

B. Almeida & H. Batoréo (2021). Competência metafórica dos falantes PLH na Suíça. IN: M. H. Araújo e Sá e Susana Ambrósio (coord.) (2021). *Dinâmicas de (investig)ação em contextos de promoção da língua portuguesa. A presença do CIDTFF na rede Camões, I.P.* Universidade de Aveiro: UA Editora, 275-293. Disponível on-line em: <http://hdl.handle.net/10773/31307>

Competência metafórica dos falantes PLH na Suíça

Bárbara Mota de Almeida

Camões, IP

barbaramalmeida22@gmail.com

Hanna Batoréo

Departamento de Humanidades da Universidade Aberta & Centro de Linguística da

Universidade Nova de Lisboa – CLUNL

Hanna.Batoreo@uab.pt

1. Introdução

O plurilinguismo é uma característica intrínseca à Suíça, uma vez que para além do plurilinguismo nacional, com quatro línguas oficiais, há um intenso plurilinguismo individual, devido à grande comunidade estrangeira que vive no país. Com um historial de emigração portuguesa que conta já com várias décadas, é fácil perceber o elevado número de crianças e jovens de origem portuguesa a frequentar o sistema escolar suíço. Muitos destes alunos integram o Ensino de Português no Estrangeiro (doravante EPE), em regime facultativo e após o horário das aulas regulares.

Dado o elevado número de alunos que frequenta a rede EPE na Suíça, procuramos com o presente estudo conhecer melhor este público, nomeadamente no que à competência metafórica diz respeito. Como o conceito de *competência metafórica* é abrangente e complexo, foi necessário delimitar o nosso objetivo e decidimos focar-nos nas expressões metafóricas e metonímicas que envolvem os itens lexicais ‘*mão*’ ou ‘*pé*’. A opção por estas expressões baseia-se na teoria da *corporização*, que será abordada no enquadramento teórico, e deve-se ao facto de ambas as palavras serem muito

produtivas no léxico figurado tanto na língua portuguesa como na alemã, que são as línguas dominadas pelos participantes deste estudo. Paralelamente, e com vista a delimitar ainda mais o escopo do objetivo, optamos pela análise da competência metafórica do ponto de vista da produção linguística dos falantes.

O presente artigo resulta de um estudo exploratório realizado no ano letivo de 2018/2019 com uma amostra composta por 21 alunos dos cursos do EPE da região de Coira (capital do cantão dos Grisões, na Suíça), desenvolvido no âmbito da dissertação de mestrado de Português Língua Não-Materna da Universidade Aberta.

2. Contributos teóricos

2.1 Português Língua de Herança

O conceito de *língua de herança* é fundamental para o nosso estudo, uma vez que os participantes são falantes de Português Língua de Herança (doravante PLH), isto é, adquiriram o português em contexto familiar, tendo, por isso, contacto com esta língua desde o nascimento. Neste sentido, para os falantes de PLH, o português constitui, efetivamente, a sua língua materna, uma vez que foi a primeira língua que adquiriram e aconteceu em ambiente familiar. Contudo, por não se tratar da língua veicular da comunidade em que se inserem, o português vai-se tornando uma língua minoritária e utilizada cada vez em menos situações, ao longo do crescimento do falante (Flores, 2013). No conceito de *língua de herança*, mais relevante do que a proficiência linguística do falante é o contexto de aquisição e a relação pessoal e, mesmo, afetiva com a língua. Isto porque os falantes de herança podem ter um domínio linguístico muito heterogéneo, mas são, geralmente,

“emigrantes de segunda (ou terceira) geração que adquirem duas línguas na infância em contextos de aquisição divididos entre o espaço familiar e o espaço social fora da família (no qual se inclui a escola). A LH é a língua falada no seio da família, isto é, a língua de origem do emigrante. Em geral, esta é a primeira língua à qual a criança é exposta.” (Flores & Melo-Pfeifer, 2014, p. 19)

Mais tarde, com a entrada na escola e com uma maior convivência da criança com pessoas fora do agregado familiar, o contacto com a língua maioritária aumenta, e o falante passa a utilizá-la para comunicar na escola,

com os amigos, irmãos e pessoas da comunidade em geral, tornando-a rapidamente na sua língua dominante (Flores & Melo-Pfeifer, 2014).

