

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

**JÉSSICA BRAUN DE MORAES**

**METÁFORAS DA EMOÇÃO NO CONTEXTO EaD:**

**Descrevendo padrões de figuras de linguagem com vistas ao desenvolvimento de um *software* de detecção automática de sentimentos**

**São Leopoldo**

**2020**



JÉSSICA BRAUN DE MORAES

**METÁFORAS DA EMOÇÃO NO CONTEXTO EaD:**

**Descrevendo padrões de figuras de linguagem com vistas ao desenvolvimento de um *software* de detecção automática de sentimentos**

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

Orientadora: Profa. Dra. Isa Mara da Rosa Alves

Coorientador: Prof. Dr. Sandro José Rigo

São Leopoldo

2020



M827

Moraes, Jéssica Braun de.

Metáforas da emoção no contexto EaD : descrevendo padrões de figuras de linguagem com vistas ao desenvolvimento de um software de detecção automática de sentimentos / Jéssica Braun de Moraes. – 2020.

167 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2020.

“Orientadora: Profa. Dra. Isa Mara da Rosa Alves ;  
coorientador: Prof. Dr. Sandro José Rigo”.

1. Ensino à distância. 2. Sistemas de reconhecimento de padrões. 3. Interfaces de usuário (Sistemas de computação). 4. Processamento de linguagem natural (Computação). 5. Linguística aplicada. I. Título.

CDU 81

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

JÉSSICA BRAUN DE MORAES

**METÁFORAS DA EMOÇÃO NO CONTEXTO EaD:**

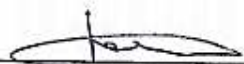
**Descrevendo padrões de figuras de linguagem com vistas ao desenvolvimento de um *software* de detecção automática de sentimentos**

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

Aprovado em 27 de fevereiro de 2020

**BANCA EXAMINADORA**

**PROF. DR. THIAGO ALEXÁNDRE SALGUEIRO PARDO - USP  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**



---

**PROFA. DRA. SILVIA MATTURRO PANZARDI FOSCHIERA - UNISINOS**

**ORIENTADORA**



---

**PROFA. DRA. ISA MARA DA ROSA ALVES - UNISINOS**

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## AGRADECIMENTOS

O mestrado foi uma etapa fundamental na minha formação, pois, diante de tantos percalços e desafios que vivi durante esses 2 anos e, principalmente, durante o ano de 2019, eu me descobri uma pessoa resiliente. Não foi nada fácil chegar até aqui, mas, como diz o antigo ditado, “Não podemos controlar os ventos que sopram no nosso barco, o que podemos fazer é ajustar as velas para chegarmos ao nosso destino.” Assim, é impossível alcançar este momento sem ter a quem agradecer, pois foram muitas as pessoas que ajudaram a ajustar as velas do meu barco. Portanto, de modo geral, quero agradecer à vida por me proporcionar tantas boas amizades e por me rodear de pessoas incríveis que sempre me auxiliaram quando precisei.

Agradeço imensamente aos meus avós, e especialmente a eles, seu Antônio e dona Angelina, por me proporcionarem tudo, desde sempre, para que eu nunca me preocupasse com nada além dos meus estudos. Mesmo sem terem tido as mesmas oportunidades, sempre cultivaram em mim uma grande sede de conhecimento.

Quero expressar também a minha profunda gratidão a minha mãe acadêmica e amada orientadora Dra. Isa Mara da Rosa Alves, que é quem cuida de mim desde 2012 e é a pessoa que desde sempre me apoia. A Isa é minha inspiração profissional, pois não se contenta apenas com o básico e está sempre em busca de novos desafios. Ela me ensinou que a academia também é constituída por pessoas queridas, carinhosas e empáticas, que veem o ser humano antes dos números de artigos publicados.

Ao meu querido coorientador, Dr. Sandro José Rigo, quero agradecer a paciência e a disponibilidade sempre que precisei. Também agradeço todos os ensinamentos proporcionados e a oportunidade de trabalhar juntamente aos alunos do mestrado em computação aplicada. O aprendizado que tive durante esse tempo foi rico e me guiou para uma área linda que eu certamente seguirei.

Por fim, quero agradecer à UNISINOS pelo Portal de Inovação e pela incrível oportunidade de viver a Academia de Inovação UNISINOS (AIU) ao lado de seres humanos incríveis. Aos meus queridos colegas do mestrado em administração, que conviveram e viveram a AIU junto a mim e foram parceiros de estudo e organizações de *workshops*, fica aqui o meu mais sincero muito



obrigada. A riqueza da troca de conhecimento que tivemos não seria possível se não fosse por esse lugar incrível que a UNISINOS nos reservou. Aprendi muito e fui muito feliz aqui durante esses 24 meses.

"A metáfora é um recurso tão humano que talvez seja a última coisa que os robôs do futuro entendam." (BERBER SARDINHA, 2007, p. 12).

.

## RESUMO

A crescente expansão da modalidade de educação a distância (EaD) no país tem sido foco de pesquisas acadêmicas; em especial, no que diz respeito a criação de estratégias para evitar grandes taxas de evasão de alunos de cursos e disciplinas EaD. A presente pesquisa, nesse contexto, insere-se em um projeto intitulado MAS-EAD (Mapeamento Automático de Sentimentos na EaD). Esse projeto, desde 2012, tem investigado estratégias para a representação linguístico-computacional do léxico da emoção e opinião do português do Brasil que funcionem como componente de um sistema computacional dedicado à mineração de opiniões registradas em ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa visa à descrição de metáforas da emoção no contexto da modalidade a distância e, principalmente, a inclusão destas no *software* em desenvolvimento pelo projeto supracitado. Os resultados desta dissertação contribuem, portanto, para o desenvolvimento e aprimoramento desse *software* analisador de sentimentos que pode ser integrado a ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, tal como o Canvas. Parte-se da hipótese de que uma pesquisa que busca aprimorar um software de inteligência artificial pode ter mais benefícios, no que diz respeito a quantidade e variedade de ocorrências padrões linguísticos, ao adotar uma abordagem linguística focada no discurso. Para tanto, com *background* da Linguística de *Corpus* de Berber Sardinha (2004) para a investigação e pensando na dimensão linguística, que é a principal dimensão abordada neste trabalho, evoca-se a Metáfora Sistemática de Cameron (CAMERON, 2003; BERBER SARDINHA, 2007; CAMERON; DEIGNAN; 2006, 2009; CORTEZ, 2012) para estudar o fenômeno linguístico e descrevê-lo. A presente pesquisa, de caráter interpretativo, adota uma abordagem qualitativa que se ancora na metodologia geral proposta no contexto do projeto maior, MAS-EAD, sintonizada com a ideologia de pesquisa *task-driven*. Por ser uma investigação de cunho interdisciplinar, a metodologia abrange três domínios mutuamente complementares. Os três domínios são próprios das pesquisas em Processamento de linguagem natural (PLN), tal como propõe Dias-da-Silva (1996; 1998; 2003): (i) linguístico, (ii) linguístico-computacional; e (iii) computacional. No primeiro, estudam-se as teorias com vistas à detecção e investigação de padrões linguísticos no domínio (ii). O

domínio (iii) diz respeito à implementação desses padrões no *software*, tarefa destinada ao grupo de especialistas em computação. Os resultados encontrados mostram que os tópicos discursivos, recorrentes dos tuítes se referem não apenas modalidade de ensino e aprendizagem a distância, como também aos seus participantes – professores, tutores -, notas, provas e atividades. Ademais, no cenário traçado para a pequena amostragem do *corpus* da pesquisa, a insatisfação de alunos e ex-alunos da modalidade quanto a esses diversos tópicos supracitados é majoritária.

**Palavras-chave:** Metáforas da Emoção. Educação a Distância. Análise de Sentimentos.

## ABSTRACT

The rapid expansion of distance education in the country has been the focus of academic research, especially regarding the creation of strategies to avoid high dropout rates for students in distance education courses and disciplines. Within this context, this research is part of a project entitled MAS-EAD (Automatic Mapping of Feelings in Distance Learning). Since 2012, the aforementioned project has investigated strategies for the linguistic-computational representation of the Brazilian Portuguese emotion and opinion lexicon that works as a component of a computational system dedicated to the mining of opinions registered in a virtual teaching and learning environment. Thus, this research aims at describing emotion metaphors in the context of distance learning and, mainly, at including them into the software under development in the MAS-EAD project. The results of this thesis, therefore, contribute to the development and improvement of the sentiment analysis software to be integrated into virtual teaching and learning environments, such as Canvas. The hypothesis is that a research that seeks to enhance artificial intelligence software might have more benefits, in terms of the quantity and variety of linguistic pattern occurrences, by adopting a linguistic approach focused on speech. discursive approach. Therefore, with the background of Corpus Linguistics (BERBER SARDINHA, 2004) and thinking about the linguistic dimension, which is the main dimension addressed in this work, Cameron's Systematic Metaphor is evoked (CAMERON, 2003; BERBER SARDINHA, 2007; CAMERON; DEIGNAN; 2006, 2009; CORTEZ, 2012) to study the aforementioned linguistic phenomenon and describe it. The present research has an interpretive character and adopts a qualitative approach that is anchored in the general methodology proposed in the context of the MAS-EAD project; hence adopting the task-driven research ideology. As an interdisciplinary investigation, the methodology covers three mutually complementary domains. The three domains are typical of research in Natural Language Processing (PLN), as proposed by Dias-da-Silva (1996; 1998; 2003): (i) linguistic, (ii) linguistic-computational; and (iii) computational. In the first domain, theories are studied with a view to the creation of linguistic rules for the domain (ii). Domain (iii) concerns the implementation of these rules in the software, a task attributed to the group of computer experts. The results show

that the discursive topics of the recurring tweets refer not only to distance learning and teaching but also to its participants - teachers, tutors -, grades, tests, and activities. Furthermore, in the scenario designed for the small sample represented within the research corpus, the majority of tweets show dissatisfaction of students and former students of the modality regarding these various topics mentioned above.

**Keywords:** Emotion Metaphors. Distance Education. Sentiment Analysis.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo da EaD no mundo .....	29
Figura 2 - Linha do tempo de acontecimentos importantes na EaD brasileira ..	36
Figura 3 – Representação gráfica do contexto de criação da SERES .....	39
Figura 4 – Relação de estímulo (tema) – resposta (reação) .....	47
Figura 5 – Tríade de reação do fenômeno da emoção .....	50
Figura 6 - Protótipo da Roda das Emoções de Genebra .....	56
Figura 7 - Roda das Emoções em fase de transição da 1.0 para 2.0, apresentada por Tran (2004) .....	57
Figura 8 – Eixos e principais dimensões da REG .....	58
Figura 9 – REG em sua versão 2.0 .....	60
Figura 10 – Versão 3.0 da REG .....	65
Figura 12 – O tuíte .....	94
Figura 13 – Domínios metodológicos .....	98
Figura 14 – Síntese metodológica do domínio linguístico.....	103
Figura 15 – Síntese metodológica do domínio linguístico-computacional.....	104
Figura 16 - Síntese metodológica do domínio computacional.....	104

### QUADROS

Quadro 1 – Síntese das principais características das diferentes gerações de educação a distância.....	32
Quadro 2 - A diferença entre emoção, sensação, estado de ânimo e sentimento .....	52
Quadro 3 – Famílias da REG em suas respectivas valências e poderes .....	64
Quadro 4 – Tipos de Metáfora Conceptual.....	72
Quadro 5 – Síntese dos principais conceitos teóricos da revisão de literatura .	95
Quadro 6 – Análise do tuíte 1 .....	109
Quadro 7 – Análise do tuíte 26 .....	111
Quadro 8 – Análise do tuíte 9 .....	113
Quadro 9 – Análise do tuíte 27 .....	115

Quadro 10 – Metáforas Linguísticas ou Veículos metafóricos e suas forças e valências.....	117
---	-----

## **TABELAS**

Tabela 1 – Emoções básicas .....	45
Tabela 2 - Características das emoções .....	46
Tabela 3 - Características das emoções .....	48
Tabela 5 – Distinção entre as teorias do fenômeno da metáfora .....	79



## LISTA DE SIGLAS

AS	Análise de Sentimentos
AVEAS	Ambiente virtual de ensino e aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Confira, confronte, compare
EaD	Educação a Distância
IA	Inteligência Artificial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAS-EAD	Mapeamento Automática de Sentimentos na EaD
PLN	Processamento de linguagem natural
RSD	Redes Sociais Digitais
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNA	Sistema Nervoso Autônomo
SNC	Sistema Nervoso Central
SNE	Sistema Neuroendócrino
SNS	Sistema Nervoso Somático
TICS	Tecnologias da informação e comunicação
TMC	Teoria da Metáfora Conceptual
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>24</b>
2.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	24
<b>2.1.1 Das cartas à revolução digital: de onde veio e para onde vai a EaD?</b> .....	<b>27</b>
2.1.1.1 Alguns marcos históricos da Educação a Distância.....	27
<b>2.1.2 A EaD no Brasil</b> .....	<b>33</b>
2.2 O PAPEL DAS EMOÇÕES NO CONTEXO EAD .....	41
2.3 O QUE SÃO EMOÇÕES E PARA QUE SERVEM?.....	42
<b>2.3.1 O que são emoções?</b> .....	<b>42</b>
<b>2.3.2 Emoção ou sentimento?</b> .....	<b>48</b>
<b>2.3.2.1 Os termos inerentes à emoção</b> .....	<b>51</b>
2.4 A RODA DAS EMOÇÕES DE GENEBRA.....	52
<b>2.4.1 A Roda das Emoções de Genebra como uma régua de emoções</b> .....	<b>54</b>
<b>2.4.2 A evolução da ferramenta</b> .....	<b>58</b>
2.5 A METÁFORA NO PENSAMENTO .....	66
2.6 A METÁFORA NO DISCURSO .....	73
<b>2.6.1 O que é a Metáfora Sistemática?</b> .....	<b>76</b>
<b>2.6.2 As diferenças entre a abordagem da metáfora sistemática e a teoria da metáfora conceptual</b> .....	<b>78</b>
<b>2.6.3 Como as metáforas sistemáticas emergem no texto?</b> .....	<b>80</b>
<b>2.6.4 Como detectar as metáforas sistemáticas no texto?</b> .....	<b>85</b>
2.7 COMO ENCONTRAR METÁFORAS?.....	88
2.8 O TUÍTE COMO GÊNERO DISCURSIVO.....	90
<b>2.8.1 A web 4.0 e os gêneros emergentes</b> .....	<b>91</b>
<b>2.8.2 A composição do gênero tuíte</b> .....	<b>93</b>
2.9 SÍNTESE DA REVISÃO DE LITERATURA .....	95
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>97</b>
3.1 DOMÍNIO LINGUÍSTICO .....	98
<b>3.1.1 A coleta do <i>corpus</i></b> .....	<b>99</b>
<b>3.1.2 Categorias de análise</b> .....	<b>101</b>

<b>3.1.3 Identificação das informações para criar nosso banco de dados linguístico</b> .....	<b>101</b>
3.2 DOMÍNIO LINGUÍSTICO-COMPUTACIONAL .....	102
3.3 DOMÍNIO COMPUTACIONAL .....	102
3.4 SÍNTESE DAS ETAPAS METODOLÓGICAS .....	102
<b>4 ANÁLISE</b> .....	<b>105</b>
4.1 QUEM SÃO OS USUÁRIOS POR TRÁS DOS TUÍTES ANALISADOS? ..	105
4.2 O QUE É TEMATIZADO NOS TUÍTES ANALISADOS? .....	105
4.3 CONTEXTO DE ANÁLISE .....	106
4.4 QUALIDADE DA DISCIPLINA .....	107
<b>4.4.1 E eu achando que disciplina EAD era melhor e tal, chego lá e é só palestra infinita da professora. Ninguém merece palestra em EAD, [nome da professora] .....</b>	<b>108</b>
4.5 QUALIDADE DA MODALIDADE .....	109
<b>4.5.1 Pior que não, [eu] tô preso em casa até terminar a EAD. ....</b>	<b>110</b>
4.6 FUNCIONAMENTO DAS TICS .....	112
<b>4.6.1 Queria fazer os exercícios, mas o Canvas tá fora do ar .....</b>	<b>113</b>
4.7 QUALIDADE DAS TICS .....	114
<b>4.7.1 O moodle é um porre mesmo, nunca funciona! .....</b>	<b>115</b>
<b>5 DISCUSSÃO</b> .....	<b>117</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>124</b>
<b>APÊNDICE A – CORPUS DA PESQUISA ANALISADO</b> .....	<b>132</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em um mundo digitalmente enredado, mesclar educação e tecnologia já não é mais opção, mas sim necessidade. Afinal, como afirma Garry Kasparov (2017, n.p.), "a combinação de humanos com máquinas não é o futuro, é o presente."<sup>1</sup> Logo, pensando no contexto sala de aula, pode-se notar a transformação que as novas tecnologias têm feito pela educação e pela interação nesse ambiente de ensino, tais como o uso de *tablets*, *smartphones* e o aprendizado de competências deste século, a citar pensamento computacional e os pensamentos projetual e criativo. Assim, ferramentas tecnológicas com potencial de auxiliar o professor em sala de aula são cada vez mais demandadas e necessárias, especialmente quando estas estão conectadas com as temáticas de inteligência artificial, aplicações semânticas, *software* para apoio ao ensino adaptativo e modalidades de Educação a Distância (doravante EaD); nesse contexto, também se pode citar *analytics* e seus diversos vieses, todos esses que são apontados como tendência para curto prazo na área da educação – até 4 anos. (cf. FREEMAN *et al.*, 2017; BECKER *et al.*, 2017).

