

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

JACIMARA RIBEIRO MERIZIO CARDOZO

**METAFORANDO AS EMOÇÕES: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE
INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO**

VITÓRIA-ES

2024

JACIMARA RIBEIRO MERIZIO CARDOZO

**METAFORANDO AS EMOÇÕES: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE
INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada à Coordenadoria do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Práticas Pedagógicas do Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Ma. Dulcileia Marchesi Costa.

VITÓRIA-ES

2024

(Biblioteca do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância - Cefor)

C268m Cardozo, Jacimara Ribeiro Merizio .

Metaforando as emoções: uma proposta didática de iniciação científica no ensino médio / Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo. - 2024.
59 f. : il ; 533Kb.

Orientador: Dulcileia Marchesi Costa

TCC (Especialização) Instituto Federal do Espírito Santo, Cefor, Pós Graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas, 2024.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Figuras de linguagem. 3. Metáfora. 4. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 5. Linguística - Pesquisa. I. Costa, Dulcileia Marchesi . II. Título III. Instituto Federal do Espírito Santo.

CDD: 371.335

Bibliotecário/a: Viviane Bessa Lopes Alvarenga CRB/06-ES nº 745

JACIMARA RIBEIRO MERIZIO CARDOZO

**METAFORANDO AS EMOÇÕES: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE
INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho final de curso apresentado ao programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para obtenção de título de Especialista em Práticas Pedagógicas.

Aprovado em 28 de maio de 2024

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Ma. Dulcileia Marchesi Costa
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientadora

Profª Ma. Esther Ortlieb Faria de Almeida
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Interno

Profª Ma. Nanine Renata Passos dos Santos Pereira
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Externo



FOLHA DE APROVAÇÃO-TCC Nº 3/2024 - CEF-CGE (11.02.38.01.05)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 23/06/2024 09:17)

DULCILEIA MARCHESI COSTA
PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLOGICO
CEF-CGE (11.02.38.01.05)
Matrícula: 2114945

(Assinado digitalmente em 25/06/2024 15:55)

ESTHER ORTLIEB FARIA DE ALMEIDA
PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLOGICO
CEF-CGE (11.02.38.01.05)
Matrícula: 2173310

(Assinado digitalmente em 25/06/2024 07:36)

NANINE RENATA PASSOS DOS SANTOS PEREIRA
PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLOGICO
VNI - CCLLP (11.02.33.01.08.02.08)
Matrícula: 2421119

Visualize o documento original em <https://sipac.ifes.edu.br/documentos/> informando seu número: 3, ano: 2024, tipo:
FOLHA DE APROVAÇÃO-TCC, data de emissão: 23/06/2024 e o código de verificação: 914f3c263e

RESUMO

Parte-se da problemática sobre a urgência de introduzir o aluno da Educação Básica no campo de atuação da ciência, no contexto da demanda da Base Nacional Comum Curricular de 2018 acerca do desenvolvimento das suas competências socioemocionais, mediante o caráter propedêutico da disciplina de Língua Portuguesa, que pode estar em função de outras áreas e necessidades do aluno. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de levantamento bibliográfico que investiga o processo de metaforização das emoções e está a serviço da construção de uma proposta didática de iniciação científica a ser aplicada, no 1º ano do Ensino Médio. A partir das contribuições de Kövecses (2000), Lakoff e Johnson (1980), Abreu (2015) e Lakoff (1992), foram construídos instrumentos para proporcionar aos alunos abordagens, de caráter introdutório, aos afazeres metodológicos da ciência linguística, com o objetivo geral de oportunizar o aluno a ser pesquisador da língua de sua comunidade escolar. Para isso, recorreu-se à produção do gênero textual *Resumo Expandido*, por meio da Sequência Didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004). Pela sequência de atividades programadas, a proposta sistematiza formas possíveis para os desdobramentos de metáforas como: EMOÇÃO É DOENÇA, EMOÇÃO É CONTEÚDO EM UM RECIPIENTE.

Palavras-chave: Metáfora conceptual. Competências socioemocionais. Ensaio científico. Sequência didática. Ensino Médio.

ABSTRACT

It starts from the problem surrounding the urgency of introducing Basic Education students into the field of science, in the context of the demand of the 2018 National Common Curricular Base regarding the development of their socio-emotional skills, through the propaedeutic nature of the Portuguese Language discipline, which may be a function of other areas and needs of the student. This is a qualitative research of bibliographical survey, about the process of metaphorizing emotions, in the service of building a didactic proposal for scientific initiation to be applied in the 1st year of High School. Based on the contributions of Kövecses (2000), Lakoff and Johnson (1980), Abreu (2015) and Lakoff (1992), instruments were constructed to provide students with introductory approaches to the methodological tasks of linguistic science, with the objective general purpose of providing students with opportunities to be researchers of the language of their school community. For this, we resorted to the production of the textual genre Expanded Summary, through the Didactic Sequence proposed by Dolz and Schneuwly (2004). Through the sequence of programmed activities, the proposal systematizes possible ways for the unfolding of metaphors such as: EMOTION IS DISEASE, EMOTION IS CONTENT IN A CONTAINER.

Keywords: Conceptual metaphor. Socio-emotional skills. Scientific essay. Following teaching. High school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
1.1 OBJETIVO GERAL.....	8
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
2.1 METÁFORA CONCEPTUAL: O QUE É E COMO FUNCIONA ?.....	10
2.2 METÁFORA CONCEPTUAL E EMOÇÃO.....	13
2.3 PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA METÁFORA PARA A CONCEPTUALIZAÇÃO DAS EMOÇÕES HUMANAS.....	15
2.4 GRUPO FOCAL E DIRETRIZES PARA UMA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	19
2.5 METODOLOGIAS ATIVAS E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO CIENTÍFICO.....	21
3 METODOLOGIA.....	29
4 METAFORANDO AS EMOÇÕES: ESTRUTURAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA..	33
5 CONCLUSÃO.....	44
REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICE A - LISTA DE DOCUMENTOS SELECIONADOS DA PESQUISA SOBRE METÁFORA E EMOÇÃO.....	51
APÊNDICE B - MODELO DE RESUMO EXPANDIDO ADAPTADO.....	58

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa debruça-se sobre as contribuições das Metáforas Conceptuais para o desenvolvimento das competências dos alunos na Educação Básica. Trata-se da apresentação de uma proposta didática direcionada ao 1º ano do Ensino Médio com vistas a oportunizar o aluno à iniciação científica a partir de simulações pedagógicas iniciais sobre a investigação de como a sua comunidade escolar conceptualiza as emoções. Para isso, o alicerce teórico de abordagem metodológica da proposta será constituído pela junção dialógica e complementar das Metodologias Ativas e da produção textual pela Sequência Didática.

Quanto à justificativa do recorte temático a respeito da Metáfora Conceptual, a pesquisa tem sua importância à medida em que se inclina a subsidiar o professor de Língua Portuguesa com um conteúdo de abordagem de orientação à prática que pode ser aplicada em sala de aula, e, portanto, levanta-se a possibilidade de não ficar restrito apenas ao exílio da academia de Letras. Estudar metáfora conceptual é assunto apenas para Graduação em Letras.

Outrossim, na educação básica ainda se limita à metáfora apenas como figura de linguagem, uma cor do discurso, um adorno da linguagem, algo sem importância. O aluno precisa ter consciência de que ele também produz metáforas em seu cotidiano e não vive sem essa construção conceptual para tentar compreender situações complexas e muito abstratas de sua vida, dentre elas, a emoção. Se o professor de Linguagem não oportunizar essa descoberta, a riqueza potencial que a metáfora conceptual pode proporcionar ao autoconhecimento do aluno jamais sairá dos escritos mortos teóricos.

Por outro lado, é normativa imposta pela Base Nacional Comum Curricular o trabalho com o desenvolvimento das competências socioemocionais do aluno, em especial a autogestão de suas emoções (Brasil, 2018). Vale ressaltar que as emoções fazem parte do processo de ensino-aprendizagem do educando, e, portanto, não podem ser negligenciadas, pois delas dependem os resultados de êxito e continuidade na escola ou evasão.

Diante disso, essa pesquisa é estruturada pela elaboração de uma proposta de prática pedagógica que mobiliza conhecimentos sobre o trato das emoções do aluno no Ensino Médio, direcionada à sua atuação como pesquisador da própria língua materna a fim de conhecer como as emoções são descritas via metáfora conceptual.

1.1 OBJETIVO GERAL:

Elaborar uma prática pedagógica para o 1º ano do Ensino Médio direcionada à atuação do aluno como pesquisador da própria língua materna a fim de conhecer como as emoções são descritas via metáfora conceptual.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS: i - Fazer um levantamento das produções científicas acerca das aplicações dos estudos da Teoria da Metáfora Conceptual com foco na descrição das emoções humanas. ii - Construir instrumentos de coleta e de aplicação de dados para a execução de uma iniciação à pesquisa científica dentro de uma prática pedagógica que oportunize o aluno a investigar sobre como sua comunidade escolar conceptualiza as emoções. iii - Estruturar uma prática pedagógica para o 1º ano do Ensino Médio baseada no processo de produção textual de um texto científico como instrumento de registro do resultado de uma pesquisa realizada pelos alunos.

O tema é um dos braços de investigação da minha ¹tese de doutorado cujo recorte diferencia-se pela temática das metáforas no discurso político. Porém, ao mergulhar na literatura acerca do pensamento metafórico, e conhecendo a riqueza de conteúdo que os estudos sobre a metáfora oferecem para entendermos como conceptualizamos as nossas emoções e os sentimentos, interessou-me investigar as contribuições dessa vertente da Linguística Cognitiva para o processo de ensino-aprendizagem, na dimensão das gestões das emoções. Sou doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem e venho estudando, literalmente, a essência da cognição, pelas metáforas conceptuais e da linguagem, como tais metáforas se evidenciam na comunicação humana e para que objetivos são empregados seus veículos metafóricos. Outrossim, sou professora de graduação em Letras, licenciatura, e observo a necessidade da formação do professor de Língua Portuguesa quanto ao trato da inteligência emocional. Diante disso, proponho que o despertar da consciência

¹ Tese disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/4579> . Acesso em 25 de abril de 2024

do aluno acerca da metaforização das emoções, com base na Linguística Cognitiva, pode ser um dispositivo educacional para auxiliar o trabalho do professor de línguas no que tange ao autoconhecimento do aluno a partir da descrição de suas emoções.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 METÁFORA CONCEPTUAL: O QUE É E COMO FUNCIONA?

A metáfora é mais uma ferramenta para transformar algo. Assim como o pintor transforma as cores em imagem, o poeta faz a imagem com as palavras. Segundo Aristóteles, o poeta é também o imitador das coisas e o modo como o poeta exprime essa imitação pode ser feito por metáfora, assim como por “palavras raras” e “muitas modificações de linguagem” (Aristóteles, 2004, p. 97). Se o poeta é um imitador das coisas e a poesia é uma arte e há um comportamento, um tratado do artista para uso de seu talento, a metáfora também não fica de fora. Deve ser usada com moderação como orienta Aristóteles. [...] “é necessária uma medida moderada, e por igual, de todas as partes da elocução. Quem usar metáforas, palavras raras e outras formas de expressão de maneira inconveniente conseguirá o mesmo resultado como se quisesse atingir o ridículo” (Aristóteles, 2004, p. 88)

É pela metáfora que Aristóteles vai apresentando formas de compreender a troca de algumas expressões/palavras em termos de outras expressões/palavras, como por exemplo, a palavra “todos” no lugar da palavra “muitos”. Na frase “todos os deuses e homens dormiram toda a noite”. A palavra “todos” aqui refere-se a muitos. Assim, pode-se dizer X em vez de Y e isso pode ser feito através da metáfora. Outro exemplo trabalhado na Poética trata-se da expressão “o barco parou”, ora, o barco não para, o barco fica ancorado, mas é pela metáfora que se consegue compreender que parar é estar ancorado. Pelo contrário, também é possível compreender, quando se usa a palavra *âncora* metaforicamente, como “ele está ancorado nos princípios científicos”.

Após apresentar a definição de metáfora e sua essência de “transferência”, Aristóteles apresenta alguns exemplos da literatura para mostrar o seu funcionamento. Aqui cabe destacar que a metáfora se assemelha ao mecanismo da hipérbole quanto aos feitos de Ulisses, pois apresenta-se no texto “dez mil nobres ações” no lugar de apenas “muitas nobres ações”. Esse foi um exemplo que Aristóteles chama de transferência de espécie para gênero. Há exemplo de transferência de espécie para espécie como “cortar” e “arrancar” e suas equivalências em: “arrancando a vida com a brônzea espada” e “cortando com o bronze indestrutível”. Em ambas as expressões há a ideia

de se retirar algo. Outro exemplo trabalhado que fundamenta nossos pensamentos atuais até hoje é a metáfora que faz analogia ao dia e às fases da vida humana. Assim o entardecer, por exemplo, seria a velhice do dia.