Por sua vez, a competência gramatical e lexical dos falantes de LH tende a estar menos desenvolvida do que a dos falantes nativos da mesma idade. Tal fenómeno acontece devido a uma exposição limitada aos registos mais formais e elaborados da língua, dado que o uso da língua de herança se circunscreve, principalmente, à família, onde é adotado um registo coloquial da língua (Flores, 2013). Neste sentido, não é expectável que a competência linguística do falante de PLH seja igual à de um falante de Português Língua Materna (doravante PLM) que nasceu e viveu sempre em Portugal, uma vez que “o reportório linguístico do falante de herança é caracterizado por pluralidade e heterogeneidade, evidenciando o carácter idiossincrático das suas competências na LH” (Flores & Melo-Pfeifer, 2016, p. 43).

Do ponto de vista do enquadramento teórico, o presente estudo sobre a LH é desenvolvido no âmbito da área da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, que, por sua vez, faz parte da Psicolinguística.

2.2 Teoria da Metáfora Concetual e Competência Metafórica

Para contextualizarmos os resultados do nosso estudo, é necessário esclarecer que a metáfora é perspetivada no enquadramento teórico da Linguística Cognitiva enquanto entidade concetual, na medida em que “constitui um fenómeno central do funcionamento humano, que sem ser unicamente linguístico define a nossa maneira de conceber, de pensar e de actuar que chega ao ponto de dirigir a nossa vida e, mesmo, de a moldar” (Batoréo, 2004, p. 64). Esta perspetiva concetual da metáfora, que rejeita a ideia de esta ser apenas uma figura de estilo circunscrita à linguagem literária, foi introduzida na obra *Metaphors We Live by* dos autores George Lakoff e Mark Johnson (1980). De acordo com estes autores, a metáfora é um mecanismo cognitivo da vida quotidiana predominante não só na nossa linguagem, como no nosso pensamento e ação, levando a que o nosso sistema concetual seja, em grande medida, metafórico. A presença constante da metáfora no nosso quotidiano deve-se ao facto do processo de metaforização permitir comunicar ideias abstratas a partir de ideias concretas e mais fáceis de conceber para os falantes, constituindo uma ponte entre o conhecido e o

desconhecido. Efetivamente, a metáfora permite-nos lidar com conceitos e abstrações ao estabelecermos uma relação entre um domínio concreto e outro abstrato. No entanto, também é possível encontrar metáforas que funcionam entre dois domínios concretos.

Quando nos referimos ao processo de concetualização metafórica, falamos não só de metáforas como de metonímias, uma vez que ambas se traduzem em expressões figuradas que se constituem como fenómenos concetuais essenciais na construção de modelos cognitivos. A diferença mais relevante entre os dois fenómenos – metáfora e metonímia – é que enquanto o primeiro implica dois domínios concetuais diferentes, procurando concretizar noções abstratas através de outras concretas, a metonímia desenvolve-se dentro do mesmo domínio, dando destaque a uma categoria por referência a outra categoria do mesmo domínio (Silva, 1997). Entre os vários exemplos de metáforas e metonímias concetuais, podemos referir as metáforas concetuais O DEBATE É GUERRA ou A VIDA É UMA VIAGEM e as metonímias CONTEÚDO POR CONTINENTE ou a inversa CONTINENTE POR CONTEÚDO. Algumas das realizações linguísticas das metáforas e metonímias referidas são *vencer um debate*, *defender a sua opinião*, *perder o rumo*, *chegar ao mundo*, *passar a água* ou *beber um copo* (Batoréo, 2004).

O fenómeno da *corporização*, equivalente ao termo inglês ‘*embodiment*’, reveste-se de especial importância na *Teoria da Metáfora Concetual*, uma vez que o nosso sistema concetual está ancorado no nosso corpo e no ambiente em que vivemos (Batoréo, 2004). Como consequência, os mecanismos cognitivos permitem-nos não só perceber e movimentar-nos, mas também compreender e estabelecer o nosso sistema concetual. Neste sentido, podemos afirmar que a corporização concetual é um fenómeno em que comunicamos ideias, normalmente mais difíceis de expressar e concretizar, através do nosso corpo e das nossas experiências sensório-motoras (Atef-Vahid & Zahedi, 2013).