O campo da Inteligência Artificial (doravante IA), por exemplo, é um dos mais visados por essas ferramentas educacionais. Essa área do conhecimento é entendida por Barr e Feigenbaum (1981, p. 3) como "[...] parte da Ciência da Computação que se preocupa com a criação de sistemas computacionais inteligentes [...]"; isto é, está orientada para a criação de "[...] sistemas que exibem as características associadas à inteligência humana - compreensão de linguagem, aprendizado [...]" (BARR e FEIGENBAUM, 1981, p.3). Em complemento, Kurzweil (1990) define a IA como uma arte de criação de máquinas capazes de executar funções realizadas por seres humanos e que, portanto, requerem inteligência.

Conforme afirma John Elmes, repórter e pesquisador da *Times Higher Education*, em seu artigo intitulado *Artificial Intelligence 'to revolutionise Higher*

---

<sup>1</sup> KASPAROV, Garry. **Don't fear intelligent machines, work with them**. Palestra proferida na conferência TED, Vancouver (Canadá), abr. 2017. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/garry\\_kasparov\\_don\\_t\\_fear\\_intelligent\\_machines\\_work\\_with\\_them?language=pt-br#t-10876](https://www.ted.com/talks/garry_kasparov_don_t_fear_intelligent_machines_work_with_them?language=pt-br#t-10876)>. Acesso em: jun. 2018.

*Education*<sup>2</sup> (2017, n.p.), a Inteligência Artificial é um campo da ciência que possui "potencial para melhorar a aprendizagem *online*, *softwares* de aprendizagem adaptativa e processos de pesquisa a partir de maneiras mais intuitivas de responder e de se engajar com os alunos". Desse modo, quando se pensa no presente e no futuro da educação e nos desafios que essa área propõe, a temática da IA deve, certamente, ser considerada relevante por ter potencial para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, desconsiderar as novas tendências para a educação não é mais uma escolha para instituições que desejam se manter alinhadas com as transformações tecnológicas e educacionais e, nesse contexto, a EaD é uma modalidade com alto potencial de inovação em sua dimensão tecnológica e didático-pedagógica. Pode-se, inclusive, afirmar que se trata de uma modalidade de ensino revolucionária, pois, desde seu surgimento, esta tornou o conhecimento mais democrático e reduziu distâncias entre seus participantes ao mesmo tempo em que driblou isolamentos tais como o geográfico e o econômico. (LANDIN, 1997).

Mesmo não sendo uma novidade, a EaD, tal como é conhecida hoje, ainda nos desafia como alunos, professores e instituições de ensino, uma vez que exige que, com pouco ou nenhum encontro presencial, estabeleça-se uma relação de confiança entre os atores envolvidos na modalidade (professor, tutor, alunos); tal relação é condição primordial para que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam de modo satisfatório. Portanto, estudos que visem à qualificação dessa modalidade de ensino são cada vez mais necessários, especialmente aqueles que envolvem estudos da emoção e da análise dos sentimentos apresentados pelos alunos da modalidade, a fim de aumentar o engajamento dos alunos e reduzir a alta evasão da EaD.

De acordo com os dados do relatório do Censo da Educação Superior de 2018<sup>3</sup>, em 2018, a EaD cresceu chegando a 40% de novas matrículas em cursos de graduação no país. Número este que ultrapassa em 7% o de 2017. Ademais,

---

<sup>2</sup> ELMES, J. Artificial Intelligence 'to revolutionise higher education'. **Times Higher Education**. Fev. 2017. Disponível em: <<https://www.timeshighereducation.com/news/artificial-intelligence-revolutionise-higher-education#survey-answer>>. Acesso em: 8. jun. 2018.

<sup>3</sup> Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). **Censo EaD.BR**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Ed. Intersaberes, São Paulo: 2018. Disponível em: <[http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_DIGITAL\\_EAD\\_2018\\_PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf)>.

esse relatório aponta que o número de cursos EaD cresceu 50,7% entre 2017 e 2018, tanto em número de cursos - de 2.108 cursos para 3.177 -, quanto em número de alunos (28% a mais que em 2017). Conforme o INEP (2016, p. 12), “a modalidade a distância aumentou mais de 20% entre os dois anos [2014 e 2015], enquanto nos cursos presenciais houve um decréscimo no número de ingressantes (3,7%)”. O mesmo ocorre em 2018, ano no qual o decréscimo de alunos matriculados no ensino presencial foi de 4% (totalizando 2 milhões de estudantes). (ABED, 2018). Logo, como afirma Guimarães (2016), o número de alunos inscritos na modalidade de educação a distância tende a aumentar ainda mais em relação ao ensino presencial e, em 2023, estima-se que essa modalidade de ensino corresponda a 51% do mercado do ensino superior, já que o acesso à internet está cada vez mais facilitado.

No que diz respeito ao cenário mundial, de acordo com pesquisas realizadas pelo Instituto Internacional *ICEF Monitor*, de 2018, intitulada *Free Online Courses, Recruitment and the University Brand*<sup>4</sup>, o crescimento da modalidade EaD ao redor do mundo é cada vez maior. Países como a Austrália, por exemplo, tornaram essa modalidade uma opção popular entre os alunos de cursos superiores. De acordo com a pesquisa, no país, a modalidade de educação a distância obteve um crescimento de, aproximadamente, 20% nos últimos cinco anos.

Outro dado apontado pelas pesquisas do *ICEF Monitor* diz respeito aos Estados Unidos, que é o país líder mundial em educação a distância. Conforme apontam os dados, atualmente, as matrículas em educação superior EaD sobrepõem-se às da educação superior presencial. Em consonância, a Índia se mostra frente ao mercado da EaD em termos de opção de modalidade de ensino e aprendizagem; em especial, devido ao fato de que, no país, os indivíduos não devem ficar dois anos fora do mercado de trabalho para estudar. Já a Coreia do Sul é o país que apenas recentemente iniciou as ofertas de cursos EaD e se mostra resistente frente à modalidade. No entanto, a utilização de estratégias, tais como a inclusão de jogos, tem feito com que alunos sul-coreanos se engajem

---

<sup>4</sup> Disponível em: < <https://monitor.icef.com/category/research/>>.

mais em atividades e cursos virtuais e a previsão é de que a modalidade cresça no país ainda nos próximos anos.

A partir dos cenários descritos, é seguro dizer que a modalidade a distância e todos os recursos tecnológicos que permitem o avanço do ensino e sua melhoria são o futuro da educação. No entanto, apesar da crescente expansão da modalidade EaD e da riqueza tecnológica que se tem atualmente para o fluxo de informação e comunicação, a preocupação referida a seguir ainda é relevante: as situações de comunicação que ocorrem nos ambientes de EaD são menos robustas socialmente e, portanto, são menos pessoais e efetivas se comparadas àquelas face a face. (ROVAI, 2002). Seguindo essa perspectiva, é primordial que essa “insuficiência” relacionada à comunicação (MOORE e KEARSLEY, 2007) entre participantes da EaD seja abordada em pesquisas científicas que se proponham a minimizar o problema e, desse modo, evitem que o processo de ensino e aprendizagem fracasse e que os alunos evadam do sistema de Educação a Distância.

Ademais, em uma rápida pesquisa nas redes sociais, percebe-se a insatisfação de uma grande porcentagem de pessoas que, de acordo com textos publicados, já tiveram contato com a modalidade de ensino a distância. Não é rara a frequência de tuítes, por exemplo, contendo mensagens de insatisfação e até xingamentos referentes às plataformas, aos professores, aos tipos de atividades e até às instituições de ensino. “A EaD é um lixo”, “O Moodle está sempre fora do ar” e “Meu professor da EaD é um ditador” são alguns exemplos de mensagens que podem ser encontradas on-line.

Considerando o cenário tecnológico atual e a facilidade de acesso a informações públicas nas redes sociais, instituições de ensino devem estar a par dos sentimentos e opiniões dos alunos acerca das modalidades de ensino ofertadas; em especial, à modalidade de ensino a distância. Nesse cenário, o projeto intitulado MAS-EAD (Mapeamento Automático de Sentimentos na EaD), tem buscado estratégias para a representação linguístico-computacional do léxico da emoção e opinião do português do Brasil que funcionem como componente de um sistema computacional dedicado à mineração de opiniões registradas em ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, o projeto desenvolve um *software* analisador de sentimentos para ser

implementado no ambiente virtual de ensino e aprendizagem de uma instituição de ensino superior.

A referida área da Análise de Sentimentos (AS), dentro da Ciência da Computação, é uma área multidisciplinar que estuda opiniões, sentimentos, avaliações, atitudes e emoções emitidas por indivíduos (LIU, 2012) e como detectá-las através de softwares específicos. Essa área é capaz de adotar e aplicar técnicas de Processamento de Linguagem Natural (PLN), Linguística Computacional (LC) ou Análise de texto, em diferentes campos do conhecimento e com diferentes objetivos. Na educação a distância, por exemplo, as Análise de Sentimentos pode ser empregada a fim de proporcionar um ensino personalizado, disponibilizar assistentes ou tutores virtuais, correção automática de atividades, entre outras tecnologias. No *background* deste trabalho, a Análise de Sentimentos agrega o valor na tarefa de localização de opiniões de alunos, tanto positivas quanto negativas, atribuída ao MAS-EAD. Essas opiniões devem ser localizadas pelo *software*, dentro do ambiente de ensino e aprendizagem virtual usado pela instituição de ensino na qual esta pesquisa está sendo desenvolvida. A partir disso, espera-se auxiliar professores e tutores do contexto da EaD, que têm turmas de, às vezes, 100 ou mais alunos, a detectar textos contendo emoções - em especial, as negativas - e poder dar a atenção necessária aos discentes mais rapidamente e com possibilidade de redução no risco de evasão por ocorrência de distanciamento entre professor e aluno.

Os resultados alcançados até o momento, através do trabalho interdisciplinar do projeto supracitado, ancorado na Linguística, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, em uma relação próxima de colaboração com a Computação, no Programa de Pós-Graduação em Computação Aplicada, mostram-se bastante promissores. No último teste de desempenho realizado no analisador de sentimentos, em desenvolvimento no contexto do projeto, a performance do sistema, utilizando o léxico do MAS-EAD (que contém 119 padrões sintático-semânticos), revelou um grau de acerto de 93,4%, ao passo que, com um léxico tradicional bastante popular entre pesquisadores da área (o SENTILEX-PT<sup>5</sup>, que contém padrões de positivo e negativo apenas), o desempenho foi de 61,3% (cf. RIGO, S.; ALVES, I. M. R.;

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://b2find.eudat.eu/dataset/b6bd16c2-a8ab-598f-be41-1e7aeecd60d3>>.



BARBOSA, J. L. V.; MAIA, D. P. ; HENTGES, A. R., 2016.). Nesse contexto, estudos relacionados ao MAS-EAD vêm sendo desenvolvidos desde o surgimento do projeto, em suas diferentes fases (cf. BELAU, 2011; RIGO, S.; ALVES, I. M. R.; GAZOLLA, O., 2013; COSME, 2014; CARVALHO, 2015; RIGO, S. J.; ALVES, I. M. R.; BARBOSA, J. L. V., 2015; BELAU, 2016; RIGO, S.; ALVES, I. M. R.; BARBOSA, J. L. V.; MAIA, D. P. ; HENTGES, A. R., 2016; MORAES, 2017; BARCELOS, A.; RIGO, S.; ALVES, I. M. R.; BARBOSA, J. L. V., 2017) e os resultados já alcançados através destes mostraram que há, ainda, lacunas a serem preenchidas em diferentes dimensões.

Dentro do cenário apresentado, justifica-se a presente pesquisa na necessidade de preencher lacunas apresentadas em pesquisas anteriores relacionadas ao projeto e à necessidade da continuidade de estudos relacionados à modalidade a distância. Afinal, por tratar-se de uma modalidade tecnológica, assim como as tecnologias existentes, esta evolui e se ressignifica conforme o passar do tempo.

Desse modo, esta pesquisa parte da hipótese de que ao adotar uma abordagem linguística focada no discurso, uma pesquisa que busca aprimorar um *software* de inteligência artificial se beneficiará com uma variedade maior de ocorrências de padrões linguísticos e, portanto, terá mais insumos para detecção automática de ocorrências metafóricas. Assim, o presente trabalho, no contexto do projeto supracitado, **objetiva descrever as metáforas da emoção no contexto da educação a distância e, principalmente, incluir estas no software em desenvolvimento pelo projeto MAS-EAD**; assim, preenchendo uma lacuna linguística encontrada em trabalhos anteriores (cf. MORAES, 2017). No estudo conduzido por Moraes (2017), concluiu-se, a partir dos tuítes constituintes do *corpus* de pesquisa, que por muitos destes conterem figuras de linguagem, tais como ironia e metáfora, um estudo explorando esses fenômenos seria relevante para um aprimoramento do *software* do projeto no que diz respeito a ampliação de padrões sintático-semânticos. Afinal, as teorias linguísticas utilizadas nos estudos anteriores do projeto não abrangeram os fenômenos linguísticos supracitados.

Desse modo, partindo da Linguística de *Corpus* de Berber Sardinha (2004) e pensando na principal dimensão abordada neste trabalho (Linguística),

evoca-se a Metáfora Sistemática de Cameron (CAMERON, 2003; BERBER SARDINHA, 2007; CAMERON; DEIGNAN, 2009; CORTEZ, 2012), **a fim de investigar essa figura de linguagem enquanto fenômeno de natureza discursiva com vistas à detecção de padrões linguísticos através do software MAS-EAD**. Afinal, conforme afirma Vereza (2012, p. 47, grifo nosso), renomada pesquisadora do fenômeno metafórico,

A metáfora que hoje se encontra sob os holofotes intelectuais, na verdade, não é a mesma metáfora que habitava as listas classificatórias dos tropos da retórica restrita. A sua ascensão foi impulsionada por reconceituações e redefinições que, na maioria das vezes, implicavam sua promoção ou valorização, como fenômeno de natureza não só linguística, mas também cognitiva e, **mais recentemente, discursiva**.

Diante disso, entende-se que o estudo de metáforas da emoção é complexo, afinal trata-se também do estudo da emoção, que é um fenômeno complexo e de natureza cognitiva, já que se trata de um processo que envolve todo o organismo humano e, em vista disso, afeta diversas áreas da experiência humana. No entanto, como afirma Scherer *et al.* (2013), um estudo, que tenha como foco as emoções, deve adotar uma abordagem interdisciplinar e não necessariamente focar apenas no cognitivismo. **Portanto, não basta analisar a semântica dos itens lexicais para identificar uma emoção; mas também avaliar o significado dos termos de emoção dentro de seu contexto de uso**. Assim, optou-se por combinar análises discursivas com análises a níveis lexicais para identificar as emoções expressas no *corpus* desta pesquisa.