Ricoeur (2000, p. 29) discute a definição de Aristóteles sobre a metáfora a partir de três traços: i) a metáfora é algo que acontece ao nome; ii) a metáfora é definida em termos de movimento; iii) a metáfora é a transposição de um nome. Por essa visão, a metáfora se relaciona sempre a uma palavra/nome. Para Aristóteles “Todo nome é ou nome corrente (*kyrion*), ou estranho, ou metáfora, ou ornado, ou inventado, ou alongado, ou abreviado, ou alterado” (Aristóteles, 1457 b 1-3 *apud* Ricoeur, 2000, p. 29). É daí que vem a “teoria do tropos”, ou seja, “figura de palavras”. Quanto ao movimento, refere-se à própria etimologia da palavra, uma vez que em grego *metha* significa mudança e *phòra* significa levar ou conduzir. É a transposição de um nome porque se pode dizer um termo no lugar de outro.

A metáfora não se restringe a uma mera figura de linguagem cuja função é dar “cor” a um discurso, ou apenas ornamentar uma fala impactante. A metáfora conceptual mostra-se em sua essência o caráter de transferência, mudança de um domínio que nos é familiar, o que é denominado domínio-fonte, projetado para um domínio-alvo, um domínio mais complexo, abstrato, que ainda não é tão familiar. As Metáforas Conceptuais são construções do pensamento que orientam a uma conduta cotidiana. Elas constroem, se propagam e criam suas raízes pelo coletivo, pela comunidade linguística. Assim, na maioria das vezes, as Metáforas Conceptuais são produzidas sem a consciência das pessoas de que estão falando e ouvindo metáforas. É por isso que as metáforas estão infiltradas em nosso cotidiano (Lakoff; Jonson, 2002[1980]).

Para entender o que é a Metáfora Conceptual, importa conhecer os princípios gerais da *Conceptual Metaphor Theory*, doravante CMT em inglês baseados na “obra-mãe”, o livro *Metaphor we live by*, publicado em 1980, de Lakoff e Johnson. Importa, então, compreender as bases da CMT. Após doze anos, em 1992, Lakoff apresenta os traços definidores da teoria da metáfora, esta que veio apontar e tentar apresentar soluções para as insuficiências da teoria clássica da metáfora concebida por Aristóteles que figurava a metáfora enquanto uma construção apenas da linguagem.

Para Lakoff (1992), a teoria clássica trata-se de uma abordagem da metáfora concebida apenas como uma expressão linguística nova ou poética, usada fora de seu significado convencional. Porém, tais concepções não definem questões da experiência humana e isso instiga um cientista cognitivo e um linguista a fazerem o seguinte questionamento: “quais são as generalizações que regem as expressões linguísticas denominadas classicamente como "metáfora poética"? (Lakoff, 1992, p. 1). Assim, o autor afirma que a teoria clássica se mostra falsa quando tenta responder, com rigor, a essa pergunta.

Diante disso, o autor apresenta a Teoria Contemporânea da Metáfora como um instrumento revolucionário em muitos aspectos. Para isso, ele aponta as nuances distintas das teorias anteriores. A começar pela natureza da metáfora.

A metáfora é o principal mecanismo através do qual compreendemos conceitos abstratos e realizamos raciocínios abstratos. Muitos assuntos, desde as teorias científicas mais mundanas até as mais abstrusas, só podem ser compreendidas via metáfora. A metáfora é fundamentalmente conceitual, não linguística, por natureza. A linguagem metafórica é uma manifestação superficial da metáfora conceitual. Embora muito do nosso sistema conceitual seja metafórico, uma parte significativa dele é não metafórico. A compreensão metafórica é baseada na compreensão não metafórica. A metáfora nos permite entender um assunto relativamente abstrato ou inerentemente não estruturado em termos de um assunto mais concreto, ou pelo menos mais altamente estruturado (Lakoff, 1992, p. 41).

No objetivo de apresentar as críticas e as defesas à Teoria da Metáfora Conceptual, pela linguagem metafórica da Guerra de Metáforas (*Metaphor Wars*), Gibbs (2017) apresenta as repercussões da teoria para a popularidade da metáfora nos campos acadêmicos e até em públicos leigos. Para o autor, a tese “metáfora do pensamento” tem influência sobre a erudição da metáfora e os estudos sobre a natureza da mente, do significado e da corporificação. É a tese que provoca uma nova maneira de pensar sobre a estrutura linguística e o comportamento, além de ter alterado nossa concepção acadêmica da relação entre pensamento e linguagem (Gibbs, 2017, p. 7).

Gibbs (2017) define essa guerra de metáforas a partir da diversidade de objetivos e motivações dos pesquisadores, dentre eles, destacam-se os interesses pela metáfora e a criatividade individual, pelas tradições artísticas e os motivos culturais. Há também o interesse na pesquisa pelas habilidades comunicativas das pessoas face ao contexto social. Além disso, muitos se inclinam para entender como a metáfora

influencia “o pensamento, as emoções e o relacionamento interpessoal” (Gibbs, 2017, p. 7).

2.2 METÁFORA CONCEPTUAL E EMOÇÃO

O universo das emoções é uma construção cognitiva, sensorial, social e cultural muito complexa da mente humana, e, portanto, mais difícil de se compreender. Para isso é necessário usar o que temos de mais familiar para tentar entender esse labirinto emocional que vivenciamos constantemente. Diante dessa necessidade humana de conceptualizar as emoções, é coerente pensar em metáforas como ²EMOÇÃO É DOENÇA, EMOÇÃO É CONTEÚDO EM UM RECIPIENTE e assim as derivações como RAIVA É UM FLUIDO QUENTE EM UM RECIPIENTE, porque podemos “ferver de raiva”, ou estar na iminência de “explodir de raiva”.

Mas qual a importância das metáforas para entender as emoções? Segundo Lakoff e Johnson (2002[1980]), as metáforas conceptuais podem estruturar nossa maneira de perceber, pensar e agir. Elas são um guia para ação futura. Nesse pensar, Kövecses (2000) desenvolveu conceitos sobre linguagem e emoção, estruturados pelo mapeamento conceptual da metáfora EMOÇÃO É FORÇA. O autor apresenta estruturas sequenciadas como estado emocional neutro, causa, existência da emoção, controle, perda de controle, ação e estado emocional neutro (Abreu, 2015).

É importante investigar sobre como se pensa em emoções e como se constrói a linguagem da emoção. Segundo Kövecses (2000), é necessário primeiramente separar as palavras que expressam emoções das palavras (linguagem) que descreve as emoções. Para a descrição das emoções, temos o pensamento metafórico. A metáfora é justamente uma estrutura conceptual que consiste em transportar elementos de um domínio-fonte de nossa experiência mais concreta e física e projetar para um domínio-alvo mais abstrato. Não se trata de uma figura de linguagem, mas sim de pensamento. Assim, a linguagem é apenas uma evidência dessa forma de pensar.

² As metáforas conceptuais investigadas no contexto da Linguística Cognitiva, diante das contribuições teóricas de Lakoff e Johnson (1980), devem ser grafadas com letras maiúsculas. Trata-se de um marco teórico para diferenciar uma construção inferida pelo pensamento das construções linguísticas e discursivas, como as metáforas linguísticas e seus veículos metafóricos.

Posso transportar elementos da minha fonte de experiência acerca de finanças e dinheiro para compreender e conceptualizar o tempo. Como evidência dessa transposição é comum usar falas como “estou perdendo tempo”, “preciso poupar tempo”, “estou gastando tempo”. Isso vem da metáfora conceptual TEMPO É DINHEIRO (Lakoff; Johnson, 1980). No caso das emoções, Kövecses (2000), em sua pesquisa, encontrou uma diversidade de domínios-fontes para se conceptualizar emoções como raiva, amor, medo, nos falantes do inglês. São eles: FLUIDO QUENTE, FOGO, ANIMAL PERIGOSO, Oponente, CARGA, FORÇA NATURAL, SOCIAL SUPERIOR (Kövecses, 2000, p.16). Diante disso, é compreensível entender expressões como “liberar a raiva” (animal cativo); “estou fervendo de raiva” (fluido quente); “a raiva me consome” (fogo); “preciso derrotar a raiva” (oponente); “a raiva veio como avalanche” (força natural); “carregar a raiva” (peso/fardo), ou ainda ser “governado pela raiva” (ser superior social).

Um dos resultados da pesquisa de Kövecses (2000) mostrou, por exemplo, como a vergonha foi conceptualizada a partir das metáforas: UMA PESSOA VERGONHOSA É UMA PESSOA SEM ROUPA, A VERGONHA É UMA DIMINUIÇÃO DE TAMANHO, ou ainda VERGONHA É SE ESCONDER DO MUNDO, VERGONHA É UM EU DIVIDIDO, UM OBJETO SEM VALOR. Além disso, ele aponta para a própria concepção da emoção como uma presença em um lugar. Além da identificação das metáforas para conceptualizar emoção, Kövecses (2000) apresenta os *frames* e esquemas imagéticos que sustentam essas metáforas, a saber: i) a imagem do contêiner que mostra a perspectiva dentro-fora para o corpo humano, pois as emoções são vistas como ocorrências dentro do corpo. ii) força natural como vento, tempestade, inundação. iv) forças físicas como fenômenos físicos: calor, atração de corpos, contato físico abrupto entre os corpos. iv) ser social superior que é o equivalente social das forças físico-naturais. v) eu dividido, por exemplo em expressões como: “ele estava fora de si de felicidade/raiva”. vi) fardo; vii) doença; viii) valor econômico; ix) nutriente/alimento; x) guerra e caça; xi) máquina, xii) agressão animal; xiii) fome.

Abreu (2015) também apresenta aspectos de conceitos emocionais e os exemplos de metáfora em sua pesquisa acerca da conceptualização da tristeza, felicidade, medo e raiva. Por exemplo, quanto ao conceito emocional da existência da emoção, evoca a metáfora EXISTÊNCIA DE EMOÇÃO É ESTAR EM UM ESPAÇO DELIMITADO. Ou

ainda quanto ao conceito de avaliar uma emoção, há em potencial as metáforas EMOÇÃO POSITIVA É SAÚDE; EMOÇÃO NEGATIVA É ESCURO. Ou ainda quanto ao desejo, DESEJO EMOCIONAL É FOME (Abreu, 2015, p. 130). A autora ainda aponta para a conceptualização do medo como um CAÇADOR (HUMANO OU ANIMAL), nas evidências como: “o medo a espreitava”; “ele foi perseguido pelo medo” (Abreu, 2015, p. 133) .

Costa Junior (2016) também analisa a emoção pelo Modelo Cognitivo Idealizado da Ansiedade e a metáfora da encomenda. Pelos conceitos de almejo, temor e expectativa, o pesquisador apresenta a diferença entre Ansiedade Patológica (temor) e Ansiedade Emocional (almejo e expectativa). Assim, apresenta a metaforização da encomenda pela constituição de um sujeito (receptor) e o objeto por vir (a encomenda). Assim, o “objeto encomendado” pode ser um evento esperado, estar em um lugar, ou ainda o desprezo social, etc.

A metáfora também está tecida nos estudos acerca do sofrimento juvenil. Seligman (2022), analisa a metáfora e a política face ao sofrimento do adolescente mexicano-americano à luz da psicoterapia baseada em evidências. O artigo é fruto de uma investigação que explora “os modelos de emoção comunicados aos jovens por uma dessas metáforas, as respostas dos jovens a esta metáfora e as potenciais implicações para os jovens à medida que adotam os modelos subjacentes e as práticas afetivas incorporadas na metáfora” (Seligman, 2022, p. 1). Trata-se de mais uma evidência de que a metáfora orienta um modo de pensar e de agir no mundo (Lakoff; Jonson, 2002[1980]). Outrossim, a metáfora também é empregada como instrumento de “cura”, para libertar conflitos, superar desafios e encontrar a serenidade, é o que defende Vânia Lúcia Slaviero (Slaviero, 2015).

2.3 PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA METÁFORA PARA A CONCEPTUALIZAÇÃO DAS EMOÇÕES HUMANAS

Para a atualização da temática sobre a metáfora como dispositivo para a conceptualização da emoção, foi feita uma pesquisa em três bases de dados eletrônicas, a saber: *Scopus*, *Web of Science* e *Google Acadêmico*. A seguir há uma visão panorâmica dos resultados dos documentos encontrados para cada base e cada expressão de busca.