Dada a predominância do corpo humano na estruturação do nosso sistema concetual, encontramos com facilidade exemplos de metáforas corporizadas em todas as línguas. Uma pequena amostra das expressões corporizadas encontradas em português são ‘*ter mais olhos do que barriga*’, ‘*braços da cadeira*’ ou ‘*dar um pezinho de dança*’.

No âmbito da *Teoria da Metáfora Concetual*, defende-se que linguagem e cognição não podem ser dissociadas e que a linguagem figurada é um mecanismo essencial para concetualizarmos e expressarmos as nossas ideias, principalmente as mais complexas. Assim, pressupõe-se que qualquer falante necessite de compreender e utilizar metáforas no seu dia-a-dia, uma vez que estas estão presentes de forma predominante no pensamento e na linguagem do quotidiano.

À capacidade de entender e usar metáforas na comunicação natural damos o nome de competência metafórica (Danesi, 1993; Batoréo, 2018a; Batoréo 2020a; Batoréo 2020b). Esta competência foi recentemente introduzida nos estudos dedicados à Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (no âmbito da Psicolinguística), uma vez que o foco dos linguistas se situava nas competências linguísticas mais tradicionais (como a fonológica, sintática, semântica e lexical, etc.). A competência metafórica, para além da vertente linguística, implica também vertentes cognitiva e cultural e só surge na sequência dos estudos desenvolvidos no âmbito da Linguística Cognitiva, a partir dos finais do século vinte.

Esta competência é essencial para que qualquer falante seja fluente numa língua e consiga comunicar de forma concetualmente adequada. Neste sentido, um falante não-nativo, durante o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua nova, necessita de se reestruturar concetualmente para não correr o risco de comunicar de forma desadequada. Se o falante não transformar a sua rede concetual, isto é, se comunicar na língua não-materna continuando a utilizar o sistema concetual da sua língua materna, podem surgir situações comunicativas onde não há a compreensão da mensagem pelo interlocutor nativo. Consequentemente, o desenvolvimento da competência metafórica numa língua não-materna implica sempre um conhecimento e aprendizagem da nova cultura e uma reestruturação concetual (Batóreo, 2018a). No caso do falante de LH, esta rede concetual e conhecimento cultural já existem, ainda que possam não ser equiparados aos de um falante nativo que vive num país em que língua da comunidade coincide com a sua língua nativa. Neste sentido, torna-se importante desenvolver a competência metafórica dos falantes

3. Metodologia

O presente estudo exploratório tem como objetivo principal apurar o nível de desenvolvimento da competência metafórica dos falantes da amostra, nomeadamente ao nível da produção de expressões metafóricas e metonímicas que envolvem os itens lexicais 'mão' ou 'pé'.

A amostra é composta por dois grupos de participantes: um constituído por 11 alunos do 7º ano de escolaridade e outro por 10 alunos do ensino secundário. O grupo de participantes que frequentam o 7º ano de escolaridade, denominado de grupo A, tem uma variação de idade entre os 13 e os 14 anos. Por sua vez, o grupo de informantes do ensino secundário, grupo B, integra alunos entre os 15 e os 18 anos. Todos os participantes de ambos os grupos são portugueses, filhos de emigrantes com ligações familiares muito fortes a Portugal, frequentam o ensino público suíço com o alemão como língua de escolarização e as aulas de português em regime paralelo.

No presente estudo procurámos reunir um *corpus* representativo que nos permitisse analisar a produção de expressões figuradas por parte dos falantes da amostra. Para tal, num primeiro momento, fizemos um levantamento lexicográfico das expressões figuradas com 'mão' e 'pé' em alemão e português e realizamos alguns inquéritos informais a falantes nativos de alemão. Após este trabalho de preparação, desenvolvemos um teste (anexo A) com três tarefas distintas com o objetivo de recolher dados sobre a produção de expressões figuradas pelos falantes da amostra.

O instrumento de recolha de dados foi implementado na presença da investigadora, na aula de português de cada turma durante a mesma semana. Os participantes realizaram o teste por escrito na sala de aula habitual e demoraram entre 10 a 20 minutos para responder às tarefas.