Nesse cenário, como *background*, adotou-se a metodologia aplicada no projeto MAS-EAD (*task-driven*), que visa a investigação através de três domínios complementares propostos por Dias-da-Silva (1996; 1998; 2003):

1. Linguístico – Domínio principal desta pesquisa, no qual se estuda a Metáfora Sistemática a fim de compreender esse fenômeno enquanto discursivo e buscar recursos para que os padrões linguísticos de implementação no *software* possam ser detectados.
2. Linguístico-Computacional – A partir do estudo da teoria linguística supracitada e da utilização de recursos disponibilizados por Berber Sardinha (2004), padrões linguísticos e informações sintático-

semânticas são detectadas e investigadas para a implementação dessas informações no *software* MAS-EAD. A finalidade dessa etapa é melhorar o desempenho desse *software*, qualificar sua precisão e expandir sua base de dados.

3. Computacional – Busca-se integrar a Linguística e a Computação através da implementação das descrições linguísticas criadas no domínio principal. Este domínio não é desenvolvido e detalhado neste estudo, pois é destinado ao grupo de especialistas em computação parceiro do projeto MAS-EAD.

Tendo todo o cenário previamente exposto detalhado, o presente trabalho é dividido da seguinte maneira. Primeiramente, na revisão de literatura, apresentam-se as teorias que fundamentarão as seções de análise e discussão desta pesquisa. Na sequência, explicitam-se os caminhos metodológicos a fim de esclarecer as decisões tomadas na seção de análise. Após, a análise é desenvolvida, seguida da discussão da análise linguística. Por fim, apresentam-se as considerações finais e possibilidades de aprimoramento futuro da pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção engloba as principais teorias estudadas para o desenvolvimento deste estudo. Assim, a discussão teórica que será desenvolvida está organizada em oito subseções, sendo estas:

1. A educação a distância
2. O papel da emoção no contexto EaD
3. O que são emoções e para que servem?
4. A Roda das Emoções de Genebra
5. A metáfora no pensamento
6. A metáfora no discurso
7. Como encontrar metáforas?
8. O tuíte como gênero discursivo

### 2.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação a distância só se realiza quando um processo de utilização garante uma verdadeira comunicação bilateral nitidamente educativa. Uma proposta de ensino/educação a distância necessariamente ultrapassa o simples colocar materiais instrucionais a disposição do aluno distante. Exige atendimento pedagógico, superador da distância e que promova a essencial **relação** professor-aluno, por meios e estratégias institucionalmente garantidos. (SARAIVA, 1996, p. 16, grifo nosso).

Faz-se mister, para o desenvolvimento deste estudo, a contextualização e compreensão do cenário da EaD; afinal, como bem afirma Saraiva (1996), a essência dessa modalidade está na **interação** entre os indivíduos membros dessa comunidade de ensino e aprendizagem. Portanto, a interação supracitada é requisito chave para que haja comunicação e diálogo entre as partes envolvidas nesse processo. Diálogo este que, se inexistente, pode influenciar no insucesso da caminhada do indivíduo enquanto membro da modalidade.

Como bem afirmam Maia e Mattar (2007), a popularização e popularidade da EaD está intimamente relacionada ao crescimento e popularização da internet, novas tecnologias e outros meios de acesso ao mundo virtual. Nesse sentido, justifica-se o fato de essa modalidade ser, no cenário atual, um dos assuntos de maior impacto e visibilidade no meio acadêmico e, portanto, foco de

muitas pesquisas científicas atuais (cf. GARCIA; SILVA, 2018; OLIVEIRA; MORGADO, 2018; AMORIM, SIMÕES *et al.*, 2019).

**Nesse cenário, o que é EaD?** Pensando em definir esse conceito, toma-se como referência estudiosos mais recentes e, também, aqueles que com estudos de longa data nessa área. Desse modo, tomamos como primeira referência Vidal e Maia (2010, p. 11), que afirmam que "[...] ao longo dos anos, muitos estudiosos vêm fazendo tentativas no sentido de conceituar essa modalidade de ensino, que vem incorporando novos mecanismos e estratégias pedagógicas e tecnológicas no decorrer de sua história." Isto é, de acordo com esses autores, a **modalidade** pode ser descrita como **dinâmica**, em **constante evolução**, visto sua capacidade e flexibilidade de aceitar e de agregar novas ferramentas tecnológicas e estratégias didático-pedagógicas aos seus ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (doravante AVEAs). Nesse sentido, pode-se entender que, assim como a modalidade evolui, **sua conceptualização também se modifica a cada mudança agregada**.

Pesquisadores tais como Petri (1996) e Forgrad (2004) rotulam a EaD como uma **modalidade democrática**. Para aquele, essa democratização se deve ao fácil acesso aos AVEAs que permite com que alunos tenham acesso à educação independente de tempo, localização e estrutura formal de aprendizado. Já para este, além de democrática, essa modalidade de ensino e aprendizagem pode ser descrita também como liberal, aberta e autônoma. Outros pesquisadores, como Reis e Silva (2011, p. 13), descrevem a EaD como uma **“abordagem universal”**. Ou seja, uma modalidade que está disponível, em âmbito mundial, para toda e qualquer pessoa que tenha acesso à internet e a um computador. Ademais, os autores supracitados afirmam que a modalidade é e se faz acessível em um formato uniforme, padrão e flexível.

É importante ressaltar, igualmente, o que é trazido por Garcia (1995) quando descreve a EaD como um sistema tecnológico no qual a comunicação é bidirecional. Em outras palavras, trata-se de um sistema no qual a comunicação face a face dá lugar a um novo tipo de interação, que utiliza aparatos e ferramentais tecnológicos que permitem processos de interação síncrona e assíncrona, além de recursos didáticos, tais como tutoria, para possibilitar a existência do diálogo entre as partes envolvidas no processo de ensino e

aprendizagem virtual. Em consonância a essas definições, conforme exposto por Vidal e Maia (2010), a UNESCO conceitua a EaD tal como a educação sem fronteiras; assim, sendo "um ambiente de ensino aberto, flexível, adaptado às diversas necessidades de aprendizagem e facilmente acessível para todos, em distintas situações" (UNESCO, s/d, p. 1). Desse modo, como complementam Vidal e Maia (2010, p. 12), configura-se enquanto uma educação que "busca superar obstáculos relacionados ao espaço, tempo, idade e circunstâncias".

Ademais, é importante agregar a essas definições o conceito trazido por Riano (1997, p. 20, grifo nosso), exposto por Vidal e Maia (2010, p. 12), que afirma que a EaD é uma **"relação professor-aluno ou ensino-aprendizagem mediada pedagogicamente e mediatizada por diversos materiais instrucionais e pela orientação tutorial**. Isto é válido tanto para ambientes pedagógicos tradicionais como para aqueles que usam as novas tecnologias." Ainda, conforme Riano (1997, p. 21), dentre as características da modalidade, encontra-se "uma aprendizagem autônoma, independente, em que o usuário se converte em um sujeito de sua própria aprendizagem e centro de todo sistema." Em outras palavras, a EaD favorece e potencializa a autonomia dos cidadãos e favorece a formação de indivíduos intelectualmente autônomos e mais engajados socialmente. (VIDAL; MAIA, 2010).

Assim, no cenário exposto, considera-se a EaD como uma educação sem fronteira, que surge como ruptura do paradigma da educação tradicional e é fomentada pelas tecnologias digitais e fortalecida na situação comunicacional central entre as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (professores, tutores e alunos). Tendo em vista que o ensino e aprendizado nessa modalidade é visto como uma ação colaborativa (VIDAL; MAIA, 2010), a educação a distância, então, é descrita pela autora deste trabalho como **um processo flexível, tecnológico, contextual, diversificado (em termos de atividades e formas de aprendizagem) e aberto (em termos de autonomia, tempo e espaço) que depende, intimamente, da co-construção do espaço da sala de aula pelos membros participantes do ambiente virtual de ensino e aprendizagem, além do diálogo e interação dessas partes**.

Essa última definição, criada com base naquelas apresentadas ao longo desta subseção, é trazida com a finalidade de compreender o contexto no qual

o *software* do projeto MAS-EAD está sendo desenvolvido. Ademais, faz-se relevante trazer, para o contexto da pesquisa, a visão dos(as) pesquisadores(as) envolvidos no projeto e no desenvolvimento do *software* acerca dessa modalidade educacional. Nesse sentido, para complementar as definições trazidas previamente, apresenta-se, a seguir, um breve histórico da EaD no mundo e, também, no Brasil.

### **2.1.1 Das cartas à revolução digital: de onde veio e para onde vai a EaD?**

A EaD tem se aprimorado ao longo dos últimos anos, haja vista a última década de estudos dedicados a suas necessidades e aperfeiçoamentos (cf. ROVAI, 2002; BELDARRAIN, 2007). Como afirma Tori (2010, p. 4), a modalidade tem evoluído consideravelmente e a oportunidade de agregar novos ferramentais tecnológicos a AVEAs faz com que a EaD seja vista como uma disrupção inovadora no campo educacional tradicional. No entanto, é importante destacar que EaD não é uma novidade no campo tecnológico-educacional, mas que, no entanto, sua origem não está atrelada ao uso de tecnologias tais como as conhecidas hoje – computadores, *Internet*, entre outros.

Portanto, a seguir, apresentam-se alguns marcos na história da modalidade educacional referida a fim de compreender seu surgimento e, conseqüentemente, evolução e aprimoramento até os dias atuais.

#### **2.1.1.1 Alguns marcos históricos da Educação a Distância**

Alguns pesquisadores da EaD tentam, em seus trabalhos de pesquisa, definir o marco inicial que define o início dessa modalidade educacional no mundo. Pesquisas datam a criação da escrita, como forma de registro das antigas civilizações, a citar Egípcia, Grega e Romana, como ponto de partida inicial para a necessidade e a ânsia desses povos pelo saber. Gouvêa e Oliveira (2006) especulam, por exemplo, a existência de alguns marcos que definem a linha do tempo da história da educação a distância no mundo e, o primeiro destes diz-se ser as epístolas que São Paulo escreveu às comunidades cristãs situadas na Ásia Menor, em meados do século I, ensinando-as como viver as doutrinas cristãs em meio a situações e ambientes precários. Essa crença deve-se ao fato

de tais epístolas servirem como uma forma de ensino e aprendizagem por correspondência, quebrando, assim, o paradigma da sala de aula tradicional. Daí acredita-se que essa ocorrência deu início aos cursos por correspondência e, portanto, seria o marco do início da EaD no mundo.

Apesar da especulação do cenário apresentado anteriormente, conforme afirmam Maia e Mattar (2007), a EaD passa a se consolidar no mundo, de fato, no século XVIII, tendo como início (documentado) o ano de 1728. As correspondências, então, eram utilizadas como meio de instrução e, assim, através de anúncios em jornais, deu-se início ao primeiro conceito de Educação à Distância: o de adquirir conhecimento através de uma educação sem fronteiras, que ultrapassa os limites da sala de aula convencional e rompe do paradigma da educação tradicional presencial.

A linha do tempo da EaD no mundo, tal como apresentam Gouvêa e Oliveira (2006) e Vasconcelos (2010), pode ser visualizada conforme exibe a figura a seguir.



Figura 1 - Linha do tempo da EaD no mundo

1728	<u>ESTADOS UNIDOS</u> - Marco inicial: Curso por correspondência anunciado pela Gazeta de Boston
1829	<u>SUÉCIA</u> - Instituto Líber Hermondes e cursos EaD
1840	<u>REINO UNIDO</u> - Faculdade Sir Isaac Pitman, primeira escola de correspondência da Europa
1856	<u>BERLIM</u> - Sociedade de Línguas Modernas, professores Charles Toussaine e Gustav Laugenschied patrocinados para ensinar Francês por correspondência
1892	<u>ESTADOS UNIDOS</u> - Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes
1920	<u>BRASIL</u> - Início de cursos pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro
1922	<u>UNIÃO SOVIÉTICA</u> - Início de cursos por correspondência
1935	<u>JAPÃO</u> - Japanese National Public Broadcasting Service inicia programas escolares pelo rádio
1947	<u>FRANÇA</u> - Transmissão de aulas de quase todas as disciplinas da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris através da Rádio Sorbonne
1948	<u>NORUEGA</u> - Primeira legislação para escolas por correspondência
1951	<u>ÁFRICA</u> - Universidade a distância: Universidade de Sudáfrica
1956	<u>ESTADOS UNIDOS</u> - Chicago TV College inicia a transmissão de programas educativos pela TV
1960	<u>ARGENTINA</u> - Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação
1968	<u>OCEANIA</u> - Universidade do Pacífico Sul
1969	<u>REINO UNIDO</u> - Fundação Universidade Aberta
1971	<u>REINO UNIDO</u> - Universidade Aberta Britânica
1972	<u>ESPANHA</u> - Universidade Nacional de Educação a Distância
1977	<u>VENEZUELA</u> - Fundação Universidade Nacional Aberta
1978	<u>COSTA RICA</u> - Universidade Estadual a Distância
1984	<u>HOLANDA</u> - Universidade Aberta
1985	<u>EUROPA</u> - Fundação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência
1985	<u>ÍNDIA</u> - Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi
1987	<u>EUROPA</u> - Resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Europeia
1987	<u>EUROPA</u> - Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância
1988	<u>PORTUGAL</u> - Fundação Universidade Aberta
1990	<u>EUROPA</u> - Rede Europeia de Educação a Distância, baseada na declaração de Budapeste e o relatório da Comissão sobre educação aberta e a distância na Comunidade Europeia.

Fonte: Baseado em Gouvêa e Oliveira (2006) e Vasconcelos (2010).

Conforme indica o quadro acima, através da pesquisa dos autores Gouvêa e Oliveira (2006) e Vasconcelos (2010), o marco do início da EaD foi no ano de 1728, com a criação do curso por correspondência, do Professor Caleb Phillips, pela Gazeta de Boston. Em consonância, esses autores afirmam que, no Brasil, o início da modalidade se deu em 1920, com a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por Roquette Pinto. As outras datas presentes, de tão importância quanto, representam a criação de instituições, cursos ou regulamentações da EaD naqueles países.

Todos esses acontecimentos estão inseridos no que Maia e Matar (2007) chamam de “Gerações da EaD”. Esses autores definem cinco principais gerações e todos os aparatos tecnológicos e eventos que as envolvem. No entanto, autores tais como Anderson e Elloumi (2004), Garrison (1985) e Gomes (2008) trazem, em seus estudos, diferentes números de gerações. Para Anderson e Elloumi (2004) e Garrison (1985), por exemplo, há três gerações tecnológicas da modalidade, enquanto para Gomes (2008) o número de gerações é seis. Devido as suas reflexões acerca das tecnologias e seus usos, utilizam-se os dados trazidos por essa autora para apresentar as gerações tecnológicas da modalidade. Desse modo, apresenta-se a síntese a seguir.

1. **Primeira geração – Ensino por Correspondência:** Esta primeira geração, trazida na literatura pelos principais nomes das pesquisas em EaD - Garrison (1985), Gomes (2003, 2008) e Maia e Mattar (2007), por exemplo, é caracterizada pela comunicação assíncrona e limitada entre professores e alunos; assim, sendo denominada de “mono-media”. (GOMES, 2008).
2. **Segunda geração – Tele-Ensino:** A segunda geração tem seu início por volta do ano de 1960 e é caracterizada como “multi-mediática” (GOMES, 2008); isto é, vale-se de várias mídias para a representação dos conteúdos – som, imagem, entre outros. No entanto, não utiliza recursos computacionais, mas fitas de vídeo, fax, rádio e televisão (GOMES, 2003). Nesta geração, surgem instituições de educação a distância em alguns lugares do mundo, como, por exemplo, na Inglaterra.

