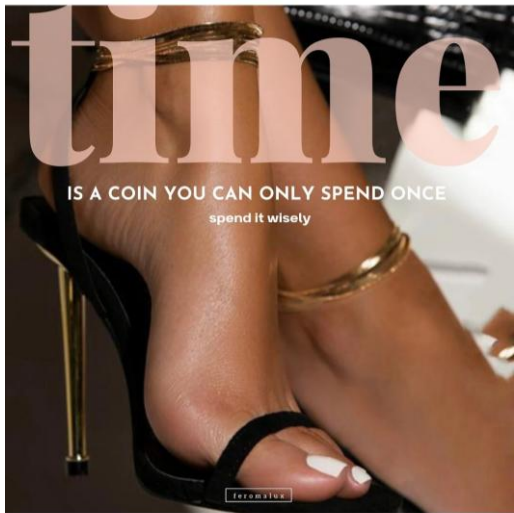
Compartilhar

3.8) Now look at some metaphors about TIME. (Agora veja algumas metáforas sobre o TEMPO.)



vedicchi_
Timesquare Manhattan NYC

Seguir





12 curtidas

vedicchi_ How are you spending yours?
*... mais



tsunoshin_l.s.c
ILLUSION

Seguir





85 curtidas

tsunoshin_l.s.c •
• mais



quaternioncreations

Seguir





98 curtidas

quaternioncreations 🇺🇸 Day 8 of
#marchmeetthemaker : current WIP... mais

Ver todos os 17 comentários



alidasteele
ashlaward • Audio original





Read caption



curi_awesity556

Seguir



curi_awesity556 #YoMeWriMo or the YourQuote Metaphor Writing Month i.e December.... mais

thepoeticwavee ❤️ Dm me ❤️

curi_awesity556 @thepoeticwavee have you



Flame within

23 de jan. de 2023 · 🌐



Curtir



Comentar



Enviar



Compartilhar



deepka.ratra

Seguir



“Time is the greatest teacher.”

Deepka Ratra



35 curtidas

deepka.ratra “Time is the greatest teacher.” ... mais

11 de setembro de 2021 · Ver tradução



lifestyle_seed

Seguir



Time can be an ally or an enemy. What it becomes depends entirely upon you, your goals, and our determination to use every available minute.

~ Zig Ziglar



5 curtidas

lifestyle_seed 🌱 Time has a wonderful way of showing us what really matters..... mais

7 de abril de 2022 · Ver tradução



fatima7746khan

Seguir



@fatima7746khan



20 curtidas

fatima7746khan Time is a gift that most of us take for granted.



farrukh.altaf.77

Seguir



YourQuote.in



8 curtidas

farrukh.altaf.77 #time #layschips #YoMeWriMo #timeis #YourQuoteAndMine #yourquote... mais

1 de dezembro de 2020 • Ver tradução



omkaarfinmax

Seguir



16 curtidas

omkaarfinmax Time is Money!... mais

14 de outubro de 2022 • Ver tradução



shadowsreflectionsight

Seguir



53 curtidas

shadowsreflectionsight Time is hope and asset, patience and faith is the path.



2.8) 3) Agora chegou a sua vez de produzir dois *posts*. Um contendo uma metáfora ou expressões metafóricas sobre a VIDA e outro contendo uma metáfora ou expressões metafóricas sobre o TEMPO. Para produzir as metáforas ou expressões metafóricas sobre a VIDA e o TEMPO, você poderá se basear naquelas que você aprendeu com o professor anteriormente ou, se preferir, podes produzir metáforas ou expressões metafóricas totalmente novas e criativas. Afinal, o que é a VIDA e o TEMPO para você?

Veja, abaixo, exemplos de metáforas e expressões metafóricas sobre a VIDA e o TEMPO:

Example 1: LIFE IS **GAME**.

Example 2: I CAN NOT GO TO THE **NEXT PHASE** OF MY LIFE. I'M ALWAYS MAKING **WRONG MOVES** AND I'M **LOSING FOR MY ENEMIES**. I'M NOT **SCORING** ENOUGH.

Example 3: TIME IS A **MEDICINE**.

Example 4: TIME IS BITTER, AND HAS SIDE EFFECTS, BUT I HAVE TO TAKE IT CURE ALL MY WOUNDS.