Dessa seleção, foi possível observar que as metáforas podem ser instrumentos para se trabalhar a resolução criativa de problemas (Getz; Lubart, 2010), ou ainda auxiliar na transformação de perspectiva diante de um conflito e, assim, o pensamento metafórico também pode ser estruturado a favor do despertar da empatia com o outro (Ware, 2022).

Pela linguagem metafórica é possível observar como podemos associar ações básicas humanas, como comer e sentir calor, aos sentimentos de luxúria e ao ato sexual (Emanatian, 2009). Pela música, a metáfora tem sua contribuição na medida em que se constitui como uma descrição de propriedade estética das emoções, eis a tese da metáfora estética (Zangwill, 2007). As metáforas também foram instrumentos de investigação para observar como grupos específicos, como crianças, professores e universitários, conceptualizam as emoções mais básicas do ser humano, ou ainda como lidam com a pressão de produção acadêmica (universitários), como tentam superar a dor crônica ou ainda como concebem a própria prática escolar como docentes e ex-alunos (Waggoner; Palermo, 2016; Raiz; Nosek, 2022; Lopes; Palanques, 2018).

A pesquisa também mostrou que os veículos metafóricos são dispositivos que acionam como conceptualizamos as experiências emocionais por meio de uma linguagem corporificada, ou seja, como nossas experiências sensório-motoras mais basilares influenciam a forma como entendemos situações mais abstratas e complexas, prova disso é a produtividade de verbos de movimento empregados para conceptualizar emoções, controle das emoções, projeção de perspectiva de vida, objetivos, etc. Verbos como *subir*, *flutuar*, *rastejar*, *andar* mostram quando o movimento se torna uma emoção (Sandström, 2006). Pelas metáforas também é possível ter acesso a evidências de pensamentos que podem “sufocar” as emoções e assim impedir que o indivíduo as supere. Isso mostra como as metáforas podem moldar a forma como pensamos (Otis, 2019). Outrossim, as metáforas também são recursos de pensamento que podem auxiliar no controle emocional (Rull, 2002), mas podem também desencadear em grupos de trabalho a raiva e, portanto, proporcionar um trabalho contraproducente diante de um líder egoísta (Zhang *et al*, 2023). Elas ainda estão associadas a como fazemos julgamentos morais e como os associamos às experiências corpóreas de verticalização, para cima é moral, pra baixo é imoral

(Zhai; Guo; Yi Lu, 2018). Ainda sobre o ato de julgar, pela metáfora, é possível perceber como o ambiente externo influencia nosso comportamento, em específico os ambientes espaçosos, amplos, que podem nos tornar pessoas mais tolerantes (Wu *et al*, 2021).

Nas análises dos documentos, pode-se perceber um crescente interesse pelos benefícios da metáfora para se pensar na gestão das emoções. As pesquisas revelam que a gestão/não gestão da emoção humana sempre foi parte fundamental para o êxito ou fracasso do indivíduo em qualquer processo de ensino-aprendizagem. Saber controlar a raiva, a ansiedade, a falta de motivação para cumprir tarefas e prazos é sempre um desafio para qualquer estudante. Principalmente no período de Pós-Pandemia é fundamental que o professor insira em suas práticas pedagógicas momentos e oportunidades para se pensar como conceitualizamos nossas emoções e, assim, construa junto com o aluno experiências que o ajude a conhecer a si mesmo, observar como ele funciona diante de uma emoção e, assim, criar mecanismos para o desenvolvimento de sua inteligência emocional.

Uma demonstração dessa realidade está nos resultados de uma pesquisa feita pela Fiocruz em 2022, realizada com quase seis mil participantes, pertencentes ao universo da Pós-Graduação, de todas as regiões do país. Esse estudo revela o alto impacto da pandemia de Covid-19 nas atividades acadêmicas e na saúde mental de estudantes de pós-graduação (Fiocruz, 2022). Na Educação Básica também não foi diferente. Uma pesquisa apresentada no site *Senado Notícias*, em 2022, mostra o resultado de uma investigação feita por meio da audição de 642 mil estudantes em todo o estado de São Paulo, do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. O resultado alarmante mostra que 70% dos estudantes relataram quadros de depressão ou ansiedade (Senado Notícias, 2022).

Diante dessa demanda, que não é restrita à pandemia, mas que se agravou com ela, a BNCC impõe como dever pedagógico o desenvolvimento de competências socioemocionais (Brasil, 2018). Isso porque a competência geral de número 8 da Base mostra que o aluno precisa “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2018, p.10).

Como então é possível reconhecer as próprias emoções? Nosso sistema conceptual é construído por conceitos cuja base é metafórica. Usamos nosso conhecimento e experiência mais concreta, corporal e sensório-motora para conceptualizarmos temas e experiências mais complexas, como a emoção, por exemplo. E não nos damos conta de que, na maioria das vezes, não estamos pensando e falando literalmente, mas sim metaforicamente. A linguagem das emoções tem um fundamento metafórico e corpóreo porque nossa mente é corporificada. Por exemplo, falamos de “punhado de areia” (punho), braço do sofá, o cabeça da equipe, os braços de uma instituição, etc. Mohammad, Shutova e Turney (2016, p. 31) apresentam as metáforas como um meio de emoção mediante um estudo empírico. Eles comparam a emotividade das expressões metafóricas com as expressões literais e confirmam a “crença de que a linguagem metafórica tende a ter um forte impacto emocional maior do que a linguagem literal”.

Segundo Weissberg et al. (2013 *apud* Motta e Romani, 2019, p. 50), “a educação socioemocional (ESE) é o processo de adquirir habilidades necessárias para reconhecer e gerenciar emoções, desenvolver cuidado e preocupação com outros, estabelecer relações positivas, tomar decisões responsáveis e manejar situações desafiadoras de forma eficaz”. Diante disso, Motta e Romani (2019, p. 49) apresentam uma revisão de literatura no contexto escolar e mostram alguns efeitos de casos de professores que inseriram os conteúdos socioemocionais como intervenção pedagógica nos Estados Unidos, entre eles, o destaque para: “efeitos de melhoras em comportamento pró-social, sintomas emocionais, problemas de conduta, autoestima, regulação emocional, sintomas de desatenção e hiperatividade, autocontrole e empatia”. Nessa seara de intervenção escolar, há o destaque para a *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)*. Trata-se de uma organização que elabora programas para escolas com objetivo de promover cinco conjuntos de competências cognitivas, a saber: autoconsciência; autocontrole; consciência social; habilidades sociais e tomada de decisão responsável (Motta; Romani, 2019, p. 50).

Já Platonova *et al* (2021) mostram a importância dos “cartões metafóricos” como tecnologia educacional inovadora para o desenvolvimento da inteligência social dos alunos. É a tese que trazem no título do artigo. O grande destaque dessa descoberta é a consideração de que tais cartas “permitem projetar em imagens tanto reações

emocionais negativas decorrentes da comunicação, reduzindo a intensidade de sua experiência, quanto imagens sociais, atuando como diretrizes morais, em situações reais, utilizando-as como modelos de comportamento” (Platonova *et al*, 2021, p.1926). Já Getz e Lubart (2010) mostram também a relação da metáfora e da emoção no processo criativo. Os autores argumentam sobre o potencial da metáfora em fornecer dispositivos baseados nas emoções para a resolução criativa de problemas (Lubart; Getz, 2010).

2.4 GRUPO FOCAL E DIRETRIZES PARA UMA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

O grande desafio deste trabalho é mostrar que não se trata de fazer do aluno um cientista e muito menos executar procedimentos científicos como cientistas profissionais. Trata-se, acima de tudo, de uma proposta didática e não de um programa de iniciação à ciência. Como é uma proposta, a adaptação do professor a seu público-alvo é fundamental, tanto nas restrições pedagógicas para a coleta de dados, quanto pelo grupo focal, e ainda para a manipulação dos dados e registro dos resultados. É fundamental que em todo o processo de execução dessa prática o professor deixe claro ao aluno que não se trata de fazer ciência, mas de uma prática pedagógica. Isso envolve transposição didática do que seja um grupo focal, principalmente.

Primeiramente, vamos conceituar grupo focal e depois apresentaremos diretrizes para sua transposição didática. O grupo focal é um instrumento de coleta de dados em pesquisas de campo, principalmente na área da saúde, na psicologia, ou como metodologia em pesquisas sociais. Trad (2009) afirma que a técnica do Grupo Focal (GF) é de origem anglo-saxônica e foi introduzida no final da década de 1940.

Como características principais dessa técnica importa destacar alguns pontos: i) entrevista em grupo; ii) alimenta-se da interação entre os participantes no momento de sua execução; iii) tem o objetivo de reunir informações detalhadas sobre um tópico específico; iv) tem natureza predominantemente qualitativa; v) possui agentes de comando, ou seja, um moderador para orientar a interação dos participantes; vii) precisa ser planejada a execução da técnica a partir dos objetivos levantados para selecionar o grupo participante e mediante os comandos e temas relacionados ao objetivo tópico e temático da pesquisa. Além disso, segundo Trad (2009, p. 780), o

grupo focal “busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços”.

Observa-se que a escolha pela entrevista em grupo se dá justamente porque o pesquisador procura deixar o entrevistado mais à vontade, o que individualmente não seria possível. Há a perspectiva de momentos de interação em que a fala de um participante possa ser um gatilho, uma motivação, para a fala de outro, situação inexistente em uma entrevista individual. No grupo também, na interação temática, há mais possibilidade de identificações com a fala do outro, a partir da construção e da afirmação de identidades, gostos, costumes, preferências, formas típicas de falar, de perceber algo. Ou ainda resistências, oposições e discussões sobre falas, posicionamentos e ideias contrárias.

Há ainda outras contribuições da literatura sobre o Grupo Focal que importa aqui ressaltar. Para Gaskell (2002, p. 79 *apud* Trad, 2009, p. 780), fundamentado no conceito de esfera pública de Habermas, o GF é a esfera pública ideal para se nivelar as diferenças de *status* entre os participantes, uma vez que o foco na hierarquia das coisas é o tópico discutido a fim de despertar as sensações, posicionamentos e percepções dos participantes. Outrossim, trata-se de uma técnica que fica entre a pesquisa de observação participante e as entrevistas com sondagens mais profundas. É por isso que é muito usado em pesquisas “explorativas ou avaliativas” (Trad, 2009, p. 781). Além disso, o GF pode proporcionar ao pesquisador delimitar mais as questões propostas e torná-las mais precisas, refinar seu campo de investigação, e, principalmente, orientar o pesquisador para investigar a linguagem local.

Para a transposição didática dessa técnica enquanto prática pedagógica, o grupo focal será limitado e direcionado de forma precisa. Para uma sala de aula, é fundamental o planejamento dos pesquisadores com o professor para definir os comandos, as questões que serão propostas na execução do grupo focal bem como o número de participantes. A realização em si da técnica vai exigir do aluno as competências de interação cotidiana de uma conversa informal.

Nesse caso, como adaptação, os próprios pesquisadores podem descrever suas emoções, comentar experiências de percepção delas e como lida, gerencia, a tentativa de seu controle. Isso pode motivar os participantes, como técnica de

espelhamento, a também fazerem o mesmo. Além disso, após a criação do instrumento de categorização das emoções, os alunos podem usar esse construto como subsídio para criar gatilhos sobre a descrição das emoções. É fundamental que, em vários momentos da realização do grupo focal, os pesquisadores e moderadores reiterem o esclarecimento de que não se trata de uma pesquisa científica, mas sim de uma prática pedagógica que simula uma pesquisa científica. Assim, após a execução da técnica, é fundamental o professor se reunir novamente com os alunos para realinhar os dados e os objetivos da pesquisa e, se necessário, criar uma nova sessão do grupo focal.

2.5 METODOLOGIAS ATIVAS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO CIENTÍFICO

Uma proposta que se fundamenta nas Metodologias Ativas e, em especial, na inclinação à investigação acerca da gestão emocional do aluno via metáfora, jamais pode se desvincular da vertente sócio-interacionista do psicólogo russo Vigotski, bem como das contribuições gerais da psicologia da educação. Principalmente porque o trato da metáfora conceptual já vem também da psicologia.