3. **Terceira geração – Multimídia:** Esta geração consta na literatura de Maia e Mattar (2007) e Gomes (2008) com surgimento a partir e entre 1985 a 1995 e tem sua caracterização própria: a utilização de correio eletrônico, *Internet*, *chats* e videoconferência. Também é característico dessa geração o início da utilização de TICs, tais como ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.
4. **Quarta geração – E- Learning:** Esta geração é denominada por Gomes (2008) enquanto geração da aprendizagem em rede. Isso se deve ao fato de a *Internet* e seus recursos surgirem como ferramentas de auxílio para a mediação do ensino e aprendizagem; desse modo, quebrando barreiras tais como a geográfica e de tempo. Ademais, tecnologias tais como *Intranet*, CD-ROM, sons e imagens surgem para auxiliar no processo de aprendizagem. Essa geração é marcada pela criação do *E-Learning* por empresas interessadas em capacitar seus funcionários.
5. **Quinta geração – M-Learning:** Esta geração é marcada pela crescente dos dispositivos móveis, tais como celulares (GOMES, 2008). Assim, caracteriza-se pela mudança do paradigma de comunicação da sociedade – a utilização de celulares, computadores pessoais, entre outras tecnologias disponíveis nesses aparelhos.
6. **Sexta geração – Mundos virtuais:** A sexta geração é caracterizada, por Gomes (2008), como a geração na qual surgem os mundos virtuais e imersivos; assim, surge o conceito de ciberespaço, no qual é possível simular e digitalizar o mundo real. Nesse contexto, faz-se relevante citar que Maia e Mattar (2007) trazem o conceito de *Web 3.0* ou *Web* semântica, que surge com recursos de IA para facilitar a busca, organização e interpretação de informações. Conceito este que cabe dentro dessa geração.

Tendo apresentadas as gerações tecnológicas da EaD, apresenta-se, a seguir um quadro síntese das características de cada uma delas.

Quadro 1 – Síntese das principais características das diferentes gerações de educação a distância

	1ª GERAÇÃO	2ª GERAÇÃO	3ª GERAÇÃO	4ª GERAÇÃO	5ª GERAÇÃO	6ª GERAÇÃO
<b>DESIGNAÇÃO</b>	Ensino por correspondência	Tele-Ensino	Multimédia	<i>E-Learning</i>	<i>M-Learning</i>	Mundos Virtuais
<b>REPRESENTAÇÃO E MEDIATIZAÇÃO DE CONTEÚDOS</b>	Mono-média	Múltiplos-média	Multimédia interativo	Multimédia colaborativo	Multimédia conectivo e contextual	Multimédia imersivo
<b>SUPORTES TECNOLÓGICOS DE DISTRIBUIÇÃO DE CONTEÚDOS</b>	Imprensa	Emissões radiofônicas e televisivas	CDs e DVDs	Internet – <i>Web</i>	PDAs, telemóveis, leitores portáteis de MP3 e MP4, <i>smartphone</i>	Ambientes virtuais na <i>web</i>
<b>FREQUÊNCIA E RELEVÂNCIA DOS MOMENTOS COMUNICACIONAIS</b>	Quase inexistente	Muito reduzida	Muito reduzida	Significativa e relevante	Significativa e relevante	Significativa e relevante

Fonte: Gomes (2008, p. 198).

Tendo em vista as gerações apresentadas, pode-se dizer que vivemos, de certo modo, na sexta geração. No entanto, em um futuro não tão distante (que já se iniciou), com a chegada da indústria 4.0<sup>1</sup>, entende-se que haverá uma geração da EaD que disponibilizará recursos, adicionais aos das gerações apresentadas, tais como realidade virtual, *deep learning*, utilização de tecnologias vestíveis, *big data*, entre outras tecnologias já existentes e em constante aprimoramento.

<sup>1</sup> A Indústria 4.0, como descrita por Kupfer (2016, p. 1), é "um elenco de técnicas que dependem do uso coordenado de informação, automação, computação, *software*, sensoriamento e conexão em rede" e que envolve tecnologias habilitadoras que auxiliam na promoção da transformação digital, tais como: *Internet of Things (IoT)*, *Machine learning*, *big data analytics*, *cyber-physical systems (CPS)*, *machine-to-machine (M2M)* e *cloud computing*.

No entanto, tão relevante quanto entender as gerações da EaD é entender como essa modalidade educacional surgiu no Brasil. Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, um breve histórico da EaD no país.

### 2.1.2 A EaD no Brasil

Em meados dos anos 90, no Brasil, instituições de **ensino superior** iniciaram o desenvolvimento de cursos de EaD. (LDBEN, n. 9.394; 1996, grifo nosso). De acordo com Oliveira (2003), há alguns diferentes momentos de evolução da modalidade no país.

No Brasil, conforme Maia e Mattar (2007), assim como em outros países (OLIVEIRA, 2003), a EaD teve seu início em meados de 1904, quando deu-se início aos envios de materiais impressos de cursos por correspondência. Para Oliveira (2003), a modalidade se tornou significativa a partir de 1970, quando se iniciaram ofertas de cursos por correspondência em propagandas televisivas.

No entanto, foi apenas a partir de 1990 que a EaD foi, de fato, consolidada no país com o suporte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDBEN), em 20 de dezembro de 1996, que regulamentou e oficializou a modalidade EaD no país, através do artigo 80, parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º (Incisos I e II) da LDBEN (Lei 9.394/1996), que estabelece que

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições, especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas.

Em consonância com o artigo apresentado, a Portaria nº 355, de 6 de fevereiro de 2002, constituída por representantes da Secretaria de Educação a

Distância (SEED), da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), objetivou a elaboração de propostas da e para a modalidade com foco em cursos de nível superior. O relatório produzido contém questões primordiais para os cursos a distância, de nível superior, no país. Conforme trazido nesse documento,

Está inserido nos propósitos da educação do país, com seus objetivos, conteúdos, currículos, estudos, práticas e reflexões. O projeto deve ser elaborado a partir de princípios filosóficos e pedagógicos explicitados nos guias e manuais de orientação disponíveis ao longo do processo. Para resguardar seu nome e credibilidade, a Instituição ofertante deve estar comprometida não apenas com o ensino, mas com uma educação atenta à formação de cidadãos éticos e competentes para o exercício de uma profissão. O projeto de educação à distância desenvolvido deve ser coerente com o projeto pedagógico e não pode ser uma mera transposição do presencial, pois possui características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos condizentes com esse formato. Em outras palavras, a educação a distância tem identidade própria, não estando limitada a uma concepção supletiva do ensino presencial. (RELATÓRIO DA COMISSÃO ASSESSORA PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2002, p.12).

Percebe-se, após a leitura desse parágrafo, a preocupação deste órgão regulamentador com as adequações às características da modalidade EaD, para diferenciar essa modalidade da presencial. Tal preocupação pode ser percebida ao longo do relatório, quando são dispostas algumas exigências às instituições de nível superior interessadas em ofertar cursos a distância. Tais exigências demandam, entre outras questões, um quadro docente qualificado e especializado na modalidade EaD, a preparação de materiais pedagógicos, contratação e capacitação de tutores, infraestrutura tecnológica e outras questões que asseguram a trajetória educacional dos discentes com qualidade e eficiência.

Em adição a tais exigências, a Portaria do MEC nº 2.253, de 18 de outubro de 2001 - conhecida como Portaria dos 20% -, traz às instituições de ensino superior não uma exigência, mas uma opção de oferta de até 20% de suas disciplinas regulares em EaD. Assim, consolida-se esse o marco do início da modalidade semipresencial no Brasil.

No entanto, ainda há marcos na história da EaD que não foram citados ao longo desse subcapítulo. Portanto, partindo de Alves (2011), que traz uma lista com alguns acontecimentos que são marco na história da EaD brasileira, a citar Maia e Mattar (2007), Marconcin (2010), Rodrigues (2010) e Santos (2010); apresenta-se, a seguir, uma lista dos principais acontecimentos da história da modalidade no país.

Figura 2 - Linha do tempo de acontecimentos importantes na EaD  
brasileira

1904	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O Jornal do Brasil registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo.</li> </ul>
1923	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia curso de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Tinha início assim a Educação a Distância pelo rádio brasileiro.</li> </ul>
1934	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Edgard Roquette-Pinto instalou a Rádio-Escola Municipal no Rio, projeto para a então Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal. Os estudantes tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, e era utilizada correspondência para contato com estudantes.</li> </ul>
1939	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Surgimento, em São Paulo, do Instituto Monitor, o primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência, na época ainda com o nome Instituto Rádio Técnico Monitor.</li> </ul>
1941	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Surge o Instituto Universal Brasileiro segundo instituto brasileiro a oferecer também cursos profissionalizantes sistematicamente. Fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor, já formou mais de 4 milhões de pessoas e hoje possui cerca de 200 mil alunos; juntaram-se ao Instituto Monitor e ao Instituto Universal Brasileiro outras organizações similares, que foram responsáveis pelo atendimento de milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissionalizante a distância. Algumas dessas instituições atuam até hoje. Ainda no ano de 1941, surge a primeira Universidade do Ar, que durou até 1944.</li> </ul>
1947	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Surge a nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. O objetivo desta era oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio dos monitores. A experiência durou até 1961, entretanto a experiência do SENAC com a Educação a Distância continua até hoje.</li> </ul>
1959	<p>A Diocese de Natal, Rio Grande do Norte, cria algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), marco na Educação a Distância não formal no Brasil. O MEB, envolvendo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal utilizou-se inicialmente de um sistema rádio-educativo para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos.</p>
1962	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É fundada, em São Paulo, a <i>Occidental School</i>, de origem americana, focada no campo da eletrônica.</li> </ul>
1967	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O Instituto Brasileiro de Administração Municipal inicia suas atividades na área de educação pública, utilizando-se de metodologia de ensino por correspondência. Ainda neste ano, a Fundação Padre Landell de Moura criou seu núcleo de Educação a Distância, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio.</li> </ul>
1970	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Surge o Projeto Minerva, um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. O projeto foi mantido até o início da década de 1980.</li> </ul>
1974	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Surge o Instituto Padre Reus e na TV Ceará começam os cursos das antigas 5ª à 8ª séries (atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), com material televisivo, impresso e monitores.</li> </ul>



1976	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É criado o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos através de material instrucional</li> </ul>
1979	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A Universidade de Brasília, pioneira no uso da Educação a Distância, no ensino superior no Brasil, cria cursos veiculados por jornais e revistas, que em 1989 é transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) e lançado o Brasil EAD.</li> </ul>
1981	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É fundado o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo Americano, que oferecia Ensino Fundamental e Médio a distância. O objetivo do CIER é permitir que crianças, cujas famílias mudem-se temporariamente para o exterior, continuem a estudar pelo sistema educacional brasileiro.</li> </ul>
1983	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O SENAC desenvolveu uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços, denominada “Abrindo Caminhos”.</li> </ul>
1991	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, concebido e produzido pela Fundação Roquette-Pinto tem início e em 1995 com o nome “Um salto para o Futuro”, foi incorporado à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação) tornando-se um marco na Educação a Distância nacional. É um programa para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do Ensino Fundamental e alunos dos cursos de magistério. Atinge por ano mais de 250 mil docentes em todo o país.</li> </ul>
1992	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É criada a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na Educação a Distância do nosso país.</li> </ul>
1995	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É criado o Centro Nacional de Educação a Distância e nesse mesmo ano também a Secretaria Municipal de Educação cria a MultiRio (RJ) que ministra cursos do 6º ao 9º ano, através de programas televisivos e material impresso. Ainda em 1995, foi criado o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC.</li> </ul>
1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. É neste ano também que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004 (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).</li> </ul>
2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É formada a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil comprometidas na democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Nesse ano, também nasce o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), com a assinatura de um documento que inaugurava a parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, as universidades públicas e as prefeituras do Estado do Rio de Janeiro.</li> </ul>
2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O Cederj é incorporado a Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ).</li> </ul>
2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EAD, foram implantados pelo MEC. Entre eles o</li> </ul>

	Proletramento e o Mídias na Educação. Estas ações conflagraram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.
2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>É criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.</li> </ul>
2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entra em vigor o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (BRASIL, 2006).</li> </ul>
2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entra em vigor o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007).</li> </ul>
2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em São Paulo, uma Lei permite o ensino médio a distância, onde até 20% da carga horária poderá ser não presencial.</li> </ul>
2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entra em vigor a Portaria nº 10, de 02 julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação in loco e deu outras providências para a Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2009).</li> </ul>
2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>A Secretaria de Educação a Distância é extinta.</li> </ul>

Fonte: Alves (2011, p. 6-8).

Conforme ilustra a tabela anterior, no ano de 2011, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi extinta o que resultou na redistribuição de programas e ações, outrora vinculados a essa secretaria, a outras administrações. (ALVES, 2011). Por intermédio do Ministério da Educação, essa secretaria funcionava enquanto um “agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação, e das técnicas de Educação a Distância aos métodos didático-pedagógicos.” (ALVES, 2011, p. 8). Além disso, à SEED competia a pesquisa e o desenvolvimento, voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras.

Com a extinção da SEED, houve um processo de simplificação institucional, no qual nasceu a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e, desse modo, todas as atividades de regulação e supervisão outrora designadas à SEED, bem como as demandas de avaliações ao INEP agora competem à SERES. A figura a seguir representa o contexto de criação dessa secretária.

Figura 3 – Representação gráfica do contexto de criação da SERES



Fonte: Adaptado de SERES/MEC<sup>1</sup>.

Conforme ilustra a imagem, a SERES foi criada no ano de 2011, pelo decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011; este que fora revogado e atualizado pelo decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Desse modo, sendo designadas competências antes da SESU, da SETEC e da SEED. Essas competências são:

- Formulação de políticas de regulação e supervisão da educação superior (metas do PNE);
- Autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento de cursos de graduação e sequenciais, presenciais e a distância;
- Instruir os processos de credenciamento e recredenciamento institucional nas modalidades presencial e a distância;
- Supervisionar IES e cursos superiores visando cumprimento da legislação e melhoria da qualidade;
- Estabelecer diretrizes para os instrumentos de avaliação de IES e cursos de educação superior;
- Gerenciar o cadastro de instituições e cursos de educação superior;

<sup>1</sup> Imagem retirada de uma apresentação da Coordenadora-Geral de Diretrizes para as Ações de Regulação e Supervisão da Educação Superior da SERES/MEC, Sylmara Campos Pinho Garcia, em um workshop realizado em 09/04/15, pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). Disponível em: [http://www.abmes.org.br/public/arquivos/documentos/apresentacao\\_sylmara\\_09\\_04\\_2015.pdf](http://www.abmes.org.br/public/arquivos/documentos/apresentacao_sylmara_09_04_2015.pdf). Acesso em 21/05/19.

- Gerenciar sistema eletrônico de acompanhamento de processos de regulação e supervisão da educação superior;
- Manter e atualizar o catálogo dos cursos superiores de tecnologia;
- Propor as ações de atualização dos referenciais e das DCN dos cursos de graduação;
- Propor referenciais de qualidade para a educação a distância;
- Participar de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral;
- Conceder os certificados de beneficência da área de educação (CEBAS). (SERES/MEC, 2015).

Nesse sentido, apesar da simplificação institucional ocorrida, a EaD no Brasil continua crescendo. De acordo com o Censo da Educação Superior (2018), a modalidade teve 40% de novas matrículas, considerando as matrículas em cursos de graduação, no país. Número este que, em 2018, foi 7% mais baixo. Ademais, o censo (ibid.) aponta que o número de cursos EaD cresceu 50,7% entre 2017 e 2018, de 2.108 cursos para 3.177. Em adição, a quantidade de alunos é maior, em cerca de 28% no mesmo período e, em contrapartida, no ensino presencial, a redução de 4% (totalizando 2 milhões de estudantes) nas matrículas demonstra a tendência de crescimento acelerado da EaD no país.

No entanto, apesar desse crescimento contínuo e acelerado, se pesquisarmos rapidamente nas redes sociais, perceberemos que existe um certo preconceito contra a modalidade (e.g. EAD é uma modalidade de ensino inferior a modalidade presencial), receio (e.g. Não queria fazer o curso porque dizem que os professores da EaD da universidade Y nem sabem mexer com tecnologia) e insatisfação (e.g. Eu odeio EaD!) de alguns alunos quanto à interação e abordagem didático-pedagógica dos professores. Ademais, como citado anteriormente, há a questão do relacionamento entre as partes membras da modalidade, que é um fator que afeta muitos alunos, levando-os à evasão dos cursos. Por essa razão, faz-se necessária a criação de tecnologias que melhorem a interação entre a comunidade da modalidade a distância.