Para comparar os resultados da amostra com os de falantes de PLM residentes em Portugal, construímos um grupo de controlo para realizar as mesmas tarefas da amostra. Neste sentido, selecionaram-se três jovens do 7º ano e três do 10º ano de escolaridade, que responderam ao teste em condições análogas às da amostra. Este grupo de controlo é composto por seis jovens que nasceram e viveram sempre em Portugal, nos distritos do Porto e de Aveiro, com idades compreendidas entre os 12 e 13 anos (participantes do 7º ano) e os 15 e 16 anos (10º ano). São oriundos de famílias predominantemente monolingues portuguesas e frequentam o sistema escolar português.

Tendo em consideração o objetivo e a amostra do estudo, definimos duas hipóteses prévias: (i) a competência metafórica está menos desenvolvida nos falantes PLH do que nos falantes do grupo de controlo (PLM) e (ii) o desempenho dos dois grupos da amostra não será significativamente diferente

4. Análise dos resultados

Para organizar a apresentação e análise dos resultados, decidimos dividir o presente capítulo em três subcapítulos que correspondem às três tarefas que integram o instrumento de recolha de dados (anexo A).

4.1 Tarefa A

Na tarefa A, composta por 10 questões de escolha múltipla sobre o uso de expressões idiomáticas com os itens lexicais ‘*mão*’ ou ‘*pe*’, a média de respostas corretas foi de 59% no grupo A (falantes mais novos) e de 71% no grupo B (falantes mais velhos). A partir destes valores, constatamos que os participantes do grupo B tiveram um desempenho que demonstra um maior domínio das expressões idiomáticas em português.

De um modo geral, observa-se que os resultados em cada questão, exceto nas questões 2, 4 e 9 (cf. anexo A), são relativamente semelhantes em ambos grupos, ou seja, as situações mais familiares e compreensíveis pelos participantes de um grupo são também as do outro. Contudo, pela percentagem superior de respostas corretas do grupo B, os resultados deste grupo parecem demonstrar uma competência metafórica mais desenvolvida. O facto de se observar um maior desenvolvimento da competência metafórica pode estar relacionado com o facto de no grupo B, constituído por participantes mais velhos, os falantes (i) já terem chegado a um nível de aquisição/ aprendizagem mais avançado e (ii) terem mais competências e conhecimentos devido a mais anos de ensino formal.

Outro dado que parece corroborar um maior desenvolvimento da competência metafórica do grupo B nesta tarefa do teste é o facto de os falantes deste grupo terem escolhido menos vezes as hipóteses com expressões literais do que o grupo A. Nas questões onde é mais evidente a existência de uma opção que corresponde à descrição da situação ou a ação da pessoa, o grupo A selecionou mais essa opção do que o grupo B.

Em ambos os grupos há um resultado transversal, que diz respeito ao número de respostas que envolvem expressões alemãs equivalentes em significado às portuguesas ser pouco significativo. Para este dado baseamo-nos nas seis questões que oferecem uma opção com uma expressão análoga à alemã (questões 1, 3, 4, 5, 8 e 10, cf. anexo A) e constatamos que a percentagem de respostas que indica esta opção nunca ultrapassa os 30%. Nas cinco questões em que os falantes escolheram as hipóteses com expressões análogas às alemãs, o grupo B selecionou as mesmas mais frequentemente do que o grupo A em 4 situações. Esta preferência do grupo B pelas expressões análogas às alemãs pode indicar uma influência do alemão superior no grupo dos participantes mais velhos, em que a língua de escolarização está mais desenvolvida.

Os dados do grupo de controlo relativos aos falantes nativos permitem-nos observar que os resultados do grupo de 10º ano foram muito melhores do que os de 7º ano, com uma média de 96% respostas corretas, enquanto no grupo de 7º ano a média foi de 56% respostas certas. Estes dados parecem indicar que, no caso dos falantes nativos, há um maior desenvolvimento da competência metafórica nos falantes mais velhos, que reconhecem com mais facilidade as expressões adequadas a utilizar para cada contexto da tarefa A. Como o grupo de controlo não atinge os cem por cento, somos levados a constatar que a competência metafórica está ainda em desenvolvimento nas idades abrangidas pelo estudo.