Desse modo, desde o momento em que se propõe iniciar o aluno a investigar sobre sua comunidade escolar e a refletir sobre como se conceptualizam as emoções já se aciona a necessidade de se observar o conhecimento real do aluno sobre suas emoções e a pensar em como investir em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) acerca de como poderá (potencial) gerir suas emoções na medida em que começar a despertar a sua consciência sobre como as conceptualiza e como isso interfere em seu comportamento cotidiano Vigotski (1988). Desse modo, o conhecimento potencial terá maior desenvolvimento, maior qualidade e sofisticação, na medida em que a interação do aluno com o meio e com o outro lhe proporcionar motivação, protagonismo e ação para também se conhecer e prever, ou tentar controlar seus impulsos e comportamentos. Nesse sentido, a ZDP é o espaço de investimento de aprendizado, pois se trata da própria metáfora do percurso que o aluno vai percorrer para alcançar o aprendizado: a gestão das emoções, o conhecimento da fala de sua comunidade escolar.

Acreditamos que a iniciação científica é justamente um grande complexo de interação e de aprendizagens que pode transformar vários conhecimentos potenciais do aluno em conhecimentos reais e estes, por sua vez, podem se modificar para tornar novos conhecimentos potenciais. Isso porque, no processo da iniciação científica, em específico no grupo focal, o aluno vai interagir com o professor e com outras pessoas (os participantes da pesquisa) com atividades diversas, como a escuta e a posterior classificação de falas dos participantes, a construção de um texto de divulgação de sua pesquisa entre outras ações que lhe proporcionarão a aprendizagem na interação com indivíduos mais experientes, como defende Vigotski (Vigotski, 1988). A proposta didática em tela visa justamente criar oportunidades para o aluno, em anos futuros, conseguir ter mais autonomia nos fazeres científicos, ou seja, superar seus conhecimentos reais que não lhe dão base ainda para realizar pesquisas científicas.

Outra contribuição de Vigotski (1988) está na importância dos instrumentos de mediação que o aluno utiliza para ter contato com sua cultura e com o mundo. Em especial aqui é preciso destacar o mediador simbólico: o signo. Este caracteriza-se por instaurar uma mediação de um objeto ou fenômeno que representa algo diferente de si mesmo. Assim, a linguagem metafórica é sim um exemplo dessa composição sógnica. Pensar na ansiedade como um inimigo, ou ainda em uma emoção como um ser social superior que lhe domina são formas representativas diferentes da forma abstrata do sistema conceitual das emoções. O inimigo e o ser social conceptualizados para emoções, nesse caso, são sógnicos. Para Vigotski (1988), é com a ajuda dos signos que a memória de um ser humano pode ser ativada. Para o autor, “poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (Vigotski, 1988, p. 58). Entendemos que as conceptualizações metafóricas das emoções são signos que evidenciam o registro das experiências emocionais pelas quais um sujeito passa ao longo de sua vida e a forma como ele registra isso vai interferir no seu comportamento, na relação com o outro e com o ambiente. Desse modo, conhecendo a si mesmo, suas emoções e como as conceptualiza, o aluno poderá fazer a gestão dessas emoções, ou seja, “colocar seu comportamento sob seu controle” (Vigotski, 1988, p. 58). Essas experiências da vida de um sujeito no processo de interação apontam para a forma como se estabelecem nossas funções

psicológicas superiores. Estas apontam para nossa capacidade de construir representações mentais que substituem as próprias emoções, por exemplo.

As metáforas seriam, portanto, essas representações mentais, uma vez que estamos tratando de metáfora conceptual como estrutura do pensamento, para além da simples evidência linguística. São essas funções psicológicas superiores que, segundo o autor, nos capacita para o controle consciente do comportamento, para a atenção, para a lembrança voluntária, para a memorização ativa, para o pensamento abstrato e para a previsão de consequências das nossas ações. Temas centrais para a gestão das emoções. Tudo isso é interligado pela linguagem e esta é tida como peça fundamental no desenvolvimento humano pela visão sociointeracionista, uma vez que só podemos identificar as evidências dessas funções na e pela linguagem e as metáforas conceptuais não fogem a essa regra.

Para a elaboração da prática pedagógica serão identificadas as contribuições das Metodologias Ativas e da produção de textos pela Sequência Didática. Primeiramente, importa pontuar o conceito e os princípios das Metodologias Ativas. Trata-se de um complexo de abordagens processuais de ensino-aprendizagem que visam desconstruir a modelagem tradicional de ensino, cujo professor era o centro desse processo, cuja transmissão de conteúdo era a base única da educação e cujo aluno era conceptualizado como um ser passivo que só deveria, então, receber o conteúdo depositado pelo professor.

Desse modo, o foco dessas metodologias precisa estar na ação e na reflexão tanto da formação do aluno quanto do professor. Isso acontece porque a realidade da sociedade líquida em que vivemos já não comporta mais “conteúdos sólidos” desenvolvidos pela limitação de uma racionalidade lógica e não dialética, não humanista. Isso requer tomar uma postura crítica, investigativa e reflexiva diante do conhecimento que se instaura na formação dialógica aluno-professor. Também se impõe agora uma nova concepção de sujeitos da aprendizagem, como sujeitos históricos que executam “um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento” (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 271) . Esse papel ativo do aluno precisa ser desenvolvido por meio de uma metodologia que não promova o uso de reprodução de conteúdos via tecnologias, mas que, por meio delas, estimule o aluno

à autoaprendizagem e à curiosidade, bases essenciais para a pesquisa, a reflexão crítica diante das problemáticas da realidade do aluno e do professor.

Nesse pensar ativo do educando, as Metodologias Ativas de ensino funcionam mediante alguns princípios, a saber: i) aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem; ii) a autonomia do aluno; iii) a reflexão sobre a realidade; iv) a problematização da realidade; v) o trabalho em equipe; vi) a inovação; vii) o professor como mediador, facilitador e ativador do conhecimento (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Pelas Metodologias Ativas será feito um recorte para Aprendizagem Baseada em Investigação (ABin). Segundo Moran, trata-se de uma modalidade da metodologia que oportuniza os alunos a levantarem questões e a identificarem problemas acerca da realidade em que vivem. Assim, é pela indução ou dedução que, em um trabalho coletivo ou individual, os educandos fazem interpretações da realidade e, conseqüentemente, sugestões de possíveis soluções. Moran ainda afirma que:

Isso envolve pesquisar, avaliar situações e pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir riscos, aprender pela descoberta e caminhar do simples para o complexo. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, sejam intelectuais, emocionais, pessoais ou comunicacionais. Nas etapas de formação, os alunos precisam do acompanhamento de profissionais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontar novas possibilidades (MORAN, 2018, p. 59).

Para a proposta que aqui se estrutura, aprender pela investigação é a forma mais adequada para o aluno pesquisar como seus colegas conceptualizam as emoções. Para isso será fundamental pesquisar sobre o que são as emoções e os sentimentos e como a metáfora fundamenta nosso sistema conceitual e molda a forma como compreendemos e registramos nossas experiências. O aluno precisará avaliar situações para a coleta de dados. Ao trabalhar com um grupo focal os alunos pesquisadores precisarão avaliar a situação dos participantes se estão devidamente à vontade para se expressarem. Os alunos irão caminhar do simples para o complexo, pois a partir de falas dos participantes de sua pesquisa, falas cotidianas e familiares ao grupo, chegarão à complexidade das categorias de análise das emoções que serão estruturadas com o professor e os demais colegas da turma. Os alunos também precisarão de profissionais experientes para acompanhar a realização da pesquisa,

não só o professor de Língua Portuguesa, mas também o auxílio de um profissional da área de psicologia para o ajudar a compreender melhor a gestão das emoções e como abordar um participante de sua pesquisa.

A prática educativa fundamentada no processo de investigação, cujo aluno é o protagonista e o professor é o mediador, requer trabalhar com conteúdos para além dos factuais, dos conceituais e procedimentais. Essa prática vai requerer do professor o planeamento e a visão de objetivos que se estruturam no posicionamento ideológico e atitudinal do aluno. Estamos então na dimensão dos conteúdos atitudinais de Zabala (1998). Nessa intenção do pensar da educação construtivista, o autor inclina-se para as experiências vividas pelo aluno, para a adaptação do ensino às singularidades dos alunos, para a negação a estabelecimentos de padrões universais e para o foco no processo como momento mais importante de avaliação do aluno. Assim, essa forma de ensinar tira de cena a mera repetição de definições (conceitos) e coloca em evidência a observação do uso do conceito em diversas situações. Isso o aluno fará quando precisar classificar os dados recolhidos no grupo focal acerca das diversas conceptualizações sobre as emoções via metáfora e posicionar-se sobre as possibilidades de interpretação desses dados. Será nesse processo que o professor deverá observar a aplicação dos conceitos estudados na fala espontânea do aluno, principalmente quando o educando estiver planejando a construção do seu resumo expandido, quando estiver compilando o texto de divulgação de seu processo de pesquisa.

Se na educação tradicional o foco era nos conteúdos factuais, conceituais e enciclopédicos, e os instrumentos de avaliação se limitavam a provas (no papel); agora, na prática construtivista, é fundamental pensar no “saber fazer”, na aplicação do conteúdo, na vivência do aluno, e, principalmente, no constante questionamento: para que serve esse conteúdo? Isso vai requerer do educando competências para saber transpor o conhecimento para a prática (Zabala, 1998). E, a partir disso, o professor deverá construir uma sequência de atividades de “estudo do meio” onde o aluno está inserido. Trata-se de propor uma “atividade motivadora relacionada com uma situação conflitante da realidade experiencial dos alunos” (Zabala, 1998, p. 55). As crises comportamentais geradas pelos problemas de gestão das emoções que, por

sua vez, derivam de como elas são conceptualizadas, representam sim um excelente exemplo de situação conflitante da realidade do aluno.

Diante dessas contribuições de Zabala (1988) acerca das unidades da prática educativa, achamos propício trazer e apropriar-se de alguns procedimentos da unidade 4 que o autor propõe (ver figura 1). Observe que nessa unidade há uma predominância maior do conteúdo atitudinal (A) quer seja no momento do aluno levantar problemas ou questões, ou ainda ao pensar em respostas intuitivas ou suposições, no momento da coleta de dados no grupo focal (fontes de informação e a busca da informação), e, principalmente, na elaboração das conclusões que serão apresentadas no texto de divulgação de sua pesquisa. O próprio Zabala apresenta como uma fonte de informação justamente a entrevista, a observação, uma experiência do aluno, ou um trabalho de campo.

Quadro 1- Unidade de uma prática educativa - fases e tipos de conteúdos

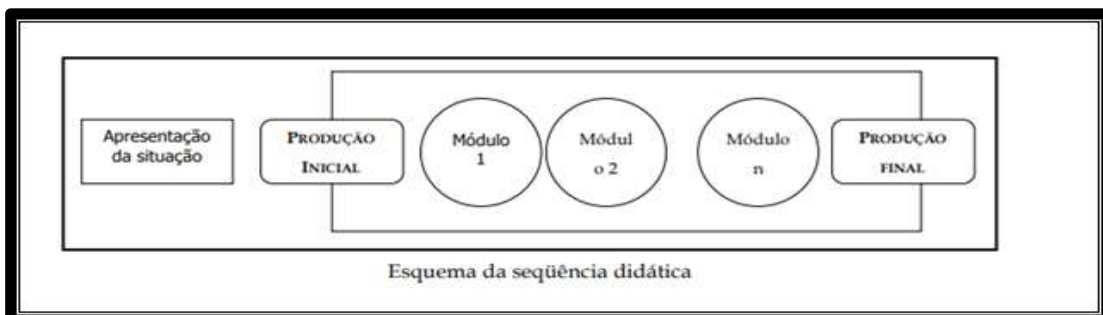
Unidade 4	Conteúdos		
1. Apresentação situação problemática	C		
2. Problemas ou questões	C	P	A
3. Respostas intuitivas ou suposições	C	P	A
4. Fontes de informação	C	P	A
5. Busca de informação	P	C	A
6. Elaboração de conclusões	P	C	A
7. Generalização	C		
8. Exercícios de memorização	P	C	
9. Prova ou exame	C		
10. Avaliação	C	P	A

Fonte: Zabala (1998, p. 171)

Desse modo, realizada a pesquisa, os alunos precisarão compilar um texto científico (resumo expandido) para descrever as etapas da pesquisa. Para isso precisarão

conhecer o gênero textual que será construído, sua estrutura, composição temática, área de atuação, finalidade. Assim, usaremos a Sequência Didática de Joaquim Dolz e Schneuwly (2004). Trata-se de uma proposta de guia de produção de textos com gêneros escritos ou orais específicos. Esse processo será sequenciado pela produção inicial, pelas oficinas de atualização e reescrita dos textos até a produção final com o objetivo maior de fazer o aluno compreender, no encerrar do processo, o quanto ele evoluiu e o que ainda precisará desenvolver após a feitura da última versão do texto. Segundo os autores, a sequência didática vem atender às seguintes exigências da produção textual na escola: i) permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; ii) propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória; iii) centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; iv) oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções; v) – ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; vi) favorecer a elaboração de projetos de classe (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 95). A figura 2 ilustra a estrutura sequencial do procedimento: apresentação da situação de produção do texto, a produção inicial, os módulos (aprendizagens referentes ao gênero textual em sua dimensão linguística, composicional e discursiva bem como as reescritas do texto) e a produção final. Importa ressaltar que nesse processo o tipo de avaliação bem como o instrumento de avaliação do aluno deve ser resultado do diálogo processual aluno-professor de modo que o aluno tenha total entendimento de como será avaliado segundo os critérios que ele conheceu, desenvolveu e ressignificou no processo de produção textual.