No que diz respeito a relevância deste trabalho, além do que fora apresentado, faz-se relevante apresentar o papel que as emoções desempenham no cenário EaD. Nesse sentido, é importante ressaltar que a presente pesquisa contribui com o projeto de pesquisa maior (MAS-EAD), que tem como foco o desenvolvimento de um *software* de análise de sentimentos que operará como ferramenta preditiva de possíveis evasões de alunos de determinado curso ou disciplina. Nesse contexto, compreender o que são

emoções e qual a importância que estas têm para esse trabalho é elemento chave para o sucesso da pesquisa. Portanto, apresenta-se, no subcapítulo a seguir, a explicação sobre o papel que as emoções desempenham neste trabalho.

## 2.2 O PAPEL DAS EMOÇÕES NO CONTEXO EAD

Desde a sua criação, a EaD tem se transformado e evoluído cada vez mais; em especial, no que diz respeito ao acesso facilitado – financeiro e logístico – que permite, aos alunos, as instituições de ensino superior e, prioritariamente, ao desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação (doravante TICs). Nesse sentido, nota-se que o aprimoramento da comunicação entre os membros participantes dessa modalidade de ensino e aprendizagem é instrumental para seu bom aproveitamento. Afinal, a distância comunicacional criada pelas plataformas tecnológicas, tal como afirmam Moore e Kearsley (2007, p. 240), “conduz a um hiato na comunicação, um espaço psicológico de compreensões errôneas potenciais entre instrutores e alunos, que precisa ser suplantado por técnicas especiais de ensino”, o que gera experiências negativas nas plataformas e, conseqüentemente, emoções negativas entre os usuários. Estas que podem levar alunos a evadirem das disciplinas e, até mesmo, de seus cursos.

Nesse cenário, esse espaço psicológico supracitado pode e deve ser suprimido através de interações e ferramentas que promovam a interação, o diálogo e, por conseguinte, que aumentam o grau de motivação, autonomia e **emoções positivas** com relação à experiência na EaD. Afinal, de acordo com Richardson e Swan (2003) e Jones e Issroff (2005), os níveis de presença social estão intimamente ligados à comunicação, bem como às emoções, o que afeta o progresso da aprendizagem na educação a distância. Assim, as TICs podem promover e facilitar a comunicação, cooperação e diálogo entre os participantes da EaD; desse modo, gerando um maior interesse em pesquisar, desenvolver e aprimorar essas tecnologias para, cada vez mais, propor aos alunos, professores e tutores um **espaço virtual que promova experiências de ensino e aprendizado positivas**.

Tendo compreendido como as emoções são relevantes e impactantes no contexto da modalidade a distância, na sequência, há uma tentativa de explicar o que são as emoções, o que as distinguem de outros estados afetivos, tais como o sentimento, e por que as entender é tão importante para o desenvolvimento deste trabalho.

### 2.3 O QUE SÃO EMOÇÕES E PARA QUE SERVEM?

Para que haja o desenvolvimento de tecnologias que funcionem satisfatoriamente no contexto da EaD, faz-se necessário, para além do entendimento do que é essa modalidade, entender o que são emoções, como elas se apresentam nesses contextos de ensino e aprendizagem e, principalmente, de como detectá-las. Portanto, esta seção se divide da seguinte forma: primeiramente, fala-se sobre emoções através da apresentação de uma breve reflexão acerca das principais teorias existentes e aplicáveis a este estudo; por fim, expõe-se uma ferramenta que funciona como régua para mensuração de emoções, que será aplicada na análise do *corpus* desta pesquisa: a Roda das Emoções de Genebra.

#### 2.3.1 O que são emoções?

Na última década, especialmente nos últimos anos, os estudos sobre emoções têm se difundido cada vez mais entre as diversas áreas do conhecimento, i.e. marketing, história, educação e linguística. Como consequência, debates sobre definições, recursos e metodologias são comuns; afinal, cada área do conhecimento aborda a temática tendo em vista objetivos específicos, tais como criar uma conexão emocional com os consumidores de uma determinada marca ou avaliar a satisfação dos alunos em sala de aula. (MORAES, 2017). Esta última, em específico, tem grandes benefícios se estudada sob o viés dos estudos da emoção já que, conforme Bower (1981), as emoções têm poder de influenciar a memória e o processo de aprendizagem dos alunos. Entendê-las não é uma questão passiva de escolha; mas primordial para que instituições de ensino consigam entregar o melhor resultado possível, em termos didático-pedagógicos e de facilidade tecnológica, para os alunos.

Pensando em emoções, sob o viés cognitivista, pode-se afirmar que têm um papel fundamental na vida das pessoas, já que relacionam eventos externos a preocupações internas. (SACHARIN, SCHLEGEL e SCHERER, 2012) e, assim, **têm impacto na forma como os indivíduos interagem e se comunicam no mundo.**

No tocante à definição do conceito de emoção, cita-se o psicólogo cognitivo Paul Ekman, autor do livro *Basic Emotions* que é pilar para as pesquisas realizadas pelo autor Klaus Scherer e base de referência para pesquisas que envolvem o tópico emoção. Conforme Ekman (1999), existem muitos termos relacionados às emoções e capazes de reproduzi-las; no entanto, a descrição de uma emoção é limitada aos termos o que, frequentemente, faz com que as emoções, no texto, passem despercebidas. (EKMAN, 1999). Assim, reforça que "Palavras são uma forma de lidar com as nossas emoções, [...], mas não podemos reduzir emoções às palavras." (EKMAN, 2003, p. 30).

Nesse sentido, para definir o que é emoção, Ekman (1992 p. 55) postula que "[...] Cada emoção não é um único estado afetivo, mas uma família de estados relacionados" e, conforme supracitado, afirma que existem mais palavras relacionadas às emoções do que emoções. Ademais, com relação à subjetividade da emoção, afirma que a experiência deste processo e "[...] como cada emoção se faz sentir, está para alguns no centro da conceituação de uma emoção. Isso presumivelmente inclui sensações físicas e outros sentimentos que são consequência do *feedback* de várias mudanças de respostas que ocorrem unicamente para cada emoção." (EKMAN, 1992, p. 55).

Nesse referido cenário, ao discorrer sobre emoções, Ekman (1992) afirma que existem emoções básicas, que são caracterizadas por sinais distintivos universais, fisiologia específica, mecanismo automático de avaliação e eventos antecedentes universais. Tais emoções, alegria, desprezo, medo, surpresa, tristeza, nojo e raiva, são transversais a culturas e facilmente reconhecidas através de expressões faciais específicas. Para esse autor, cada família de emoção básica incorpora outras emoções e estas se diferenciam de outros fenômenos afetivos levando em consideração, por exemplo, alguns sinais específicos, tais como expressões faciais.

Desse modo, toda emoção básica é dividida entre as valências negativa e positiva e é rotulada da seguinte forma:



Tabela 1 – Emoções básicas

<b>EMOÇÕES BÁSICAS NEGATIVAS</b>	MEDO, RAIVA, DESCONTENTAMENTO, TRISTEZA E DESPREZO
<b>EMOÇÕES BÁSICAS POSITIVAS</b>	DIVERTIMENTO, ORGULHO (REALIZAÇÃO), SATISFAÇÃO, ALÍVIO E CONTENTAMENTO

Fonte: Baseado em Ekman (1994).

No que tange às emoções expostas, Ekman (1994) afirma que diferem, ainda, a partir da avaliação dos eventos-gatilho de ativação de emoção e comenta que a avaliação está intrinsecamente conectada as respostas comportamentais do organismo. Ademais, emoções ascendem no dia a dia e são ativadas por meio de respostas (reações) rápidas, que têm natureza involuntária e de breve duração. (EKMAN, 1994). Assim, o autor referido define o conceito de emoção enquanto

[...] um processo, um tipo particular de **avaliação automática influenciada pelo nosso passado** pessoal e evolutivo, no qual sentimos que algo que é importante para nosso bem-estar e está ocorrendo, e um conjunto de mudanças fisiológicas e comportamentos emocionais iniciam a lida da situação. (EKMAN, 2003, p. 30, grifo nosso).

Tendo em vista o que o cenário exposto, Ekman (1994, p. 19) apresenta sete características inerentes à emoção. O autor afirma que, tais características, "permitem-nos começar a lidar rapidamente com tarefas fundamentais à vida, sem necessitar planejamento elaborado de modo que são adaptativas ao nosso passado evolutivo". (EKMAN, 1994, p. 19). Nesse sentido, portanto:

Tabela 2 - Características das emoções

**As emoções...**

Têm curta duração e são reações ativadas por eventos de emoção
Eventos passados contribuem para a ativação de emoções
Podem ser reconhecidas em outras espécies que não apenas a humana
Primeiramente, são rápidas, o que pode impossibilitar sua identificação
São breves, de curta duração
São espontâneas
São compostas por fisiologias variadas

Fonte: Traduzido de Ekman (1994).

Assim, por serem reações que ocorrem rápida e espontaneamente, há uma avaliação automática a partir de alterações voluntárias de expressões demonstradas pelo indivíduo experienciador do evento evocador de emoção. Por essa razão, Ekman (1994) afirma ser impossível decidir o momento de sentir uma emoção.

Desse modo, Ekman (2003) assevera que emoções são respostas dadas a estímulos e, por conseguinte, os estímulos são acionados por gatilhos. Esses, por sua vez, são acionados a partir do tema do evento. A partir dos gatilhos, tem-se a reação, que pode ser fisiológica (emoção) e/ou anatômica (expressão facial) ou ambas ao mesmo tempo. A seguir, apresenta-se a representação gráfica dessa relação.

Figura 4 – Relação de estímulo (tema) – resposta (reação)



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dessa representação, toma-se como exemplo a seguinte situação: Uma professora adentra sua sala e alerta a turma de que, naquele momento, terão uma prova surpresa. Um aluno que não estudou e não tem acompanhado as aulas possivelmente, a partir do TEMA (anúncio da prova surpresa), sentiria-se apavorado, com medo (REAÇÃO FISIOLÓGICA - EMOÇÃO) de falhar na prova e, então, poderia expressar essa reação (ou não) através de uma expressão facial de medo/pavor. Outras emoções que poderiam ser evocadas a partir desse tema são: surpresa, angústia e até mesmo alegria.

Para Scherer (2005), existem sete características para as emoções, que são:

Tabela 3 - Características das emoções

<b>Foco no evento</b>	As emoções são ativadas por eventos, estes que podem ser tanto internos quanto externos e que provocam uma resposta do organismo com relação ao evento; essa reação ocorre após a avaliação da significância do evento.
<b>Ativada pela avaliação</b>	Tendo a significância do evento sido avaliada pelo organismo como relevante, este dará uma resposta emocional. Nesse sentido, entende-se que as emoções são detectoras de relevância; afinal, guiam o organismo através de avaliações do que gostamos (aproximação) e do que não gostamos (afastamento).
<b>Sincronizadas pela resposta</b>	As emoções preparam as respostas do organismo com relação à avaliação do evento. Aquelas variam e têm funções adaptativas conforme este.
<b>Mudança rápida</b>	As avaliações, com relação aos eventos, podem sofrer mudanças rápidas devido a informações que podem se agregar a este e reavaliações que demandam essa rápida adequação do sistema avaliativo.
<b>Influência no comportamento</b>	As emoções influenciam no comportamento do organismo com relação ao evento e, também, na consequência e impacto da emoção na comunicação e interação social.
<b>Intensidade</b>	Os padrões de resposta e experiência emocional têm intensidade, relativa e frequentemente, alta.
<b>Curta duração</b>	São reações de breve duração, pois não devem sobrecarregar o organismo.

Fonte: Scherer (2005).

A fim de entender o conceito de emoção satisfatoriamente, portanto, apresenta-se, a seguir, a conceituação desse termo, com base em Scherer (2005) e sua diferença em comparação a termos que são utilizados como sinônimos; em especial, o termo sentimento.

### 2.3.2 Emoção ou sentimento?

Existe um dilema na definição de emoção e isso acontece, visto que esse termo é, frequentemente, confundido com sentimento, opinião e sensação; afinal, todos esses termos são conceitos culturais comuns inerentes à linguagem cotidiana. Conforme Foschiera (2012, p. 102), “essa dificuldade de

conceptualização decorre da própria natureza da emoção e da delimitação dos estados ou processos psicológicos que a envolvem.”

Conforme Scherer (2005), existem cinco componentes para um estado emocional e estes são acionados por determinados sistemas corporais, que responsáveis por processos funcionais distintos. Os cinco componentes são: (i) cognição, (ii) sintomas físicos (componentes neurológicos), (iii) motivação, (iv) expressão motora e a (v) experiência subjetiva ou sentimento. Com relação ao componente cognitivo da emoção, este é acionado pelo Sistema Nervoso Central (SNC) e tem o papel de avaliação de objetos e eventos manifestados no mundo externo, já o componente neurofisiológico, acionado pelo SNC, Sistema Neuroendócrino (SNE) e Sistema Nervoso Autônomo (SNA), desempenha o papel de regulação do organismo. O componente motivacional, também acionado pelo SNC, funciona na preparação e direção de ações, enquanto o componente da expressão motora trata das ações desencadeadas por meio do Sistema Nervoso Somático (SNS) e desempenha o papel de manifestação de reação e intenção. Por fim, a experiência subjetiva - ou sentimento -, acionada pelo SNC, desempenha a função de monitoramento do estado do organismo em sua interação com eventos e entidades do mundo externo.

Nesse contexto proposto por Scherer (2005), o sentimento é um dos componentes da emoção que é duradouro, enquanto que as emoções resultam de “[...] um episódio de mudanças inter-relacionadas e sincronizadas nos estados de todos ou da maioria dos cinco subsistemas do organismo em resposta à **avaliação** de um evento de estímulo externo ou interno relevante para o organismo.” (p. 697, grifo nosso). Assim, nesse contexto, a emoção pode ser intensa ou não, de acordo com o nível de relevância do evento com relação ao organismo. Conforme o autor, o evento desencadeador de emoção pode ser externo, tal como o computador apresentando problemas em um momento em que é necessário seu uso, também pode ser um evento que agrega algum significado para o bem-estar da pessoa; ou pode ser interno, quando o comportamento da própria pessoa desencadeia a emoção, tal como o sentimento de vergonha, por exemplo.

Ainda, para Scherer (2005, p. 698-699, grifo nosso), “a natureza especial de uma emoção como um constructo hipotético consiste na coordenação e

sincronização de todos os sistemas, durante um episódio de emoção, direcionados por uma **avaliação**". Isto é, o processo se dá a partir de um estímulo, há uma avaliação e, por conseguinte, uma emoção.

Segundo Foschiera (2012), há alguns aspectos relacionados à emoção que são consensuais a outras teorias que abordam esse fenômeno. O primeiro deles, de acordo com Foschiera (2012, p. 103) e conforme supracitado, está relacionado à "natureza episódica da emoção" (cf. EKMAN, 1992; FRIJDA *et al.*, 1991; SCHERER, 1993). Isto é, a emoção evocada por determinado evento tem curta duração e o pico de intensidade desta (inicial) se esvai conforme o tempo passa. De acordo com a autora, então, é fácil identificar o início de uma emoção; no entanto, o reconhecimento do término e deslocamento desse fenômeno é complexo de ser identificado.

Ademais, o segundo aspecto relacionado ao fenômeno da emoção tem relação com os componentes que a constituem, previamente citados. Esse fenômeno é formado por uma "tríade de reação" (FOSCHIERA, 2012, p. 103), conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 5 – Tríade de reação do fenômeno da emoção



Fonte: Baseado em Foschiera (2012).

A tríade, representada pela figura acima, ainda pode apresentar componentes inclusos, tais como fatores motivacionais, tendências de ação e processos cognitivos envolvidos na avaliação dos eventos que evocam o fenômeno da emoção (cf. SCHERER, 1984; 1993; FRIJDA, 1986; ELLSWORTH, 1994). Tais componentes ainda podem ser modificados interdependente e sincronizadamente durante o processo evocador de emoção. O terceiro aspecto está relacionado aos estímulos internos e/ou externos supracitados, estes que geram mudanças visíveis no funcionamento do organismo. Isto é, um evento, uma situação, um objeto, entre outros, pode ter um impacto grande em um indivíduo e a relevância com que este dá ao acontecimento é precedida de uma avaliação de como deve reagir face ao evento. (SCHERER, 2005; FOSCHIERA, 2012).