4.2 Tarefa B

Na segunda tarefa, com 8 frases para completar com uma expressão figurada, obtivemos uma média de respostas consideradas adequadas no grupo A de 36,3%, enquanto no grupo B a média é de 42,5%.

Com base nos dados recolhidos do total das 8 alíneas, constatamos que os resultados dos dois grupos da amostra são consideravelmente mais baixos do que os observados na tarefa A, o que parece ser fácil de entender dado o carácter aberto desta tarefa em comparação com a tarefa anterior.

Por sua vez, e em consonância com os resultados da tarefa anterior, o grupo B, dos falantes PLH mais velhos, obteve resultados melhores do que o grupo A. Contudo, a diferença de resultados é apenas de 6,2%, o que

demonstra que, em tarefas mais complexas, a diferença no desenvolvimento da competência metafórica nos dois grupos é menos visível.

No grupo de controlo também se verifica a mesma tendência, com os falantes PLM mais novos a terem um resultado menos positivo do que os falantes PLM mais velhos (29,2% e 66,7% de respostas adequadas, respetivamente). Estes resultados parecem apontar para o facto de a competência metafórica ainda não se encontrar bem desenvolvida nos falantes nativos, principalmente no caso dos falantes mais novos (com cerca de 12 anos).

4.3 Tarefa C

A terceira tarefa do teste (anexo A) tinha como objetivo verificar o uso metonímico de *'pé'* e *'perna'* quando extensível a determinados móveis, nomeadamente a uma mesa, mesa-de-cabeceira, candeeiro, cama e cadeira. Para tal, a tarefa C contemplava nove imagens de mobiliário com uma legenda que os participantes deviam completar.

A partir dos dados recolhidos, podemos concluir que os resultados obtidos em relação ao uso de *'pé'* vs. *'perna'* nos dois grupos de falantes de PLH foram relativamente divergentes no conjunto das imagens. No grupo B, é notória a tendência para o uso da palavra *'perna'* em detrimento de *'pé'*, uma vez que se recolheu uma maioria de respostas com a palavra *'pernas'*, variando entre 50% e 90%. A imagem que recolheu menos respostas com *'pernas'* (50%) e, conseqüentemente, mais respostas com a palavra *'pés'* (40%) foi a da cama, o que é coincidente com a hipótese de que um tamanho maior do suporte é utilizado como critério pelos falantes para a seleção de *'perna'* em detrimento de *'pé'* no mobiliário. Por sua vez, a imagem que obteve mais respostas (90%) com a palavra *'perna'*, no grupo B, foi a da mesa. Efetivamente, a altura do suporte da mesa pode conduzir a uma preferência da palavra *'perna'*, uma vez que este é dos suportes mais altos apresentados no teste. O critério da altura utilizado para a mesa também parece prevalecer nos resultados do grupo B na imagem do candeeiro, com 80% a preferir *'pernas'* contra apenas 10% a escolher *'pés'*.

O critério da altura do suporte não parece ser tão dominante no grupo A, onde não constatamos uma congruência entre o uso de *'perna'* e *'pé'* e o

tamanho da base do móvel. Neste sentido, encontramos uma maior frequência da escolha da palavra *'perna'* para dois móveis – mesa-de-cabeceira e cama – que têm prototipicamente suportes pequenos e com os quais seria mais adequado utilizar *'pés'*, de acordo com o critério da altura do suporte do móvel.

A divergência de resultados entre os dois grupos de falantes PLH pode ser justificada pela influência maior do alemão nos falantes mais velhos, onde o uso de *'perna'* é mais comum, e/ou pela competência metafórica dos falantes mais velhos estar mais desenvolvida e permitir um uso de *'pé'* e *'perna'* mais coerente com os critérios estabelecidos pelos falantes.

Por fim, atentamos nos resultados da imagem da cama com a mochila aos seus pés, onde, ao contrário das restantes, não era aceitável a palavra *'pernas'* como resposta, visto que a expressão *'pés da cama'* (no sentido da designação do local oposto ao da cabeceira da cama) está cristalizada em português não sendo possível a substituição do termo *'pés'* por *'pernas'* nesta expressão. Em ambos os grupos dos falantes PLH, esta foi a imagem que recolheu mais respostas em branco (54,5% no grupo A e 30% no grupo B), o que indicia uma falta de conhecimento e uso desta expressão por parte dos falantes da amostra. O facto de a expressão *'os pés da cama'* ser polissémica e ter dois significados, um mais transparente (i. e., os suportes) e o outro mais opaco (i. e., o oposto da cabeceira), dificulta o processamento ao nível cognitivo e deixa os falantes PLH mais desamparados, o que resultou numa percentagem maior de respostas em branco e desadequadas. Efetivamente, houve apenas 18,2% e 30% de respostas adequadas no grupo A e B, respetivamente.