Figura 2 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 97).

Por outro lado, a escolha do texto científico vem ao encontro das demandas da BNCC para o Ensino Médio quanto à atuação do aluno no campo de estudo e pesquisa. Para a Base, nesse campo, importa desenvolver “as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa” (Brasil, 2018, p. 496). Tais habilidades precisam ser contextualizadas dentro de uma problemática capaz de motivar “a seleção de informações; o estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; o tratamento dos dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises” (Brasil, 2018, p. 496).

O campo de estudo e pesquisa parte da necessidade de o aluno saber o que se precisa conhecer, por qual motivo e para qual finalidade e são esses fatores que delinearão os objetivos da pesquisa, sua metodologia “com vistas a uma autonomia relativa à construção do conhecimento” (Brasil, 2018, p. 506). E o mais importante desse processo, para além do tratamento de dados, é a socialização do conhecimento produzido e é nisso que entra o processo de produção de texto pela sequência didática.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza básica, qualitativa e exploratória a serviço da construção de uma proposta de sequência didática. É básica, porque não foi aplicada ainda e também objetiva gerar “conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência” no que diz respeito ao trato das emoções no contexto da sala de aula (Silveira e Córdova, 2009, p. 34). É qualitativa, pois se investigou como se dá a descrição das emoções via metáfora conceptual e não se ocupou da quantidade de metáforas ou números de exemplos de seus desdobramentos. A pesquisa qualitativa, segundo Silveira e Gerhardt (2009), preocupa-se com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. Nesta investigação o foco predominante é justamente o grupo social alunos do Ensino Médio, seus conhecimentos sobre a gestão da emoção via metáfora no contexto da iniciação científica. Isso não pode ser quantificado, mas é possível construir uma “compreensão e explicação da dinâmica” sobre essas relações (Silveira e Gerhardt, 2009, p. 32). Assim, é na pesquisa qualitativa que se dará um maior peso no enfoque na interpretação do objeto de pesquisa e em seu contexto de estudos. Outrossim, é nessa abordagem que “o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas” (Silveira e Gerhardt, 2009, p. 32). Isso vai desde o professor que propõe a pesquisa até ao aluno que é estudado no processo de pesquisa (objeto), mas que atua como sujeito do fazer científico.

Além disso, trata-se também de uma pesquisa exploratória, pois tem o objetivo de apresentar uma visão mais geral do binômio metáfora-emoção. Objetivou fazer um levantamento sistemático acerca da revisão de literatura com a finalidade de observar a adesão dos pesquisadores ao estudo concomitante da metáfora conceptual e das emoções do aluno. Segundo Gil (2008, p. 27), esse “tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”. Isso acontece porque o arcabouço teórico e prático referente à metáfora e à emoção ainda é parco quanto ao seu emprego no contexto da sala de aula e ainda mais raro no contexto da promoção do aluno como pesquisador da língua. Além disso, como afirma Gil, trata-se também de uma ação de pesquisa ainda inicial como uma etapa para uma investigação posterior mais ampla. Desse modo, o produto dessa pesquisa aponta, dessa forma, para um

“problema mais esclarecido e passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados” (Gil, 2008, p. 27).

Já a proposta didática foi fundamentada nas contribuições acerca da produção textual de gêneros escritos e orais, bem como das técnicas de aprimoramento de textos e de adaptação às condições de suas produções de Dolz e Schneuwly (2004). Desse modo, a pesquisa está a serviço de uma construção de uma prática pedagógica que oportunize o aluno à iniciação científica, portanto é também propositiva e não aplicada.

Quanto aos procedimentos de coleta, foi feito um levantamento bibliográfico sobre os trabalhos científicos catalogados nas bases de dados eletrônicas *Web of Science*, *Scopus* e *Google Acadêmico*, por meio da construção de chaves de busca criadas a partir da teoria estudada, na área restrita da metáfora conceptual e dos autores que se destacaram para o estudo das emoções.

As etapas da pesquisa bibliográfica foram: i) pesquisa inicial no dia 31 de agosto de 2023, com palavras de busca de forma aleatória, apenas para sondagem primária; ii) pesquisa final em alguns dias de novembro de 2023, com a delimitação das palavras de busca e seleção definitiva dos documentos a serem analisados; iii) seleção e construção do quadro panorâmico dos documentos (figura 3). Para cada plataforma de busca foram lidos os títulos e resumos dos 50 primeiros documentos que apareceram. Assim, dos 150 documentos totais das 3 plataformas, 25 documentos foram selecionados segundo os objetivos desta pesquisa para apresentar as contribuições que o estudo da metáfora traz à conceptualização das emoções. Os documentos selecionados foram organizados no quadro disponível no Apêndice A.

Quadro 2 – Resultado quantitativo de documentos da busca em cada base de dados.

Chave de busca	Scopus	Web of Science	Google Acadêmico
“emotion AND metaphor”	11 doc	1363 total / 48 artigos de revisão para metáforas de emoção	17 800 (desde 2019) doc

“emotional AND intelligence”	24 421 doc	20 109 doc	32 900 doc
“emotional management and metaphor”	87 doc	110 doc	17 300 doc
“metaphor and socioemotional competence”	0 doc	0 doc	6 240 doc
“metaphor and emotion and education”	114 doc	234 doc	17 500 doc

Fonte: Cardozo e Moura (2023, p.10).

Os dados coletados, ou seja, os títulos dos trabalhos científicos, foram selecionados para a construção de um pequeno panorama acerca das possíveis aplicações do estudo da metáfora na educação e no trato das emoções. A seguir serão apresentados os resultados de busca e as palavras-chave.

A combinação de palavras de busca “emotion AND metaphor” para uma extensão de títulos de artigos, resumos e palavras-chave, teve como resultado apenas 11 documentos na base de dados *Scopus*, 17.800 documentos no Google Acadêmico, e 1.363 documentos *Web of Science*. Já para o tema mais geral acerca da Inteligência Emocional, também no Google Acadêmico apresentou como resultado da expressão “Emotional intelligence”, no título dos periódicos, a existência de aproximadamente 32.900 resultados. Do mesmo modo, na plataforma *Scopus* a mesma expressão “Emotional intelligence” apresentou um total de 24.421 documentos encontrados.

A segunda etapa da pesquisa, após o levantamento bibliográfico, a seleção, a estruturação e a organização dos conceitos fundamentais recortados, a saber: Metáfora Conceptual, emoção e educação; o passo seguinte foi a compilação das bases para a proposta didática. Nesse momento foram delimitados os conceitos sobre grupo focal, como objeto de transposição didática para coleta de dados que os sujeitos da pesquisa farão na proposta estruturada, e da sequência didática, como dispositivo para o registro dos dados coletados na etapa anterior.

Quanto ao grupo focal, o emprego do conceito foi limitado ao tópico de desenvolvimento da entrevista coletiva, à interação fundamental entre os participantes e ao papel do pesquisador (o aluno) quanto ao planejamento e revisão do planejamento para aplicação dessa técnica. Já quanto à sequência didática, foram estruturadas as etapas de contato do aluno com o gênero textual a ser desenvolvido, a saber, resumo expandido; bem como a sua esfera de circulação, estrutura composicional e estilo.

As etapas de coleta, classificação e registro dos dados inserem-se em uma abordagem de Metodologias Ativas e, portanto, a sequência didática foi direcionada para os princípios fundamentais com a finalidade de desenvolver momentos que oportunizem o aluno despertar-se para o processo de investigação de um tema com um público-alvo específico. Isso revela as necessidades e características dos sujeitos da pesquisa. Trata-se de alunos que estão iniciando uma nova etapa estudantil. Precisam, portanto, de práticas pedagógicas que lhes proporcionem iniciações de ações contextualizadas nas esferas científicas e acadêmicas.

Urge romper com o posicionamento de um aluno do ensino fundamental que se limitava ao conhecimento inicial de conteúdos de base. Agora o sujeito da pesquisa precisa compreender como aplicar, construir e expandir esses conhecimentos construídos no nível de ensino anterior. A própria BNCC do ensino médio apresenta como uma das competências gerais da educação básica a capacidade de “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica [...] para investigar causas, elaborar e testar hipóteses” (Brasil, 2018, p. 9). Outrossim, esses sujeitos da pesquisa estão instaurados no complexo da diversidade da juventude, ou ³juventudes, e isso impõe à escola o dever de reconhecê-los como interlocutores, como agentes participantes protagonistas da construção do seu currículo e de seu processo de ensino e aprendizagem e de seu projeto de vida. Desse modo, nossa proposta será a proposição da iniciação científica aplicada ao próprio convívio escolar do aluno que lhes permita conhecer a complexidade da sua língua materna no contexto das relações humanas e emocionais de seu entorno.

³ Ver BNCC (2018, p. 463)

4 METAFORANDO AS EMOÇÕES: ESTRUTURAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Após a apresentação da fundamentação teórica acerca das metáforas e emoções bem como das contribuições das Metodologias Ativas e da sequência didática para a produção do texto científico em sala de aula, aqui será descrita a proposta pedagógica, por meio de seu Plano de Ensino. Trata-se de uma proposta para o público do 1º ano do Ensino Médio para o ensino regular, espaço formal de educação. O conteúdo específico será Metáforas conceituais/emoções no texto científico para a disciplina de Língua Portuguesa. A prática proposta terá o seguinte nome: *Metaforando as emoções: uma prática pedagógica de iniciação científica nas aulas de Língua Portuguesa*. No quadro a seguir foi apresentada a proposta de prática pedagógica, especificando detalhadamente as partes que a compõem.

Quadro 3 – Plano de Ensino geral.

Momento	Data	Descrição	Carga Horária
Conhecendo o tema	Encontro Presencial	Aula expositiva e dialogada sobre metáfora conceitual e metáfora como figura de linguagem. Levantamento de exemplos de metáforas usadas para descrever emoções.	2 aulas de 50min
	Atividade assíncrona	Pesquisa feita pelo aluno sobre como as emoções são conceptualizadas via metáfora	1h
	Encontro Síncrono On-line	Palestra com um psicólogo com o tema: <i>Metáforas que curam ou adoecem as emoções</i>	2 aulas de 50 min
	Atividades Assíncronas	Pesquisa feita pelos alunos sobre sentimento, emoção e gestão das emoções	1h

	Atividade presencial	Aula dialogada a partir dos resultados das pesquisas dos alunos bem como da experiência com a palestra (psicólogo).	1 aula de 50 min
Planejando a pesquisa	Encontro Presencial	Divisão dos grupos de pesquisa segundo os temas das emoções. Produção dos gatilhos (questões motivadoras) para o grupo focal. Definição de local, público, dia e horário da realização da pesquisa.	1 aula de 50 min
	Encontro Síncrono On-line	Apresentação para os colegas da turma sobre as definições de cada grupo de pesquisa acerca do planejamento de suas pesquisas. Ações para o grupo focal.	3 aulas de 50 min
	Encontro Síncrono On-line	Plantão tira dúvidas com o professor sobre o planejamento da pesquisa	1 aula de 50 min
Executando a pesquisa: o grupo focal	Atividades Assíncronas	Execução da pesquisa – grupo focal – parte 1	3h
	Encontro Presencial	Apresentação sobre as experiências da execução da pesquisa – parte 1	2 aulas de 50 min
	Atividades Assíncronas	Execução da pesquisa – grupo focal – parte 2	3h
	Encontro Síncrono On-line	Apresentação sobre as experiências da execução da pesquisa – parte 2 - se caso o grupo focal precisar de uma nova reunião	1 aula de 50 min

	Atividades Assíncronas	Transcrição das falas dos participantes no grupo focal (<i>Software Transkriptor</i>). Categorização das emoções segundo os critérios estudados em sala de aula.	2h
Socializando os resultados da pesquisa: o texto científico	Encontro Síncrono On-line	Aula expositiva sobre o texto científico – gênero textual resumo expandido	1 aula de 50 min
	Encontro Síncrono On-line	Construção inicial do resumo expandido com o acompanhamento do professor – texto coletivo do grupo de pesquisa	1 aula de 50 min
	Atividades Assíncronas	Reescritas do texto segundo as orientações do professor – produção coletiva de cada grupo de pesquisa. Avaliação textual por pares (interlocução de outros alunos sobre o texto)	3h
	Encontro Presencial	Apresentação dos textos (resumos expandidos) para a turma	1 aula de 50 min
	Atividades Assíncronas	Ajustes finais do texto e postagem no Blog da escola: Fazer ciência em língua portuguesa	2h

Carga Horária Presencial	7 aulas de 50 min
Carga Horária Síncrona	9 aulas de 50 min
Carga Horária Assíncrona	14 h
Carga Horária Total	27h:30 min

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Após a apresentação geral do Plano de Ensino, seguem os quadros explicativos acerca das etapas de desenvolvimento do plano. No quadro 2, há o desenvolvimento do Momento 1. Trata-se do momento de iniciação ao tema sobre metáfora conceptual e a conceptualização das emoções.