Nesse contexto, em resumo, pode-se conceituar emoções enquanto descargas psíquicas de breve duração – até 3 segundos – (SCHERER, 2005) e sentimento enquanto um componente duradouro da emoção. Por exemplo, como afirma o autor, o amor é um sentimento e não uma emoção, visto que tem uma duração maior que alguns segundos.

Constam, nesta subseção, características diferenciadoras de emoção e sentimento. No entanto, quando se trata de emoção, outros termos surgem para tratar e se referir ao fenômeno em questão. Portanto, na próxima subseção, alguns desses termos são apresentados para melhor compreensão do fenômeno cognitivo da emoção.

### **2.3.2.1 Os termos inerentes à emoção**

Face ao que foi apresentado, em seu trabalho de pesquisa Scherer (2005) se preocupa em distinguir os conceitos de emoção, sensação, estado de ânimo e sentimento, descrevendo-os, respectivamente, de acordo com as definições trazidas no quadro a seguir.

Quadro 2 - A diferença entre emoção, sensação, estado de ânimo e sentimento

<b>Emoção</b>	Trata-se de uma reação, de curta duração, estimulada por um evento - interno ou externo - e que pode apresentar componentes fisiológicos, reações psicológicas e reações comportamentais.
<b>Sensação</b>	Trata-se de um reflexo primitivo ao organismo. É um processo cognitivo primário, que se limita ao estímulo momentâneo.
<b>Estados de ânimo</b>	Trata-se de um estado consistente, estável ao longo do tempo, que se dá a partir da experiência de afeto entre indivíduos.
<b>Sentimento</b>	Trata-se de uma ou mais experiências afetivas de longa duração.

Fonte: Scherer (2005).

Com base no que fora exposto, cita-se Longui *et al.* (2009) para validar o estudo proposto por Scherer (2005). Essas pesquisadoras afirmam que a pesquisa do psicólogo cognitivo, do ano de 2005, é referência tanto para definição quanto para mensuração das emoções, além de base teórica relevante para conceituar, entender e explicar as emoções. Nesse sentido, portanto, auxiliar no entendimento de como os alunos da EaD se sentem face às disciplinas e AVEAs na EaD para, desse modo, evitar evasões de disciplinas, cursos e instituições.

Sobre a ferramenta referida, apresenta-se, a seguir, a ferramenta criada por Scherer (2005) e sua equipe de pesquisa. Essa ferramenta é capaz de mensurar emoções e indicar suas valências, este último recurso sendo o foco desta pesquisa com relação à escolha de utilização da ferramenta referida.

#### 2.4 A RODA DAS EMOÇÕES DE GENEVRA

Em seu estudo intitulado *What are emotions? And how can they be measured?* (2005), Klaus Scherer, psicólogo cognitivo, discutiu e propôs uma definição para o fenômeno da emoção - introduzida anteriormente -, bem como desenvolveu um método para mensurar os diferentes tipos de emoção existentes: a Roda das Emoções de Genebra (doravante REG). Para tanto, o



autor levou em consideração alguns aspectos importantes, tais como o fato de que as **abordagens discreta e dimensional**, da psicologia cognitiva, que utilizavam instrumentos de mensuração, apresentavam lacunas (SCHERER, 2000; 2005); além disso, deu primazia ao fato de que a experiência de questionários de autorrelato de emoções seria, então, primordial enquanto formato de mensuração de emoções (SCHERER, 2005).

Como afirma Scherer (2005, p. 717), a **abordagem discreta** data “à origem da linguagem e o surgimento de palavras e expressões que descrevem estados claramente separáveis”. Essa abordagem, aplicada por Darwin (1998), apresenta uma insuficiência, em termos de mensuração, por basear-se na categorização de emoções básicas que se refletem na organização dos campos semânticos da emoção nas línguas naturais. Ou seja, em termos de categorização de emoção, tal prática pode resultar em rótulos de emoção diferentes de língua para língua. Conforme explicita Foschiera (2012, p. 111), nessa abordagem são comuns: (i) escalas nominais (escolha de termos que descrevem melhor a emoção); (ii) escalas ordinais (mensuração da gradação da emoção) e (iii) escalas ordinais (mensuração da intensidade em que se experienciou a emoção). No entanto, como afirma Scherer (2005), esses recursos são problemáticos por apresentarem inconsistências em termos de imprecisão no que diz respeito aos rótulos de emoção e, além disso, a análise estatística desses dados sofre com dados ausentes e a dificuldade de análise e interpretação de um número extraordinário de “diferentes misturas de emoção” (SCHERER, 1998; SCHERER; CESCHI, 2000).

No que diz respeito à **abordagem dimensional**, criada por Wilhelm Wundt (1905), encontram-se ainda mais insuficiências. Através da utilização de escalas, baseia-se no autorrelato da emoção a partir da descrição da estrutura desta em um espaço tridimensional constituído pelas dimensões: (i) valência (positivo-negativo); (ii) excitação (calma-animado); e (iii) tensão (tenso-relaxado). (FOSCHIERA, 2012; SCHERER *et al.*, 2013). Como descrito por Scherer (2005, p. 719), uma das principais desvantagens dessa abordagem é a dificuldade de determinar se a dimensão da valência “descreve a intrínseca qualidade de um objeto provador de emoção ou a qualidade do que está se sentindo (que não precisa coincidir).” Ademais, nessa abordagem, “é difícil

diferenciar o aspecto da intensidade do que se está se sentindo da excitação corporal” (SCHERER, 2005, p. 719). O autor ainda afirma que a abordagem dimensional fornece muito pouca informação contextual sobre o tipo de evento ou situação evocadora de emoção e sobre os processos avaliativos relacionados às respostas de emoção; portanto, torna-se um instrumento insuficiente para mensuração de emoções.

A partir das limitações e lacunas dessas abordagens, Scherer (2005), propõe uma ferramenta constituída de dimensões de avaliação (*appraisal dimensions*) para criar categorias de emoção - ou como se denomina aqui: **famílias de emoção** -, que constituem a Roda das Emoções de Genebra.

#### **2.4.1 A Roda das Emoções de Genebra como uma régua de emoções**

Tendo como principal objetivo a mensuração de emoções dos indivíduos frente a eventos, situações e objetos, Scherer (2005) criou essa ferramenta para que, assim, fosse possível (i) verificar a pertinência da categorização de emoções nas dimensões de controle e valência, (ii) verificar se os termos se encaixam nessas categorias e (iii) verificar a intensidade dos quatro termos que constituem cada uma das famílias da roda. Conforme explicita Scherer *et al.*, (2013, p. 298, tradução nossa).

A Roda das Emoções de Genebra é uma ferramenta baseada em uma teoria para a avaliação de experiências emocionais, através da prática do autorrelato. Ela combina uma orientação dimensional, com classificações de intensidade, de um maior número de famílias de emoção classificadas de forma categórica. Tal ferramenta tem sido utilizada por muitos anos, por pesquisadores da emoção, em diferentes tipos de aplicações.

Conforme exposto, A REG é um arranjo circular - baseado na teoria de termos de emoções discretas -, no qual os termos da emoção são dispostos em um espaço bidimensional de acordo com os seguintes critérios de projeto (SCHERER, 2005; SCHERER *et al.*, 2013):

1. Duas dimensões que formam a estrutura subjacente do instrumento - valência e poder / controle.

2. Rótulos emocionais de padrão de línguas naturais para ativar nos participantes das pesquisas uma maior compreensão intuitiva do campo semântico dos termos da emoção.
3. Os termos da emoção são exibidos de maneira sistemática, alinhando-se com relação à estrutura dimensional subjacente da REG.
4. Permite a avaliação sistemática da intensidade das emoções.
5. O design gráfico permite que os participantes das pesquisas entendam rapidamente o princípio da ferramenta e a utilizem confiantemente.

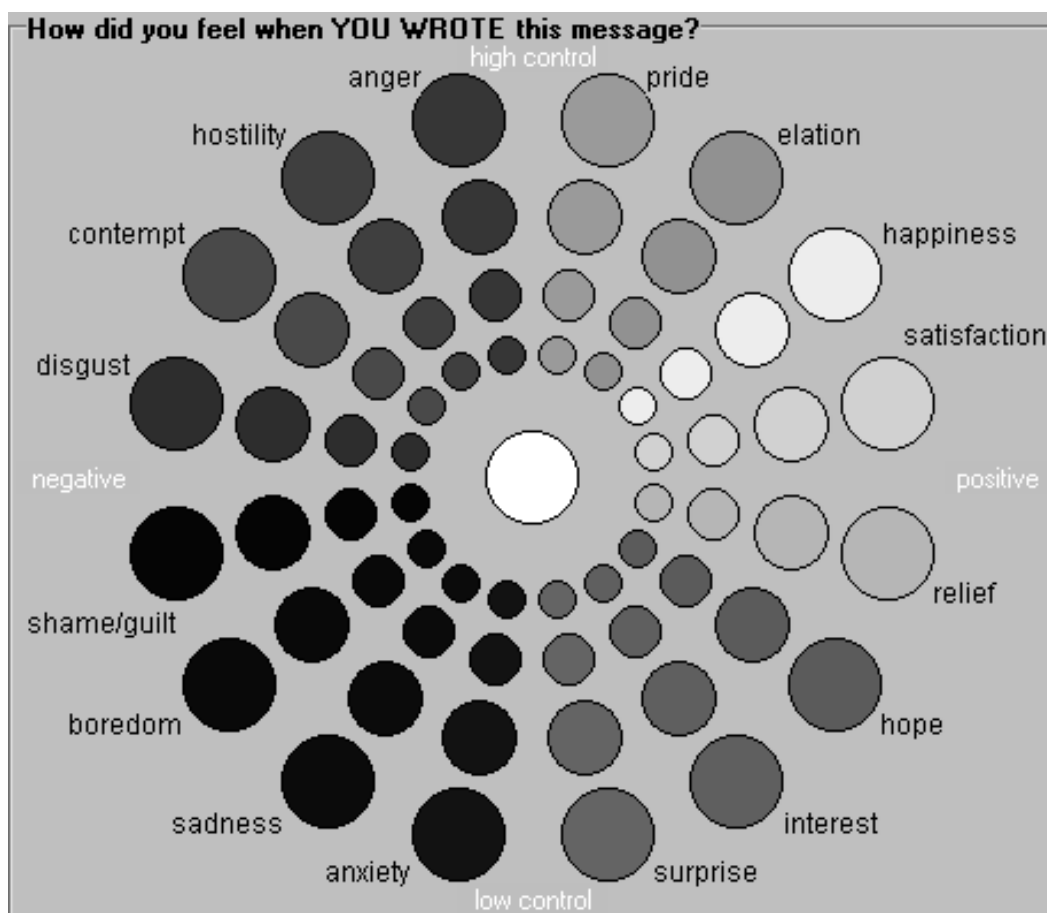
Desse modo, baseado nos critérios de design e outros métodos de autoavaliação de emoções (cf. TOMKINS, 1962; EKMAN, 1972), Scherer (2005) determinou as configurações de emoção mais representativas da dimensão afetiva, tais como a valência das famílias de emoção (positivo-negativo e agradável-desagradável) - separando as emoções positivas à direita e as negativas à esquerda -, a escolha das famílias de emoção representativas para a composição da Roda das Emoções - selecionadas conforme as emoções básicas<sup>1</sup> introduzidas por Ekman (1972) e pelas emoções mais recorrentes em estudos prévios à criação da ferramenta (SCHERER *et al.*, 2013) - e o formato de disposição dessa ferramenta.

A partir disso, as famílias de emoção foram dispostas na Roda das Emoções. Aquelas positivas à direita e as negativas à esquerda. As mais intensas dispostas às margens da ferramenta (representadas pelos círculos maiores) e as de menor intensidade próximas ao centro da roda (representadas pelos círculos menores). Conforme ilustrado na figura a seguir, o protótipo da Roda das Emoções foi composto por 16 famílias de emoção, separadas em valências positiva e negativa, e elencadas conforme suas respectivas classificações de intensidade (quanto mais ao centro, menor a intensidade da emoção e, quanto mais distante do centro da roda, maior a intensidade). Pode-se verificar essa disposição na figura a seguir, que representa o primeiro protótipo da REG.

---

<sup>1</sup> O renomado psicólogo cognitivo Paul Ekman postulou as chamadas emoções básicas, que são emoções universalmente conhecidas. Isto é, são aquelas que, independente de cultura ou idioma, são transversais e facilmente reconhecidas através de expressões faciais específicas. Desse modo, identificou as seguintes emoções inatas a todos os seres humanos: alegria, desprezo, medo, surpresa, tristeza, nojo e raiva.

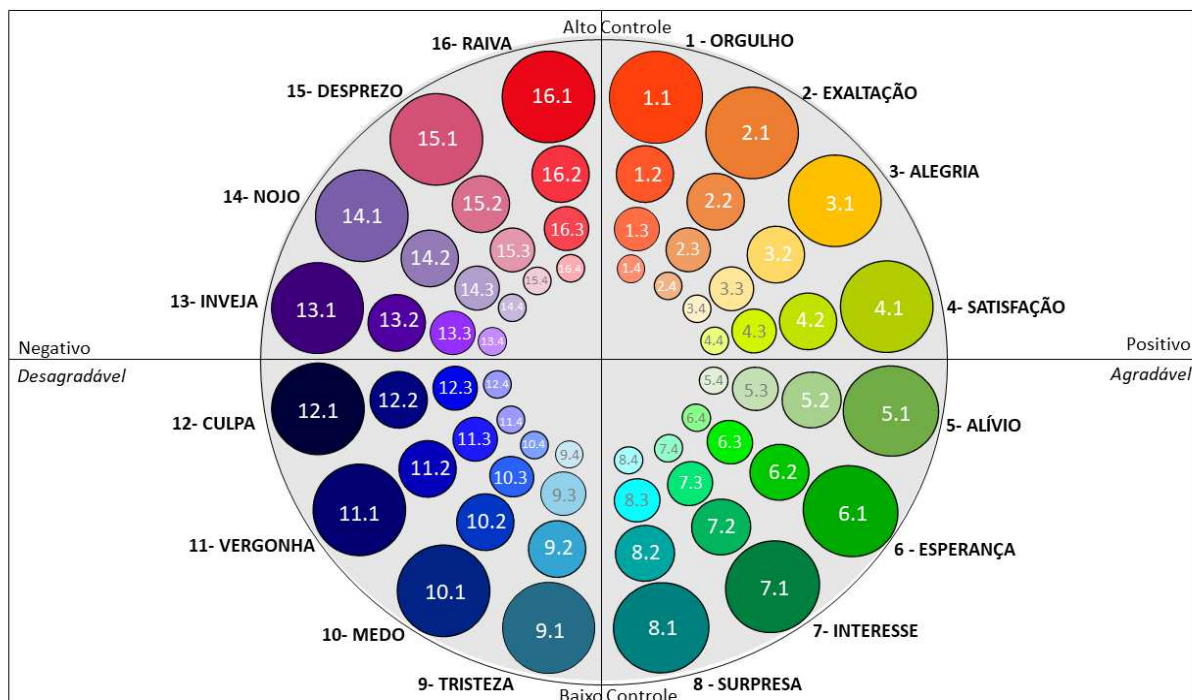
Figura 6 - Protótipo da Roda das Emoções de Geneva



Fonte: Scherer (2005, p. 723).

O instrumento de mensuração criado pelo autor (op. cit.) é composto, então, por quatro grandes famílias de emoções que são compostas por 4 emoções membras de cada família (totalizando 16 emoções na REG, conforme citado anteriormente). Estas são: (i) **emoções de conquista** (orgulho, exaltação, alegria e satisfação); (ii) **emoções de aproximação** (alívio, esperança, interesse e surpresa); (iii) **emoções de conformação** (tristeza, medo, vergonha e culpa) e (iv) **emoções antagônicas** (inveja, nojo, desprezo e raiva). (TRAN, 2004). Ademais, as verificações de estímulos de Scherer (1984), como disposto acima, estão divididas em dois critérios de apreciação: agradável / desagradável (positivo / negativo) e baixo controle / alto controle, conforme ilustra a figura a seguir. Faz-se importante ressaltar, no entanto, que a REG é composta por adjetivos e, também, substantivos, diferentemente do que alguns estudos anteriores afirmam. (cf. HAAS, 2015).