No grupo de controlo, destaca-se claramente a tendência dos falantes nativos para usarem *'pernas'* em vez de *'pés'* quando se referem ao suporte dos móveis. Neste sentido, contabilizamos uma percentagem de 83,3%, para o uso de *'pernas'* em quatro imagens (mesa-de-cabeceira, mesa, cadeira e cama) e de 66,7% no caso do candeeiro.

Em suma, podemos verificar que o uso dos termos *'pé'* e *'perna'* não é uniforme nem coerente quer nos falantes PLH quer nos falantes PLM. Neste sentido, consideramos que a concetualização do suporte de móveis é um processo de aquisição tardia e com um grau de complexidade que exige uma competência metafórica desenvolvida.

Para concluir a análise de dados importa referir que, se compararmos os resultados da amostra com os do grupo de controlo nas três tarefas do teste, constatamos que os resultados dos falantes mais novos de PLH e de PLM demonstram um desenvolvimento da competência metafórica análogo nestes dois grupos de falantes da mesma faixa etária. Por sua vez, na faixa etária dos 15-18 anos, os resultados indicam que os falantes nativos têm uma competência metafórica mais desenvolvida de que os falantes PLH da mesma idade, apesar de esta diferença não ser muito expressiva.

5. Conclusão

Para que os dados do presente estudo possam ser alvo de mais investigação, que nos permita conhecer melhor a competência metafórica dos falantes de LH, gostaríamos de salientar os dois principais resultados:

Primeiramente, os falantes PLH com idades entre os 13 e os 14 anos demonstram ter uma competência metafórica análoga à dos falantes nativos com 12 anos de idade. Este resultado encontra-se na mesma linha de ideias dos estudos da área da língua de herança (Montrul, 2008 e 2012), que defendem que a aquisição da língua de herança e da língua materna é relativamente semelhante até à adolescência. Apesar de os falantes PLH mais novos em estudo terem uma idade que coincide com o início da adolescência, o *input* destes falantes ainda não deve ser suficientemente diferente do *input* dos falantes nativos para que se constate uma diferença significativa entre os dois grupos de falantes. Outra hipótese que pode justificar este resultado é o facto de a competência metafórica se poder desenvolver numa idade mais tardia, o que faz com que esta competência tenha um nível de desenvolvimento análogo em falantes PLH e PLM de 12-14 anos. Por fim, é necessário termos em consideração que há apenas três participantes com 12 anos no grupo de controlo, o que não nos permite obter resultados representativos, sendo, por isso, necessário continuar a investigação para comprovar esta conclusão do nosso estudo. Neste sentido, constatamos que a hipótese prévia que definimos no início da investigação - a competência metafórica está menos desenvolvida nos falantes PLH do que nos falantes do grupo de controlo - foi refutada no subgrupo dos falantes mais novos do estudo e corroborada no subgrupo dos falantes mais velhos.