Quadro 4 – Desenvolvimento do Momento 1 do **Plano de Ensino**

Data: 11 de setembro de 2024					
Tema Conhecimento sobre o tema a ser investigado					
Objetivos – 1 - Conhecer o tema: metáfora conceptual e a descrição das emoções; 2 - compreender o processo total da pesquisa bem como a sua finalidade e metodologia; 3 - Despertar o aluno para a importância do autoconhecimento acerca da gestão das emoções e sua relação interpessoal.					
Conteúdos					
Unidade Didática		Metodologia	Recursos Didáticos	Avaliação	Pontos
1	Apresentação da Intervenção Pedagógica / Visão panorâmica do processo de investigação sobre a conceptualização	Aula Expositiva Dialogada	Quadro Branco. Data show.	Participação na aula com perguntas e ou comentários	Avaliação qualitativa

	das emoções na comunidade escolar				
2	Metáfora, construção de pensamento, domínio fonte e alvo	Aula Expositiva Dialogada	Quadro Branco. Data show.	Participação na aula com perguntas e ou comentários	Avaliação qualitativa
3	Linguagem corporificada e as metáforas convencionais que estão infiltradas no cotidiano - metáfora linguística e léxico	Aula Expositiva Dialogada	Quadro Branco. Data show.	Participação na aula com perguntas e ou comentários	Avaliação qualitativa
4	O que é emoção e sentimento (o mental e o comportamental) – programa de gestão das emoções/ self autobiográfico	Aula Expositiva Dialogada/ atividade individual de pesquisa	Quadro Branco. Data show.	Apresentação de pesquisa temática inicial sobre gestão da emoção	10 pontos
5	Metáfora e emoção: criação de padrões de categorização para conceptualizar emoções	Aula Expositiva Dialogada/ atividade em grupo	Quadro Branco. Data show.	Participação na aula com perguntas e ou comentários	Avaliação qualitativa

	O pesquisador e seu instrumento de pesquisa				
--	---	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na sequência, há o quadro explicativo para o Momento 2. Trata-se do planejamento da pesquisa que será executada pelos alunos. Importa aqui diferenciar duas expressões técnicas: grupo de pesquisa e grupo de participantes. O grupo de pesquisa será o grupo de alunos que conduzirá o grupo focal. Já o grupo de participantes será o público que os alunos pesquisadores selecionarão para fazerem a pesquisa. Até esse momento o aluno deverá compreender o tema da sua pesquisa, a metodologia empregada e o instrumento de pesquisa.

Quadro 5 – Desenvolvimento do Momento 2 do **Plano de Ensino**

Data 2 de abril de 2024					
Tema Planejamento e execução da pesquisa					
Objetivos – 1- Planejar a pesquisa; 2- selecionar o grupo de participantes; 3- definir os comandos (gatilhos motivadores) para incitar a participação dos indivíduos do grupo pesquisado; 4- definir as funções de cada participante do grupo pesquisador; 5- construir a tabela de categorização das emoções segundo as metáforas conceituais. 6- Compreender o que é e para que serve um grupo focal.					
Conteúdos					
	Unidade Didática	Metodologia	Recursos Didáticos	Avaliação	Pontos
1	Grupo focal: o que é e como funciona	Aula Expositiva Dialogada	Quadro Branco. Data show.	Participação na aula com perguntas e ou comentários	Avaliação qualitativa

2	O que é instrumento de pesquisa? Construção de um instrumento	Aula Expositiva Dialogada	Quadro Branco. Data show.	Construção do quadro de categorização sobre a conceptualização das emoções	20 pontos
3	Conceitos básicos sobre metáfora complexa e primária, <i>frames</i> e esquemas imagéticos	Aula Expositiva Dialogada	Quadro Branco. Data show.	Participação na aula com perguntas e ou comentários	Avaliação qualitativa

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Ao final da sequência de atividades do Momento 2, os alunos deverão apresentar o instrumento de pesquisa que usarão para analisar os futuros dados coletados. O quadro a seguir é um exemplo do que deverá ser construído pelos alunos:

Quadro 6- Exemplo de instrumento de pesquisa a ser elaborado pelos alunos

Dados gerais da pesquisa		
1- Público-alvo a ser investigado	Preenchido pelo grupo de pesquisa	
2- Local, data do grupo focal	Preenchido pelo grupo de pesquisa	
3- Ações motivadoras dirigidas aos participantes da pesquisa: dinâmicas, perguntas, livre evocação de palavras, incitação a narrativas cotidianas.	Preenchido pelo grupo de pesquisa	
4- Qual emoção será investigada?	Preenchido pelo grupo de pesquisa	
Padrões de categorização das emoções – criação conjunta de toda a turma		
Metáfora da emoção	Trecho comprobatório	Recorrência
EMOÇÃO É FORÇA FÍSICA/NATURAL	Fala do participante	Quantidade
EMOÇÃO É SER SOCIAL SUPERIOR	Fala do participante	Quantidade

EMOÇÃO É SER UM EU DIVIDIDO	Fala do participante	Quantidade
EMOÇÃO É UM FARDO	Fala do participante	Quantidade
EMOÇÃO É ALIMENTO/NUTRIENTE	Fala do participante	Quantidade
EMOÇÃO É GUERRA/CAÇA/INIMIGO	Fala do participante	Quantidade
EMOÇÃO/CORPO É MÁQUINA	Fala do participante	Quantidade
EMOÇÃO É ANIMAL SELVAGEM	Fala do participante	Quantidade
EMOÇÃO É FOME	Fala do participante	Quantidade
EMOÇÃO É LÍQUIDO EM RECIPIENTE	Fala do participante	Quantidade
EMOÇÃO É PRESENÇA AQUI	Fala do participante	Quantidade
<i>Frames/esquemas imagéticos de emoção</i>		
Contêiner (dentro/fora-entrar/sair)	Fala do participante	Quantidade
Origem- percurso-objetivo	Fala do participante	Quantidade
Verticalização (cima/baixo)	Fala do participante	Quantidade
Dinâmica de forças	Fala do participante	Quantidade
Metáfora primária		
SITUAÇÃO É LUGAR	Fala do participante	Quantidade
AGIR É MOVIMENTAR-SE	Fala do participante	Quantidade
COMPETIÇÃO É UMA CORRIDA	Fala do participante	Quantidade
Metáforas e frames não previstos, mas encontrados no <i>corpus</i> – novas categorias		

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Após a construção do instrumento de coleta, definição do local e data da execução da pesquisa bem como das formas de coleta de dados, os alunos executarão as ações em momento assíncrono, porém auxiliados pelo professor de Língua Portuguesa e por um pedagogo que deve acompanhar o trabalho do professor. Após a execução da

pesquisa (realização do grupo focal), os alunos farão a transcrição dos áudios/vídeos. Com os textos transcritos, será preenchido o instrumento de pesquisa criado no momento anterior. Trata-se do formulário em que os alunos devem classificar os trechos das falas dos participantes segundo o tipo de metáfora conceitual, *frame* ou esquema imagético. Depois dessa atividade, os alunos farão a descrição/reflexão de todo o processo de pesquisa em um Resumo Expandido (ver modelo em anexo 2). Para isso, os alunos deverão estudar junto com o professor as seções de um Resumo expandido adaptado, a saber: introdução, fundamentação conceitual/teórica, desenvolvimento da pesquisa, resultados e conclusão. Para isso, será executada uma sequência didática em sala de aula com oficinas tanto para conhecer mais um texto científico quanto para escrever o próprio resumo expandido. Durante a sequência didática, o professor construirá módulos de trabalhos para atender às necessidades específicas de escrita dos alunos. Além disso, será o momento para mostrar de forma inicial o que é uma questão-problema, um recorte temático, uma metodologia de coleta de dados e conceitos iniciais sobre interpretação de dados. O objetivo maior é que o professor e os alunos construam, ao final da sequência didática, o instrumento de avaliação que será usado para avaliar os textos produzidos, assim os critérios de avaliação serão conhecidos e entendidos pelos alunos antes mesmo de entregar a versão final ao professor.

Quadro 7 – Desenvolvimento do Momento 3 do **Plano de Ensino**

Data 14 de maio de 2024				
Tema Compilação dos resultados da pesquisa na produção do texto científico				
Objetivos – 1- compilar os resultados da pesquisa em um resumo expandido; 2- compreender as principais características de um texto de divulgação científica; 3- participar ativamente do processo de reescrita das versões do texto do grupo pesquisador. 4- Compreender os critérios de avaliação segundo os conteúdos abordados nos módulos da sequência didática.				
Conteúdos				
Unidade Didática	Metodologia	Recursos Didáticos	Avaliação	Pontos

1	Gênero textual <i>Resumo expandido</i> ; discurso científico e texto de divulgação científica	Aula Expositiva Dialogada	Quadro Branco. Data show.	Participação na aula com perguntas e ou comentários	Avaliação qualitativa
2	Apresentação panorâmica da sequência didática: escrita inicial, módulos temáticos e escrita final/contexto de circulação do texto	Aula Expositiva Dialogada	Quadro Branco. Data show.	Participação na aula com perguntas e ou comentários	Avaliação qualitativa
3	Oficinas do texto científico – construção da coletânea de textos	Aula prática de análise de exemplos de textos científicos cuja temática seja emoção	Quadro Branco. Data show. Textos científicos	Contribuição de exemplos para a coletânea de textos	10 pontos
4	Oficinas de escrita e reescrita do resumo expandido	Aula prática de produção textual coletiva	Computador . Papel/ lápis	Participação na escrita coletiva do texto	10 pontos
5	Módulos de produção textual: dimensões linguísticas, semânticas e discursivas do texto	Aula prática de produção textual / exposição de conceitos auxiliares à prática da escrita	Quadro Branco. Data show. Textos científicos. Computador . Papel/ lápis	Participação ativa na escrita coletiva do texto	10 pontos

6	Apresentação do texto final construído por cada grupo de pesquisa	Seminários dos grupos de pesquisa	Quadro Branco. Data show. Textos científicos. Computador	Apresentação dos resultados da pesquisa	20 pontos
7	Finalização do texto segundo o feedback do seminário	Aula prática de editoração do texto final e postagem no Blog: Fazer ciência em língua portuguesa	Textos científicos. Computador	Postagem no Blog	20 pontos

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Após a construção da versão final do Resumo Expandido e da postagem no Blog da escola, os alunos serão avaliados com uma pontuação máxima de 100 pontos. Essa avaliação somativa será resultado de todo o processo de participação do aluno, quer seja de forma individual com pesquisas quer seja de forma coletiva com a compilação do Resumo Expandido para a socialização do trabalho realizado pelo seu grupo de pesquisa. O professor poderá oportunizar os alunos motivando-os para a criação de pôster científico para a divulgação dos resultados de pesquisa em um evento de divulgação científica na escola.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral criar uma proposta didática de iniciação científica do aluno de Ensino Médio, inclinada à necessidade do desenvolvimento das competências socioemocionais via descrição e metaforização das emoções. Para isso, os objetivos específicos foram estabelecidos. Desse modo, tanto a fundamentação teórica quanto os objetivos foram divididos e organizados segundo três bases definidas aqui para estruturar o que consideramos pertencentes à área de iniciação científica, a saber: i) o tema da pesquisa proposta, ii) a coleta e a manipulação de dados e iii) o registro dos resultados. Sabemos que esses momentos, para uma pesquisa científica real, podem ser subdivididos em outros momentos e podem ser ainda mais complexos, porém, reafirmamos que fizemos um recorte bem limitado para adaptar ao Ensino Médio. Não estamos no campo da ciência, mas sim no campo das práticas pedagógicas.