Figura 7 - Roda das Emoções em fase de transição da 1.0 para 2.0, apresentada por Tran (2004)



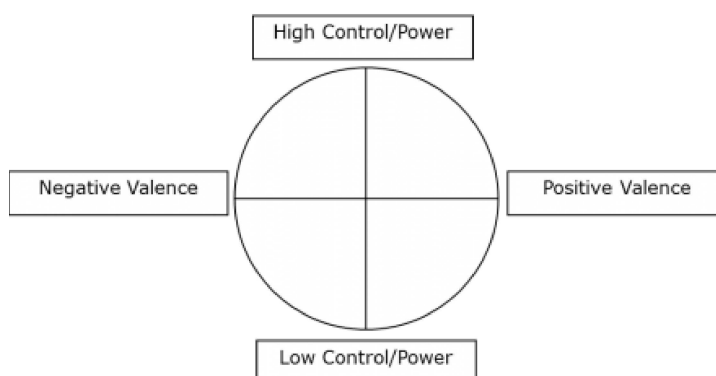
LEGENDA: 1. **ORGULHO** – 1.1 Altivo(a) 1.2 Orgulhoso(a) 1.3 Vaidoso(a) 1.4 Imodesto(a) 2. **EXALTAÇÃO** – 2.1 Excitado(a) 2.2 Entusiasmado(a) 2.3 Eufórico(a) 2.4 Empolgado(a) 3. **ALEGRIA** – 3.1 Radiante 3.2 Alegre 3.3 Animado(a) 3.4 (Sentindo-se) alto-astral 4. **SATISFAÇÃO** – 4.1 Jubiloso(a) 4.2 Contente 4.3 Satisfeito(a) 4.4 (Sentindo-se) agradado(a) 5. **ALÍVIO** – 5.1 Confortável 5.2 (Sentindo-se) à vontade 5.3 Aliviado(a) 5.4 (Sentindo-se) livre 6. **ESPERANÇA** – 6.1 Confiante 6.2 Otimista 6.3 Esperançoso(a) 6.4 Positivo(a) 7. **INTERESSE** – 7.1 Encantado(a) 7.2 Fascinado(a) 7.3 Interessado(a) 7.4 Atento(a) 8. **SURPRESA** – 8.1 Perplexo(a) 8.2 Surpreso(a) 8.3 Atônito(a) 8.4 Confuso(a) 9. **TRISTEZA** – 9.1 Desesperado(a) 9.2 Abatido(a) 9.3 Triste 9.4 (Sentindo-se) baixo-astral 10. **MEDO** – 10.1 (Sentindo-se) em pânico 10.2 Medroso(a) 10.3 Apreensivo(a) 10.4 Nervoso(a) 11. **VERGONHA** – 11.1 Humilhado(a) 11.2 Desonrado(a) 11.3 Envergonhado(a) 11.4 Aviltado(a) 12. **CULPA** – 12.1 Culpado(a) 12.2 Reprendido(a) 12.3 (Sentindo-se) culposo(a) 12.4 (Sentindo-se) responsável 13. **INVEJA** – 13.1 Ciumento(a) 13.2 Invejoso(a) 13.3 Rancoroso(a) 13.4 Desconfiado(a) 14. **NOJO** – 14.1 Revoltado(a) 14.2 Enojado(a) 14.3 Aborrecido(a) 14.4 Desgostoso(a) 15. **DESPREZO** – 15.1 Repugnado(a) 15.2 Desdenhoso(a) 15.3 Intolerante 15.4 Inflexível 16. **RAIVA** – 16.1 Furioso(a) 16.2 Raivoso(a) 16.3 Irritado(a) 16.4 Provocado(a)

Fonte: Traduzido de Tran (2004, p. 157).

Tendo em vista a figura exposta, faz-se relevante explicar sua aplicação em pesquisas relacionadas. Scherer (2005) utilizou e utiliza a Roda das Emoções em suas pesquisas como uma ferramenta que serve como uma ilustração das possíveis emoções experienciadas pelos participantes de seus estudos frente à determinada situação. A ferramenta, em seu primeiro uso, foi mostrada para os participantes da pesquisa, que foram questionados “Como você se sentiu ao escrever essa mensagem?”. Eles, então, deveriam apontar,

com a maior precisão possível, a emoção experienciada durante o evento/situação, bem como determinar a intensidade desta e indicar a família representativa da emoção experienciada. As famílias de emoções, dispostas em forma de roda, têm seus eixos definidos por duas dimensões principais da experiência emocional, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 8 – Eixos e principais dimensões da REG



Fonte: Swiss Center for Affective Sciences - The Geneva Emotion Wheel Format (s/d)<sup>1</sup>

No protótipo exposto anteriormente, são propostos quatro graus de intensidade, representados por círculos de diferentes tamanhos. Além disso, são fornecidas as opções "Nenhuma" (nenhuma emoção sentida) e "Outras" (emoção diferente sentida). Ademais, como apresentado na orientação dimensional ilustrada na figura acima, na dimensão vertical se percebe o controle do indivíduo em relação à situação/evento experienciado (baixo ou alto controle); é importante ressaltar que quanto mais próximo ao centro da roda, menor o controle do indivíduo em respeito à emoção. Já, na dimensão horizontal, há a representação da valência e polaridade da emoção (positiva e negativa).

#### 2.4.2 A evolução da ferramenta

Desde sua criação, a Roda das Emoções de Genebra sofreu modificações em seu número de famílias e membros. Em diversos estudos, a validade

<sup>1</sup> Acesso em: <<https://www.unige.ch/cisa/gew>>.

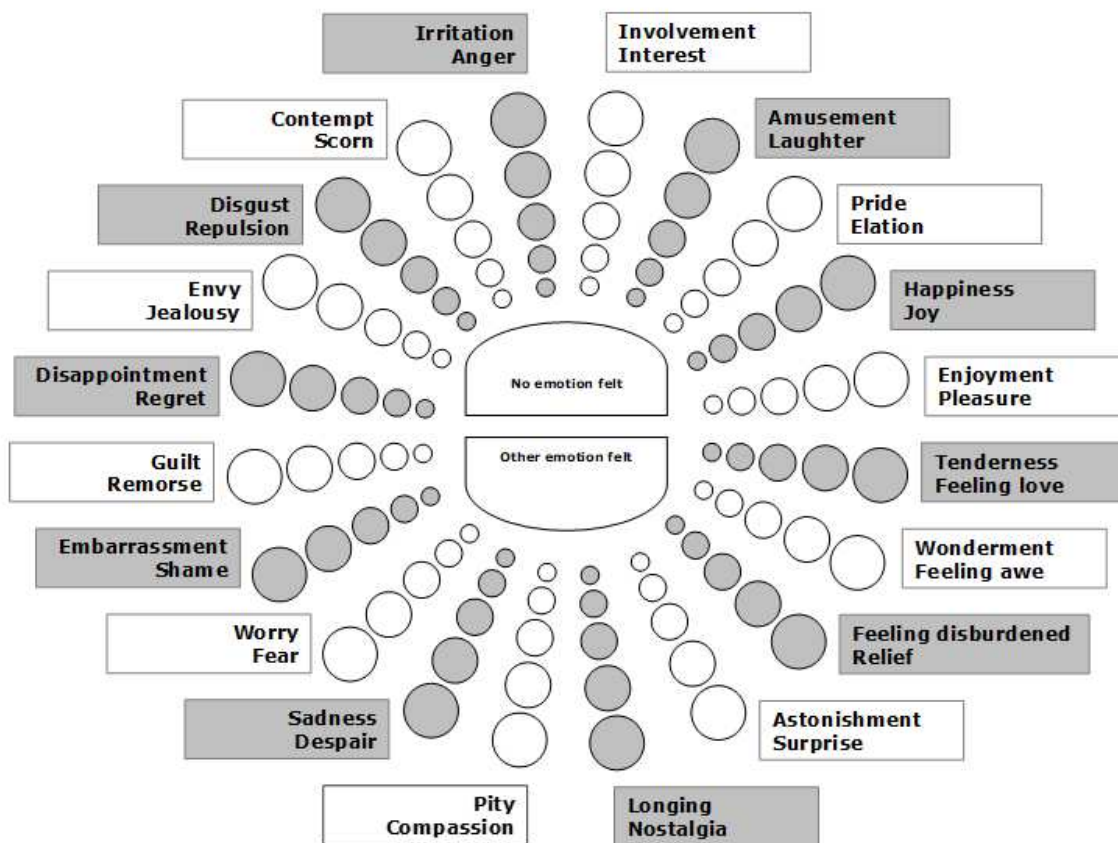
estrutural da REG foi avaliada (cf. BÄNZINGER *et al.*, 2005; TRAN; SCHERER, 2003; 2005; SACHARIN *et al.*, 2012). Isso se deve ao fato de que os pesquisadores que utilizavam esse instrumento perceberam que algumas emoções são ambivalentes e se complementam quando juntas. Em adição, dois critérios importantes foram elencados para avaliar a validade da estrutura da versão 1.0 da REG. Estes são: (i) as classificações de similaridade entre as palavras de emoção e (ii) as classificações diretas de posição dessas palavras nas dimensões valência e controle / poder. (SCHERER, 2013).

Assim, no que diz respeito à versão 1.0 da REG, Bänzinger *et al.* (2005) foram os primeiros pesquisadores a aplicarem o instrumento em uma pesquisa. Nela, aplicaram três tarefas em dois grupos de franceses - um grupo nativo, com 31 pessoas, e outro falante de inglês, com 28 pessoas. Esses grupos foram, então, incumbidos de (i) avaliar graus de diferença e similaridade das 16 categorias de emoção apresentadas na REG; (ii) classificar 64 emoções nessas 16 categorias; e, na última tarefa, uma subamostra de (iii) 14 franceses falantes de inglês e 15 de francês tiveram que avaliar a intensidade, valência e controle dos 16 substantivos que compunham as famílias de emoção da REG e os 64 adjetivos membros de cada uma através de uma interface gráfica; a outra subamostra (14 falantes de inglês e 16 de francês) classificou intensidade, valência e controle/poder associados a cada um dos 16 substantivos de emoção e 64 adjetivos em escalas de classificação contínua. (SCHERER *et al.*, 2004, p. 284). Os resultados apontaram problemas quanto à gradação e intensidade e controle/poder das classificações, bem como apontaram para a ambivalência dos termos de emoção.

Quanto à versão 2.0, Sacharin *et al.* (2012) investigaram as classificações de valência e controle/poder junto a um grupo composto por 40 falantes nativos de inglês. Para esses autores, no decorrer da pesquisa, valência é entendida como “a situação é vivenciada como (des)agradável e agradável (desagradável) e/ou é provável que tenha consequências positivas e desejadas (negativas e indesejadas) para a pessoa” e controle/poder como “a pessoa acredita que ele pode (ou não) influenciar a situação para mantê-la do mesmo modo ou aprimorá-la (se desejado).” Os resultados mostraram, igualmente a Bänzinger *et al.* (2005), que havia problemas com respeito ao controle/poder das classificações feitas, já

que apresentaram desvios de padrão. A versão 2.0 pode ser conferida na figura a seguir.

Figura 9 – REG em sua versão 2.0



Fonte: Scherer *et al.* (2013, p. 383).

Tran (2004), pesquisadora do grupo de Klaus Scherer, em sua tese, referenciada anteriormente, também comparou avaliações de emoção em seu estudo de desenvolvimento e aprimoramento da REG. Primeiramente, utilizou a REG enquanto lista de termos da emoção e a apresentou para um grupo de 80 alunos de escolas de administração. Após, fez o mesmo com um grupo de 106 participantes de seminários de desenvolvimento executivo. Além dessa pesquisadora, Caceido e van Beuzekom (2006) compararam diretamente a utilidade da REG com a do PrEmo (DESMET, 2003), que é uma ferramenta gráfica de mensuração e avaliação de emoções discretas. (SCHERER *et al.*, 2013). Os resultados desses estudos apontaram que, em algumas ocorrências,



as mesmas emoções eram apontadas para diferentes cenários e valências; além do mais, no que diz respeito aos dados trazidos por Scherer *et al.* (2013), diferenças culturais entre termos da emoção, tais como culpa e vergonha, também influenciam na estruturação da REG. Isso acontece, pois, dependendo da língua e da cultura, há léxicos de emoção que possuem equivalentes semânticos, mas que, no entanto, estes equivalentes não transferem 100% da carga semântica daqueles. Um exemplo bastante comum e que gera bastante discussão, na língua portuguesa, é o item lexical SAUDADE. Conforme Aubert (2006, p. 29, grifo nosso), o equivalente desse item, na língua norueguesa, é *lengsel*. Assim, afirma que,

Em norueguês, o par de advérbios *hjemme/hjem* tem como referência casa, no sentido de lar (inclusive lar paterno). O primeiro *hjemme* é usado em sentido estático (em casa, como *em hun er hjemme nå* = ela está em casa agora), enquanto que o segundo *hjem* implica movimento (de/para casa, como em *hun inviterte meg hjem til seg* = ela me convidou para ir à casa dela). Ocorre que, para exprimir a noção de saudades, em norueguês utiliza-se a forma *hjem*, como em *hun lengter hjem til foreldrene sine* = ela tem saudade da casa de seus pais, o que indica que *lengte* (ter saudade), bem como o substantivo correspondente *lengsel* (saudade) devem ser interpretados como verbo/substantivo de movimento, e não de estado, como é em português. Assim, em qualquer atualização, *lengsel* por saudade e *lengte* por ter saudade serão, em situação de diferenciação/contraste (tipicamente, na tradução interlingual), **percebidos como portando marca cultural específica**.

Considerando a citação, fica clara a noção de marcação cultural para diferenciação/contraste de um item lexical. Isto é, trata-se de um elemento distintivo, de determinada cultura, que funciona como um diferenciador de “determinada solução expressiva linguisticamente formulada de outra solução tida por parcial ou totalmente equivalente.” (AUBERT, 2006, p. 29). Ou seja, voltando ao estudo de Scherer *et al.* (2013), que verificou problemas de estruturação na REG entre as famílias vergonha e culpa, a questão supracitada de equivalência semântica parcial ou total pode ter sido a causa dessa falha na estruturação da ferramenta.

Quanto a ferramenta, dando sequência aos aprimoramentos da REG, Scherer *et al.* (2013) apresenta a versão 3.0. Essa versão, que parte do estudo

intitulado GRID<sup>2</sup>, fornece aos pesquisadores uma riqueza de dados de alta relevância para entender a semântica dos termos da emoção. Isso acontece, pois, além de levar em consideração os estudos da área da psicologia cognitiva e sociologia, também considera aspectos da linguística.

Desse modo, com bases nos estudos relacionados à GRID, Fontaine *et al.* (2007) confirmaram que as duas dimensões existentes no domínio da semântica da emoção são, de fato, como apresentadas na REG, a valência e controle/poder. Portanto, os resultados desses estudos apontam que existe 4 principais fatores para o espaço emocional (ativação/excitação, valência, controle/poder, agradável/desagradável). No entanto, conforme trazido por Scherer *et al.* (2013), o grupo manteve uma representação bidimensional dos termos da emoção, em formato circular, que fornece, nas palavras dos autores, “uma estrutura ideal para obter métricas de similaridade para palavras de emoção.” (SCHERER *et al.*, 2013, p. 388). A ferramenta GRID, então, oferece aos pesquisadores 142 recursos que cobrem todos os componentes da emoção. Em razão disso, a avaliação da similaridade dos termos de emoção é dada através de um conjunto rico de critérios e as informações podem ser obtidas para um conjunto muito grande de línguas e culturas.