Como segunda conclusão principal do estudo gostaríamos de salientar que o desempenho nos dois grupos etários dos falantes PLH da amostra não foi muito diferente, o que indicia que a competência metafórica não se encontra suficientemente desenvolvida na adolescência e que o maior desenvolvimento desta competência se dá numa idade posterior, provavelmente na idade adulta. Para compreendermos este desempenho que parece análogo nos dois grupos de PLH de faixas etárias diferentes precisamos de ter em consideração fatores de várias ordens, como linguística, cognitiva, cultural, sociolinguística, educacional, entre outros. No que diz respeito aos fatores linguísticos, os dois grupos de falantes têm *inputs* linguísticos diferentes. Os participantes mais novos passam mais tempo com a família e, conseqüentemente, recebem um *input* superior em português, enquanto os falantes mais velhos recebem um *input* mais variado e diversificado, nomeadamente pelo maior contacto com a língua alemã e inglesa, o que implica um menor *input* em português. Do ponto de vista cognitivo, os falantes mais velhos estão numa fase mais desenvolvida e, da perspetiva educacional, estes mesmos falantes tiveram mais anos de ensino formal e explícito de línguas (tanto de português, como de alemão e de outras línguas estrangeiras). Os fatores decisivos em cada um dos grupos da amostra são muito diferentes, mas o nosso estudo parece demonstrar que o nível de desenvolvimento da competência metafórica dos falantes PLH ao longo da adolescência se mantém. Esta semelhança dos resultados dos dois grupos etários de falantes PLH não coincide com os resultados de outros estudos de língua de herança (Montrul, 2008 e 2012) e só pode ser compreendida à luz da interação dos diversos fatores que enunciámos. Tendo em conta esta conclusão, a segunda hipótese prévia do nosso estudo – o desempenho dos dois grupos da amostra não será significativamente diferente – foi corroborada.

Por fim, gostaríamos de salientar que o presente estudo tem apenas um carácter exploratório, dado tratar-se de uma primeira abordagem da competência metafórica dos falantes PLH, que poderá lançar pistas para futuros projetos, que continuem a investigação deste tema com uma amostra mais significativa e com uma maior representatividade dos resultados obtidos. Tendo em conta o elevado número de falantes PLH, esperamos que, com este estudo, se tenham lançado novos dados para o conhecimento destes falantes e que, por sua vez, este conhecimento traga contributos didáticos.

Bibliografia

Almeida, B. (2019). *Competência metafórica dos falantes Português Língua de Herança na Suíça*. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). Disponível em

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9205/1/TMPLNM_BarbaraAlmeida.pdf [10 de fevereiro de 2020]

Atef-Vahid, S. & Zahedi, K. (2013). Cross-linguistic Analysis of Body Part Metaphor Conceptualization from a Cognitive Semiosis Perspective. *BRAIN*, 4 (1-4), pp. 1-17. Disponível em

<https://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/479> [2 de junho de 2019]

Batoréo, Hanna (2020a), Aquisição da Linguagem e a Linguística Cognitiva: Que competências para o falante não-nativo? Conferência apresentada *on-line* a convite, no evento *Abralin ao Vivo: linguists on-line* <https://www.abralin.org/site/abralin-ao-vivo/>. Associação Brasileira de Linguística - Abralin. Apresentada a 22 de Julho de 2020. Disponível em: <https://aovivo.abralin.org/lives/hanna-batoreo/> e <https://www.youtube.com/watch?v=UNzKXUDKqFI>. Duração:

1:53:43

Batoréo, Hanna (2020b). Competência metafórica em Português Língua Não-Materna: Reestruturação e adequação conceituais do falante não-nativo. Conferência apresentada *on-line* a convite, no âmbito do *Primeiro ciclo de conferências/1st Cycle of Lectures on Cognitive Linguistics: Research and Trends*, do *Grupo de Pesquisa sobre Linguagem e Pensamento/ Cognição e Linguística – GELP-COLIN*, Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal do Maranhão <http://www.gelp-colin.ufc.br/> (em colaboração com *VII International Conference on Metaphor in Language and Thought - VII CIMLP*). Apresentada a 6 de Agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h1UcM5EFs>. Duração: 2:25:07.

Montrul, S. (2012) *Is the Heritage Language like a Second Language?* Disponível em <http://www.eurosla.org/Docs/Yearbook2012/Montrul.pdf> [20 de junho de 2019]

Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.

Silva, A. (1997). A Linguística Cognitiva. Uma Breve Introdução a um Novo Paradigma em Linguística". *Revista Portuguesa de Humanidades*, 1(1). Disponível em <http://www.facfil.ucp.pt/lingcognit.htm> [30 de maio de 2019]

Anexo A – Exemplo de um teste preenchido



Nome:

No âmbito de uma investigação, agradeço a tua colaboração na resposta às questões seguintes.

A - Escolhe a opção que pensas ser a mais adequada em cada situação.

1. O que é que o Pedro diz de uma pessoa que está muito doente e quase a morrer?

- a. O doente não se ri.
- b. O doente está com uma perna na cova.
- c. O doente está com os pés frios.
- d. O doente está com um pé na cova.