Assim, quanto aos objetivos específicos, desenvolvemos o tema da pesquisa pelo levantamento e discussão dos 25 documentos ancorados nas plataformas de busca selecionadas (Apêndice A); quanto à coleta dos dados, apresentamos a proposta do trabalho com o grupo focal; quanto à manipulação dos dados, apresentamos o instrumento para classificar as descrições coletadas acerca das concepções das emoções (quadro 4); e quanto ao registro e divulgação dos resultados, criamos a proposta de sequência didática de produção do gênero textual e template do resumo expandido (Apêndice B).

Em relação aos principais resultados dos objetivos específicos aqui projetados, podemos observar a riqueza de empregos possíveis para o estudo da metáfora no que diz respeito ao trato das emoções, inclusive áreas e práticas que não imaginávamos encontrar como na música, na administração, com a atuação de uma liderança egoísta, ou ainda na educação, diante da sobrecarga de educandos quanto à produção acadêmica. Outro importante resultado foi na relação entre o espaço físico, a produção de metáforas e as possíveis consequências para o comportamento do indivíduo. Quanto ao grupo focal aqui proposto, a investigação sobre essa metodologia trouxe como resultado o despertar da consciência da adaptação de um procedimento científico para um procedimento didático, fazendo assim uma iniciação a possíveis ressignificações do fazer científico à prática educativa. Outro importante

resultado foi a construção de produtos educacionais em potencial, tais como o resumo expandido (o template) e os quadros de classificação das expressões linguísticas segundo a diversidade cognitiva de conceptualizações metafóricas.

Pode-se concluir que as contribuições da metáfora conceptual para o desenvolvimento da inteligência emocional são potenciais oportunidades de trabalhos de mediação pedagógica em sala de aula. Isso é um arcabouço disponível principalmente para o profissional de letras que se envereda pela Linguística Cognitiva e se interessa por linguagem, cognição e atuação socioemocional. É também um portal de acesso ao universo da interdisciplinaridade, pois depende do diálogo entre a psicologia cognitiva e social, a linguagem e as áreas de estudo sobre a mediação humana no processo de ensino-aprendizagem. A tessitura das áreas e disciplinas não se restringem a um simples diálogo, mas a realidade impõe que um trabalho cooperativo e colaborativo em prol da saúde mental, social e emocional do ser aprendente, em constante formação. A inteligência cognitiva, espacial, relacional e social não se desenvolve antes de tudo sem a inteligência emocional. A escola sempre esteve preocupada com a inteligência dicionarizada, enciclopédica de conteúdo, mas se esqueceu da essência humana que é a emoção, da formação integral do estudante. Já passou da hora de os profissionais da educação repensarem essas prioridades.

Diante das contribuições que a Linguística Cognitiva pode oferecer para a metaforização das emoções e, assim, potencializar formas de gerenciar a emoção e despertar o autoconhecimento do indivíduo; importa pensar em possíveis caminhos para se trabalhar a metáfora conceptual em sala de aula como dispositivo cognitivo e discursivo no desenvolvimento da competência socioemocional. Para trabalhos futuros, nossa intenção é continuar propondo novos caminhos para que o próprio aluno seja um pesquisador de sua comunidade escolar no trato das emoções e, assim, inserir também o educando no contexto de se “fazer ciência”. Nessa dinâmica, defendemos que as contribuições de Kovecses (2000) a respeito dos resultados de sua pesquisa acerca da conceptualização das emoções podem servir de base para a construção do sistema de classificação criado com produto dessa pesquisa que poderá ser aprimorado no trabalho conjunto entre aluno e professor, aluno e aluno e aluno e comunidade escolar.

Como se trata de uma pesquisa predominantemente propositiva, os resultados desse processo estão restritos ao levantamento dos documentos acerca do tema da pesquisa: aplicação da *Teoria da Metáfora Conceptual* no trato das competências socioemocionais do aluno. Diante disso, concluímos que há muitas dimensões potenciais para o trabalho acerca da metaforização das emoções como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da gestão das emoções do aluno. E, devido à limitação dos artigos encontrados, que tratam dessa construção temática específica, entendemos que estamos em uma seara que pode ser muito produtiva devido à escassez de material didático atual nesse universo do trato das emoções e do despertar da metaforização para essa necessidade. Isso nos aponta potenciais trabalhos futuros de aplicação dessa prática proposta, direcionados à reflexão dos resultados alcançados junto aos alunos e também no diálogo com outras áreas de atuação, quer seja a psicologia, a literatura, a linguística, a sociologia e a educação.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES [384-322a.C]. **Retórica**. 2 ed. revista.[Obras Completas de Aristóteles. Coordenação Antônio pedro Mesquita. Tradução e notas: Manuel Alexandre Junior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena.] Lisboa: Centro de filosofia da Universidade de Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2004.
- ABREU, Débora Taís Batista de. **Metáfora e emoção**: sobre a conceptualização na língua portuguesa. Tese apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL (Senado Federal). **Pandemia prejudicou condição psicológica de estudantes, mostra pesquisa**. Senado Notícias, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/30/pandemia-prejudicou-condicao-psicologica-de-estudantes-mostra-pesquisa> Acesso em 25 de abril de 2024
- CARDOZO, Jacimara Ribeiro Merizio; MOURA, Sérgio Arruda de. **Metaforando as emoções**: uma revisão de literatura acerca das contribuições da metáfora conceptual para a gestão das emoções. In: Anais do Coninter: crise civilizacional, conhecimentos ancestrais e pensamento decolonial na América Latina. Anais...Sao Paulo(SP) EACH-USP, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xii-coninter-congresso-internacional-interdisciplinar-em-sociais-e-humanidades-359374/785543-metaforando-as--emocoos--uma-revisao-de-literatura-acerca-das-contribuicoes-da-metafora-conceptual-para-a-gestao/> Acesso em: 09/05/2024
- COSTA JUNIOR, Daniel Felix. O modelo cognitivo idealizado da ansiedade e a metáfora da encomenda. **Fórum Linguístico**. v. 13 n°2, 2016 Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n2p1169> Acesso em 25 de abril de 2024
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. Vol. 14. Nº1. p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295> . Acesso em 17 de mar. 2024
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- EMANATIAN, Michele. Metaphor and the Expression of Emotion: The Value of Cross-Cultural Perspectives. **Metaphor and Symbolic Activity**, 2009. p. 163-182. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15327868ms1003_2
- GETZ, I. & LUBART, T. I. An emotional-experiential perspective on creative symbolic-metaphorical processes. **Consciousness and Emotion**, 2000, p. 283-312.

GIBBS, Raymond W. Jr. **Metaphor Wars: Conceptual Metaphors in human life.** Cambridge: University Press, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling.** New York: Cambridge University Press, 2000

LAKOFF, George. **The Contemporary Theory of Metaphor.** In Andrew Ortony (ed.), *Metaphor and Thought.* Cambridge: Cambridge University Press, 1-50 , 1992.

LAKOFF, G.;JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana.**Tradução por Grupo GEIM. Campinas/São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2002 [1980].

MENEZES, Maíra. (IOC/ Fiocruz). **Pesquisa identifica o impacto da pandemia em estudantes.** Portal Fiocruz, 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisa-identifica-o-impacto-da-pandemia-em-estudantes> . Acesso em 25 de abril de 2024

MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, L; MORAN, J. (org.). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso, 2018.

MOHAMMAD, Saif M; SHUTOVA, Ekaterina; TURNEY, Peter D. Metaphor as a Medium for Emotion: An Empirical Study. *Proceedings of the Fifth Joint Conference on Lexical and Computational Semantics.* **Association for Computational Linguistics**, 2016, p. 23–33.Disponível em: <https://aclanthology.org/S16-2003/> . Acesso em 1 de set. de 2023

MOTTA, Pierre Cerveira; ROMANI, Patrícia Fasolo. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 49, 2º sem. de 2019, pp. 49-56. DOI: 10.5935/2175-3520.20190018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000200006 . Acesso em 1 de set. de 2023

OTIS, LAURA. **Banned Emotions: How Metaphors Can Shape What People Feel.** Oxford University Press, 2019

PLATONOVA, R. I., VASYUKOV, V. F., VOROZHIKHIM, V. V., AKHMADIEVA, R. Sh., Donskova, L. A., Zdanovskaya, L. Metaphorical cards as innovative educational technology for students' social intelligence developing. **Cypriot Journal of Educational Science**, 16(4), 1926-1935. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6059> , 2021.

RICOUER. Paul. **A Metáfora Viva.** São Paulo: Loyola, 2000.

RULL, Juan Carmelo Pérez. The emotional control metaphors. **Journal of English Studies**, 3, 2002. p. 179–192. Disponível em: <https://doi.org/10.18172/jes.76>

SANDSTRÖM, Karin. **When motion becomes emotion**: a study of emotion metaphors derived from motion verbs. *Linguistics in the Midnight Sun*. Lulea University of Technology: Departamenture of Languages and Culture, 2006.

SELIGMAN, Rebecca. Metáfora e política e poética do sofrimento juvenil em uma psicoterapia baseada em evidências. **Sage Journals**. *Psiquiatria transcultural*. 2022. (Mc Gill). Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/13634615211066692>

SLAVIERO, Vânia Lúcia. **A cura pelas metáforas**: como libertar conflitos, superar desafios e encontrar a serenidade utilizando as Metáforas. Curitiba: Appris editora, 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Unidade 2: A pesquisa científica**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo.(Org.). Métodos de pesquisa. Série Educação a distância. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.

TRAD. Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 19 [3]: 777-796, 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?format=pdf&lang=pt>

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WARE, VA. Metáfora na transformação de conflitos: usando as artes para mudar perspectivas e construir empatia. **Eur J Dev Res** **35**, 914–937 (2023). <https://doi-org.ez120.periodicos.capes.gov.br/10.1057/s41287-022-00546-w>

WAGGONER, John E. PALERMO, David S. Betty is a bouncing bubble: Children's comprehension of emotion-descriptive metaphors. **Developmental Psychology**, **25**(1), 152–163, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.1.152>

Wu C, Liang F, Liang X, Huang C, Wang H, He X, Zhang W, Rojas D, Duan Y. Spacious Environments Make Us Tolerant: The Role of Emotion and Metaphor. **International Journal of Environmental Research and Public Health**. 2021; **18**(19):10530. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910530>

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANGWILL, Nick. Music, Metaphor, and Emotion. **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**, Vol. 65, Issue 4, 2007, Pages 391–400, <https://doi.org/10.1111/j.1540-594X.2007.00272.x>

ZHANG, Yajun; PENG, Shuai; WANG, Jinsong; AKHTAR, Muhammad Naseer; WANG, Yongqi. Bad apples spoiling the metaphor? How and why self-serving leaders stir up counterproductive behaviors at work. **Front. Psychol. Sec. Organizational Psychology**. Vol.13, 2022. Disponível em:
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008071>

ZHAI D; GUO, Y and LU, Z. A Dual Mechanism of Cognition and Emotion in Processing Moral-Vertical Metaphors. **Front. Psychol.** 9:1554, 2018. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2018.01554/full> Doi. 10.3389/fpsyg.2018.01554

APÊNDICE A – LISTA DE DOCUMENTOS SELECIONADOS DA PESQUISA SOBRE METÁFORA E EMOÇÃO

Título do artigo	Ano e Atores	Base de dados	Contribuição da metáfora para a gestão das emoções
1 - Emoção, metáfora e processo criativo	2010 Todd I. Lubart e Isaac Getz	Google Acadêmico	A metáfora fornece um meio de expressar associações baseadas na emoção para a resolução criativa de problemas.
2 - Metáfora e expressão da emoção: o valor das perspectivas interculturais	2009 Michele Emanatian	Google Acadêmico	Descreve as principais metáforas em Chagga, uma língua bantu da Tanzânia; e propõe que os dois domínios semânticos de comer e calor podem ser favorecidos transculturalmente como veículos para conceituar luxúria e sexo.
3 - Música, metáfora e emoção	2007 Nick Zangwill	Google Acadêmico	Defender uma visão descrições linguísticas da música em termos de emoção. [...] as descrições das emoções são descrições metafóricas de propriedades estéticas: tese da metáfora estética .
4 - Betty é uma bolha saltitante: a compreensão das crianças sobre metáforas descritivas de emoções.	2016 John E. Wagoner e David S. Palermo.	Google Acadêmico	São experimentos que investigam a compreensão de metáforas que descrevem reações emocionais em crianças (5, 7 e 9 anos) e em 32 universitários. Metáforas que descrevem amor, ódio, felicidade, tristeza, raiva e medo