2. Quando o Pedro está a fazer algo que não sabe fazer e que lhe está a correr mal, dizemos que ele...

- a. está a meter os pés pelas mãos.
- b. está com as mãos na cabeça.
- c. está de olhos fechados.
- d. está com os pés no ar.

3. Quando o Pedro não confia na Ana, dizemos que ele...

- a. está a cerrar os olhos.
- b. está em cima do chapéu.
- c. faz figas com os dedos.
- d. está de pé atrás.

4. Quando o Pedro fez algo sem querer, mas que o prejudicou muito, dizemos que ele...

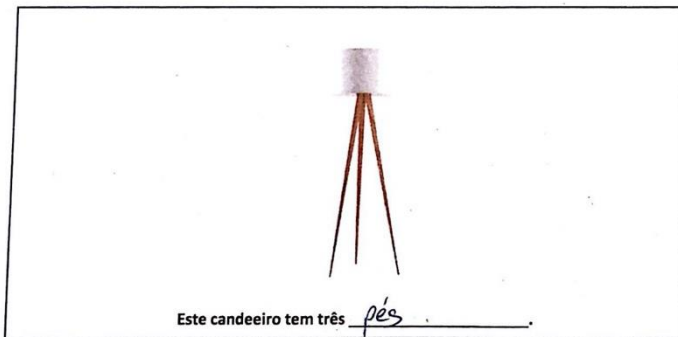
- a. deu uma chapada a si próprio.
- b. deu um tiro no pé.
- c. deu um tiro no joelho.
- d. amarrou as próprias mãos.

5. Quando o Pedro fez algo que não devia ter feito, dizemos que ele...
- a. meteu o pé na poça.
 - b. entrou com o pé direito.
 - c. pisou uma taça de gordura.
 - d. calçou os sapatos trocados.
6. Quando o Pedro pede a Ana em casamento, dizemos que ele...
- a. pediu o coração da Ana.
 - b. beijou a Ana para sempre.
 - c. pôs o anel no dedo.
 - d. pediu a mão da Ana.
7. Quando o Pedro ajuda a Ana numa tarefa, dizemos que ele...
- a. arregaça as mangas.
 - b. dá um dedo.
 - c. dá uma mão.
 - d. dá um braço.
8. A mãe do Pedro conhece-o muito bem, por isso dizemos que ela
- a. o conhece como o bolso das suas calças.
 - b. o conhece pelas traseiras.
 - c. o conhece como a palma da sua mão.
 - d. conhece as sardas de cor.
9. Quando o Pedro tem um problema, mas não há nada que ele possa fazer para o resolver, dizemos que ele...
- a. está de braços cruzados.
 - b. está de mãos e pés atados.
 - c. está de cabelo solto.
 - d. está ajoelhado.
10. Quando o Pedro não cumpre com aquilo que tinha combinado com a Ana, dizemos que ele...
- a. sacudiu as mãos.
 - b. deixou a Ana ajoelhada.
 - c. deixou a Ana na mão.
 - d. deixou a Ana com picadas.

B - Completa as frases com as expressões que consideras estarem em falta.

1. Os polícias já sabiam quem era o ladrão, mas para o acusar tinham de o apanhar com as mãos no ar.
2. A Mariana já conhece o João há vários anos e, apesar da acusação da polícia, ela acredita que ele é inocente e põe as mãos por trás por ele.
3. O João acha que tem sempre razão, mas, desta vez, ele percebeu que errou e deu a mão estada.
4. O telejornal da RTP foi o primeiro a anunciar a demissão do Ministro da Defesa, por isso foi mesmo uma notícia em grande.
5. Como o comerciante precisava de vender toda a mercadoria que tinha, foi à loja da Sra. Joana várias vezes tentar que ela a comprasse, mas saiu de lá sempre de mãos fechadas.
6. Aqueles dois irmãos passam a vida a discutir, estão sempre em pé direito.
7. A Maria está tão maldisposta hoje que acho que ela acordou com os pés direitos.
8. O Pedro não sabe dançar, ele é mesmo pé de sempre.

C - Completa as frases com a palavra em falta.





Esta poltrona tem dois panos coloridos em cima dos _____.



Este garfo tem um bico partido.



A mochila está nos cima da cama.