<p>5 - Ambientes espaçosos nos tornam tolerantes – o papel da emoção e da metáfora</p>	<p>2021 Chenjing Wu; Fuqun Liang; Xiaoling Liang; Chuangbing Huang; Hua Wang; Xianyou He; Wei Zhang; Don Rojas e Yan Duan.</p>	<p>Google Acadêmico Scopus Web of Science</p>	<p>Exploramos ainda mais os papéis da emoção e da metáfora na relação entre a amplitude ambiental e os julgamentos morais. Ambientes espaçosos podem suscitar emoções positivas e uma cognição mais tolerante, o que por sua vez influencia o julgamento moral.</p>
<p>6 - Emoções proibidas: como as metáforas podem moldar o que as pessoas sentem (Livro)</p>	<p>2019 Laura Otis (neurocientista)</p>	<p>Google Acadêmico</p>	<p>Como metáforas como “aguentar” e “deixar ir” afetam as experiências emocionais das pessoas? Como as emoções são representadas que podem deixar as pessoas tão envergonhadas de seus sentimentos que podem sufocar as emoções que precisam superar.</p>
<p>7 - As metáforas do controle emocional</p>	<p>2002 Juan Carmelo Pérez Rull</p>	<p>Google Acadêmico</p>	<p>As metáforas que capturam o aspecto do controle. A emoção é conceituada como uma força dentro da pessoa que pode exercer pressão sobre ela e a pessoa, por sua vez, é vista como uma entidade que exerce uma força contrária na tentativa de controlar essa força.</p>
<p>8 - Quando o movimento se torna emoção: um estudo de metáforas emocionais derivadas de</p>	<p>2006 Karin Sandström</p>	<p>Google Acadêmico</p>	<p>Alguns verbos estudados: subir, rastejar, mergulhar, flutuar, voar, ir, pular, mergulhar, rolar, correr, cambalear, nadar, andar na ponta dos pés e andar. São essenciais para a interpretação da emoção seguindo a tradição humana de expressar o abstrato, a emoção,</p>

verbos de movimento			em termos do concreto, o movimento.
9 - Metáfora – a ponte entre sentimentos e conhecimento.	2009 Arnold H. Modell M.D.	Google Acadêmico	A metáfora pode ser considerada a moeda da mente emocional. A metáfora permite o acesso ao inconsciente e promove o contato empático com o outro.
10 - Modelando a interação de metáfora e emoção por meio da aprendizagem multitarefa	2019 Verna Dankers, Marek Rei, Martha Lewis, Ekaterina Shutova	Google Acadêmico	Resultados demonstraram que identificação de metáforas e a previsão de emoções se beneficiam mutuamente da aprendizagem conjunta e nossos modelos avançam o estado da arte em ambas as tarefas.
11 - A Metáfora como Recurso para a Conceituação e Expressão de Emoção	2011 Andrew Goatly	Google Acadêmico	Os dados são retirados de um banco de dados lexical de metáforas e fornece uma visão geral e exemplos selecionados da contribuição dos temas metafóricos para a construção e expressão da emoção.
12 - Emoção coletiva durante o trauma coletivo: uma análise metafórica da pandemia de COVID-19 /	2021 B. Liahna; Stanley Alaina; C. Zanin, e Sophia Town	Google Acadêmico	Uma análise de metáforas revelou quatro <i>modelos mentais convergentes</i> das experiências pandêmicas dos participantes (ou seja, incerteza, perigo, grotesco e miséria), bem como quatro emoções primárias associadas a esses modelos mentais (ou seja, tristeza, repulsa, raiva e medo).

<p>13 - O segredo da metáfora para expressar emoções mais fortes/</p>	<p>2023 Yucheng Li, Frank Guerin, Chenghua Lin</p>	<p>Google Acadêmico</p>	<p>como as metáforas transmitem emoções mais fortes do que suas contrapartes literais. Quando comparamos metáforas com expressões literais com o mesmo nível de especificidade, a lacuna na capacidade de expressão de emoções entre ambas reduz significativamente.</p>
<p>14 - Mudanças nas emoções e nas metáforas sobre o papel docente e do ex-aluno, do futuro professor de Ciências Secundárias, além das práticas de ensino</p>	<p>L.,De Melado; J L La Montaña; M R Luengo, Bermejo ML 2017</p>	<p>Scopus</p>	<p>É uma análise da evolução, antes e depois do estágio letivo, das metáforas pessoais e emocionais sobre si próprios como professores e sobre o papel dos seus alunos numa amostra de 31 futuros professores. professores de ciências</p>
<p>15 - O contexto emocional modula a compreensão da metáfora incorporada /</p>	<p>2015 Dalya Samur; Vicky T. Lai; Peter Hagoort; Roel M. Willems.</p>	<p>Scopus</p>	<p>Os verbos relacionados ao movimento, quando usados metaforicamente, são diferencialmente sensíveis a um contexto emocional anterior, em comparação com quando são usados de maneira literal? [...]contexto emocional modula especificamente a simulação mental durante o processamento de metáforas.</p>
<p>16 - Metáfora na transformação de conflitos: usando as artes para mudar perspectivas e construir empatia.</p>	<p>2022 Vicki-Ann Ware</p>	<p>Scopus</p>	<p>As descobertas sugerem que a metáfora permitiu aos participantes analisar narrativas de conflitos, imaginar alternativas, ensaiar repertórios de paz pretendidos e codificar novas ideias para fácil recordação pós-workshop. Estado</p>

			centro-norte de Rakhine (Myanmar), 2016–2018.
17 - Maçãs podres estragando a metáfora? Como e por que líderes egoístas provocam comportamentos contraproducentes no trabalho	2023 Yajun Zhang; Shuai Peng; Jinsong Wang; Muhammad Naseer Akhtar; Yongqi Wang	Scopus	Os resultados mostraram que a liderança egoísta desencadeia a raiva dos funcionários, o que por sua vez causa o comportamento de trabalho contraproducente CWB.
18 - Compreendendo como estudantes universitários caracterizam e lidam com a dor crônica: uma análise temática de amostras de escrita expressiva.	2022 Kaitlyn Raiz e Sarah Nosek.	Scopus	Esses achados ajudam a colocar em perspectiva a linguagem utilizada para compreender e tentar lidar com os desafios enfrentados pelos estudantes universitários que vivenciam a dor crônica. Várias palavras e frases comuns foram utilizadas para caracterizar a dor, incluindo metáforas.
19 - Abordando o vocabulário das emoções na educação superior: configurações através de metáforas conceituais	2018 Antônio-José Silvestre-Lope; Vicente Beltran-Palanques	Web of Science	Apresentamos uma pequena implementação pedagógica do conceito de metáfora para lidar com um conjunto de expressões pertencentes ao domínio das emoções em um curso de Inglês para Fins Específicos (ESP) realizado em uma universidade espanhola. Exploramos os efeitos instrucionais de uma série de atividades que exploram metáforas de emoções básicas como felicidade e tristeza.

<p>20 - Metáforas e emoções de futuros professores do ensino médio de tecnologia sobre o papel de professor e aluno, antes e depois das práticas docentes</p>	<p>2019 Luica Mellado Bermejo; Juan Luis De la Montana; Maria Rosa Luengo Gonzalez; Maria Luisa Bermejo Garcia,</p>	<p>Web of Science</p>	<p>A maioria das emoções associadas às metáforas sociais são tanto do professor como dos alunos; após a prática nas metáforas dos professores as emoções sociais negativas desaparecem, enquanto nas metáforas dos alunos as emoções sociais negativas aumentam após as práticas de ensino.</p>
<p>21 - Metáforas das emoções como estratégia de aprendizagem de línguas</p>	<p>2018 Saule Skirmante Juzeleniene; Sarkauskien e; Rita Baranauskien e</p>	<p>Web of Science</p>	<p>Este artigo analisa a felicidade nos álbuns de quadrinhos lituanos. Isso produzirá, enriquecerá e qualificará as descobertas anteriores de Forceville (2005a), Earden (2009) sobre a representação visual do Modelo Cognitivo Idealizado de raiva no álbum La Zizanie de Asterix</p>
<p>22 - Um mecanismo duplo de cognição e emoção no processamento de metáforas morais-verticais.</p>	<p>2018 Dongxue Zhai; Yaling Guo; Zhong Yi Lu.</p>	<p>Web of Science</p>	<p>O mecanismo cognitivo subjacente às metáforas morais na dimensão vertical (por exemplo, moral para cima, imoral para baixo) foi investigado em três experimentos utilizando testes de associação implícita. Os resultados do Experimento 1 mostraram uma associação mais forte de "moral para cima, imoral para baixo" [...] o que indica que fatores cognitivos de moralidade facilitam o processamento de espaço vertical.</p>

23 - Metáforas como estratégia de ensino em aulas de graduação em flauta transversal no Brasil: dois estudos de caso de	2022 Gina Arantxa Arbeláez Hernández	Google Acadêmico	pode ser notado o potencial cognitivo e comunicativo das metáforas, [...] a corporeidade como fundamento dos nossos processos de conceituação; e o potencial comunicativo dos discursos subjacentes nas falas e gestos no marco das estratégias de ensino.
24 - Descrição de dor, metáfora e simulação incorporada de Elena Semino -	2020 Elena Semino	Scopus	Argumento que as características mais relevantes das descrições metafóricas da dor a este respeito são o seu nível de detalhe, grau de criatividade e complexidade textual.
25 - A raiva é um aliado poderoso. A interação entre metáfora, metonímia e esquema de imagem de Anna Dąbrowska.	2022 Anna Dąbrowska	Scopus	O estudo dá conta desta metáfora original, lidando com inúmeras implicações metafóricas e expressões linguísticas que dela resultam, por exemplo, começar a habitar o próprio corpo, tomar uma posição pelas próprias necessidades e desejos, a raiva cura o trauma e a raiva inspira a ação.

Fonte: Cardozo e Moura (2023, p.11-14) adaptado

APÊNDICE B – MODELO DE RESUMO EXPANDIDO ADAPTADO

TÍTULO DO RESUMO EXPANDIDO: subtítulo se houver

Autor– Instituição

1. INTRODUÇÃO

O texto deve ter, no mínimo, 4 páginas e, no máximo, 6 páginas. A fonte adotada é a *Times New Roman*, tamanho 12. O espaçamento entre linhas é de 1,5 cm. Seja criativo para fazer seu título. Observe os pontos mais importantes que você descobriu na sua pesquisa selecione um e utilize-o no título. Na introdução deve-se expor ao leitor uma visão geral do tema abordado. Para tanto, deve apresentar o **objeto de estudo** (contextualizar o tema), ou seja, a **perspectiva** que o assunto foi abordado, incluindo trabalhos anteriores relacionados ao tema. São indispensáveis os elementos da **justificativa**, em que pese a importância e relevância da pesquisa. Inclui-se também **o problema da pesquisa, os objetivos pretendidos e como o trabalho está organizado**.

2. TEMA E ASPECTOS CONCEITUAIS: METÁFORA E EMOÇÃO

Aqui se recomenda esclarecer os conceitos dos aspectos que envolvem a temática usando as citações (diretas ou indiretas). Apresente o que é metáfora conceptual, emoção, gestão da emoção, entre outros conceitos que você estudou para fazer a pesquisa.

3. METODOLOGIA

Explique como foi feita a pesquisa. Apresente os procedimentos, as ações e atividades para execução do grupo focal e depois para a construção do próprio resumo expandido.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresente aqui o quadro com as classificações dos trechos coletados no grupo focal. Informe ao leitor se alguma nova classificação metafórica foi encontrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em geral, é o fecho do discurso, sintetizando as principais conclusões e implicações. Ela contém ainda a síntese da discussão, a avaliação do trabalho das propostas de novos problemas e as novas questões que possam surgir no desenrolar da pesquisa. Se a pesquisa trabalhar com hipótese, deverá constar se ela foi confirmada ou não. Aqui, pode-se fazer caso necessário, algumas recomendações em detrimento de fragilidades encontradas durante a pesquisa.

REFERÊNCIAS

As referências devem ser alinhadas à margem esquerda do texto com espaço simples e separadas umas das outras por um espaço simples. Usar o mesmo tipo e tamanho de fonte do texto, *Times New Roman*, tamanho 12. Não deve ser numerada.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. NBR 6022: artigo em publicação periódica científica impressa-apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

GUSMÃO, Heloisa R.; MIRANDA, José Luís C. de. Artigo científico: estrutura e redação. Niterói: Intertexto, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Normas de apresentação tabular. 3. ed. 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Modelo adaptado. Fonte: <https://doity.com.br/media/doity/submissoes/modelo-submissao-1f0c5af3c7942166af2cee03c9c010e61286c0c8-template.pdf>