Tendo isso em vista, os rótulos de emoção da ferramenta foram aprimorados. A lista de 24 termos da emoção que compõem a GRID já era composta por 16 dos 20 itens que haviam sido usados nas versões anteriores da REG; exceto por esses quatro termos, elencados especificamente para a validação da ferramenta: "diversão", "admiração", "alívio" e "arrependimento". A partir desses rótulos, os pesquisadores entraram em contato com pesquisadores colaboradores da Suíça (francês), Reino Unido (inglês), Bélgica (língua flamenga), China (mandarim), Alemanha (alemão), Estônia (estoniano), Finlândia (finlandês) - e solicitaram a estes que julgassem esses termos de

---

<sup>2</sup> O nome GRID (do português, grade) se refere à ferramenta criada pelo grupo de estudo de Klaus Scherer, que consiste em uma grade de 24 termos de emoção comumente usados e 142 recursos que se referem a avaliações cognitivas, reações corporais, expressões, sentimentos e tendências de ação que, potencialmente, definem termos de emoção. Esse instrumento é capaz de mensurar a percepção de probabilidade de cada uma das características supracitadas, além de contribuir substancialmente para o significado de um dado termo de emoção. (SCHERER *et al.*, 2013).

emoção sobre os 142 recursos da GRID, resultando na lista de termos que é apresentada no formato de quadro a seguir. (SCHERER *et al.*, 2013, p. 399).

Quadro 3 – Famílias da REG em suas respectivas valências e poderes

	VALÊNCIA NEGATIVA	VALÊNCIA POSITIVA
Alto poder SATISFAÇÃO	Raiva Ódio Desprezo Nojo Medo	Interesse Diversão Orgulho Alegria Prazer
Baixo poder INSATISFAÇÃO	Decepção Vergonha Remorso Culpa Tristeza	Satisfação Amor Admiração Alívio Compaixão

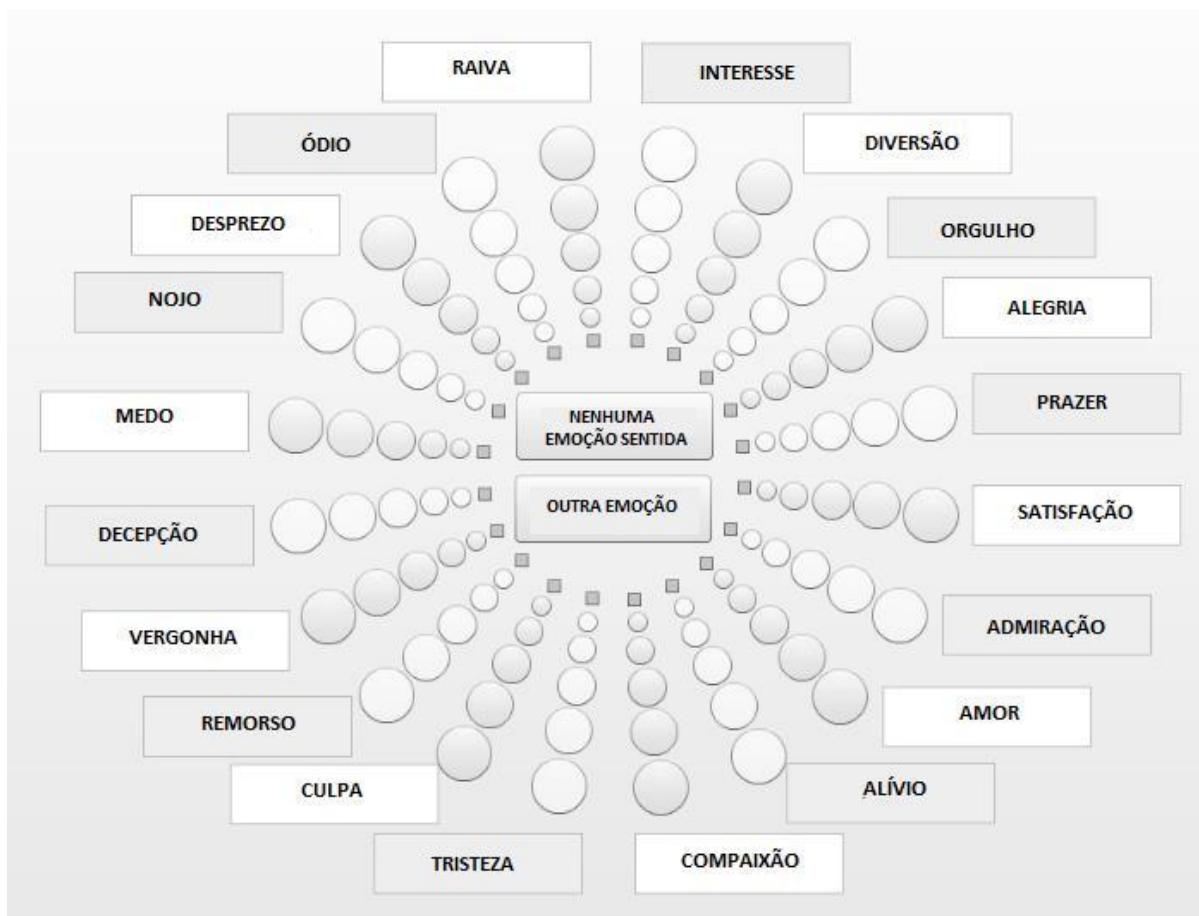
Fonte: Baseado em Scherer *et al.* (2013).

A partir dessa lista, os pesquisadores analisaram a confiabilidade dos dados de classificação conforme cada idioma testado. Assim, eles foram combinados aos 16 termos da REG e, em seguida, foram produzidas matrizes de dissimilaridade para cada uma das amostras de cada país, calculando as distâncias entre os perfis de características das diferentes palavras. Essas matrizes foram então combinadas e submetidas a uma análise de escala multidimensional (usando a ferramenta Proxscal<sup>1</sup>) entre países.

Desse modo, após essa recalibração do posicionamento das famílias de emoção na REG, a versão 3.0 da ferramenta é apresentada. De acordo com Scherer *et al.* (2013), essa recalibração foi necessária para que fosse possível compreender melhor a semântica dos termos da emoção e seu papel na categorização e comunicação da experiência emocional. A versão 3.0, traduzida para o português, pode ser conferida na figura a seguir.

<sup>1</sup> Proxscal é uma ferramenta capaz de calcular soluções para diferentes dimensionalidades.

Figura 10 – Versão 3.0 da REG



Fonte: Traduzido pela autora da fonte Scherer *et al.* (2013).

Composta por 20 famílias de emoção que foram, nas palavras dos autores (op. cit., p. 393), “escolhidas com base em um extenso processo de seleção baseado em conhecimentos teóricos e considerações empíricas.” Desse modo, têm grande representação no que diz respeito aos termos de emoção utilizados em diferentes línguas e culturas. Ademais, Scherer *et al.* (2013) sugerem que, caso a escolha das famílias de emoção não seja ideal para determinada pesquisa, então, a REG pode ser constituída por termos de emoção mais apropriados à pesquisa. Por essa razão, os autores oferecem instruções de adaptação da ferramenta na página da *web* do grupo de pesquisa<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> As instruções de adaptação podem ser consultadas neste endereço: <<https://www.unige.ch/cisa/gew>>.

Nesse cenário, partindo de uma análise textual e semântico-lexical de metáforas da emoção, propõe-se descrever a força e a valência das metáforas da emoção emergidas nos textos de composição do *corpus* desta pesquisa. Desse modo, para que seja possível descrever tais metáforas, é importante entender o que são metáforas e qual teoria será aplicada para a identificação desse fenômeno. O subcapítulo a seguir pretende cobrir essa lacuna teórica.

## 2.5 A METÁFORA NO PENSAMENTO

A Teoria da Metáfora Conceptual (doravante TMC) trata o **pensamento como o *locus* da metáfora**. George Lakoff e Mark Johnson, autores do renomado livro *Metaphors we live by* (1980), foram os pesquisadores autores do conteúdo responsável pelo desenvolvimento da teoria supracitada. A partir de então, a TMC tem sido bastante utilizada no âmbito de pesquisas sobre o fenômeno linguístico em questão e **parte da premissa de que as metáforas são criadas em nossas mentes, e, após, orientam a produção da linguagem**. Desse modo, tratando a metáfora à luz da relação entre cognição e linguagem.

A metáfora é uma ferramenta cognitiva própria dos seres humanos. É ela que governa nossos pensamentos e nossa forma de perceber e reagir no/ com o mundo (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Desse modo, por ser um recurso linguístico capaz de moldar nossos pensamentos e experiências, é considerada por alguns linguistas como a figura de linguagem mestra (BERBER SARDINHA, 2007); aquela que é característica e inerente ao ser humano.

A TMC, como previamente citado, trata esse fenômeno linguístico sob a perspectiva de que a metáfora estrutura o pensamento humano e, por essa razão, torna-se um mecanismo primordial para a compreensão da cognição humana. Lakoff e Johnson (1980) defendem, portanto, que são as metáforas que organizam o nosso sistema conceitual e, desse modo, "estruturam nossa forma de [experenciar], perceber, pensar e agir" no mundo (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 124) através da enunciação. Ou seja, para essa teoria, **as metáforas estão por todos os lados, são culturais e refletem o modo como cada um de nós percebe o mundo**. Assim, ressaltando, nessa visão sociocognitivista, a "metáfora é tratada como uma representação abstrata que se concretiza através

do uso linguístico”. (BERBER SARDINHA, 2007). Em consonância, Ferrari (2011) assevera que, para a TMC, a metáfora é concebida enquanto um processo central no uso da linguagem.

A visão da metáfora, apresentada pela TMC, surge como um rompimento da tradição aristotélica. Berber Sardinha (2007, p. 19) afirma que as visões tradicionais associadas ao tratamento da metáfora são aquelas que tratam desse fenômeno “[...] como uma figura de linguagem apenas ou como um artifício para embelezar a linguagem”. Isto é, o entendimento da metáfora enquanto um ornamento linguístico e/ ou recurso retórico. Nesse sentido, **na tradição aristotélica, o fenômeno da metáfora tem seu *lócus* na linguagem e na ação humana cotidiana**. Ainda, Berber Sardinha (2007, p. 22) afirma que, nessa tradição, a metáfora é entendida como uma “transferência de sentido”. Por exemplo, na sentença “Julieta é o sol” todo o sentido semântico do item lexical “sol” é transferido para o de “Julieta”. (BERBER SARDINHA, 2007, p. 22).

Em contrapartida ao exposto, Lakoff e Johnson (1980) têm a essência da metáfora no compreender e experienciar um domínio de experiência em termos de outro – “normalmente de modo inconsciente”. (BERBER SARDINHA, 2007, p. 30); isto é, para esses autores, **na TMC, há a “[...] reinterpretação de um domínio conceptual em termos de outro domínio conceptual”** (MOURA, 2005, p. 109, grifo nosso).

De acordo com Berber Sardinha (2007), a teoria em questão trata a metáfora como sinônimo de metáfora conceptual e essa terminologia se explica no termo “conceptualizar”; isto é, a metáfora é conceptual, pois conceitua alguma coisa. No exemplo fornecido por Berber Sardinha (2007, p. 30), que é clássico de pesquisas envolvendo a TMC, – O AMOR É UMA VIAGEM -, a metáfora utilizada está fornecendo um conceito para amor e, dentro desse conceito metafórico, o amor seria o equivalente a uma viagem.

As metáforas conceptuais são de natureza cultural e são capazes de refletir ideologias e visões de mundo. (BERBER SARDINHA, 2007). Conforme Lakoff e Johnson ([1980] 2002), os conceitos metafóricos presentes na sociedade se atrelam à realidade de uma determinada cultura. Para esses autores, “[...] a metáfora não está meramente nas palavras que usamos – está no próprio conceito” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 48); isto é, as metáforas

independem da vontade dos indivíduos já que não são algo que pode ser criado por uma única pessoa. Pelo contrário, elas dependem do uso, em sociedade.

Desse modo, Lakoff e Johnson ([1980] 2002) asseveram que **a elaboração de metáforas se dá através das práticas do discurso visto que nossa comunicação se constitui, em essência, por elaborações metafóricas**. A forma como se vive e experencia a vida, a sociedade e como se conceptualiza essa realidade “abstrata” em concreta é a essência da metáfora conceptual.

Portanto, **para a TMC, a língua é secundária visto que as estruturas cognitivas subjazem as linguísticas**. O mapeamento, “relações feitas entre domínios” (BERBER SARDINHA, 2007, p. 31), licencia o uso da linguagem.

Dentro desse contexto apresentado, expõem-se, a seguir, os principais conceitos da TMC, na perspectiva de Berber Sardinha (2007, p. 31-32).

**Metáfora Conceptual** – Uma maneira convencional de conceptualizar um domínio de experiência em termos de outro.

**Expressão Metafórica** – Expressão linguística que é uma manifestação de uma metáfora conceptual. Por exemplo: “Nosso casamento está indo muito bem” é uma expressão que advém da metáfora conceptual O AMOR É UMA VIAGEM.

**Domínio** – Área do conhecimento ou experiência humana. No exemplo acima, os domínios são AMOR e VIAGEM. Há dois tipos de domínio: fonte e alvo. O domínio-fonte é aquele a partir do qual conceitualizamos alguma coisa metaforicamente; no exemplo, viagem: geralmente é algo concreto, advindo de experiência. O domínio-alvo é aquele que desejamos conceptualizar; esse é o domínio abstrato; no exemplo, o amor. [...] um mesmo domínio-fonte por servir a vários domínios-alvo; por exemplo, VIAGEM é fonte do conceito de AMOR, mas também de VIDA.

**Mapeamentos** – Relações feitas entre os domínios. No exemplo anterior, poderíamos ter os seguintes mapeamentos, entre outros:

- Viajantes: amantes ou marido e mulher;
- Mapa de viagem: planos futuros da vida a dois;
- Destino da viagem: relação feliz a dois;
- Deslocamento tranquilo na viagem: relação sem problemas;
- Deslocamento contínuo e previsível na viagem: relação com problemas, devido à monotonia;
- Pegar carona na viagem: ter um caso fora do relacionamento.

**Desdobramentos** – As inferências que podemos fazer a partir de uma metáfora conceptual. Por exemplo, O AMOR É UMA VIAGEM, então:

- a. Se uma viagem longa e repetitiva é monótona, então um casal que vive há muito tempo junto pode achar o relacionamento monótono.
- b. Se uma viagem longa é cansativa, então um casal que está junto há muitos anos pode cansar do relacionamento



Além dos conceitos apresentados, faz-se mister ressaltar outras questões referentes à TMC. Uma dessas é o contraponto dessa teoria à visão lógico-positivista. Para a TMC, não existem verdades absolutas visto que as metáforas são culturais. Ademais, o acesso do indivíduo às metáforas conceptuais é feito automaticamente; isto é, para entender uma expressão metafórica não é necessário esforço algum já que ela aciona automaticamente a metáfora conceptual. (BERBER SARDINHA, 2007, p. 32).

Em adição, é relevante ressaltar que as metáforas conceptuais são convencionais, ou inconscientes, e não aparentam ser metáforas. Por essa razão, confundem-se com o senso comum. Além disso, licenciam ou motivam (BERBER SARDINHA, 2007) expressões metafóricas. Isto é, sem esse licenciamento, podem ser interpretadas – provavelmente – de modo literal.

Ainda, as metáforas conceptuais são corpóreas; isto é, tem origem no corpo humano. Ou seja, por trás delas há uma experiência humana física que gera a conceptualização. No exemplo trazido por Berber Sardinha (2007, p. 34),

[...] quando abraçamos alguém de quem gostamos ou levamos no colo uma criança para demonstrar carinho, estamos exercendo uma metáfora conceptual AFEIÇÃO É CALOR. Esta é uma metáfora primária [...] que advém do fato de nosso corpo ser quente e, assim, quando trazemos alguém para perto de nosso corpo essa pessoa sente o calor. Dessa forma, o ato de se aproximar do corpo de alguém como forma de expressar afeição foi imbuída da propriedade do calor, o que resulta na conceptualização de afeição como calor.

Além da exposição dos pontos mais importantes da TMC, é de igual relevância apresentar os principais tipos de metáforas conceptuais. Lakoff (1985) e Lakoff e Johnson ([1980] 2002) utilizaram a experiência dos seres humanos, em sociedade, levando em consideração que “as metáforas enfatizam os aspectos que têm importância na cultura” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 140). Desse modo, os autores organizaram as metáforas conceptuais da seguinte forma: metáforas orientacionais, metáforas ontológicas – e de personificação –, metáforas primárias (BERBER SARDINHA, 2007) e metáforas estruturais.

As **metáforas orientacionais** são aquelas que **dizem respeito à orientação corporal ou espacial; no geral, envolvem uma direção**. (BERBER SARDINHA, 2007). Essas orientações de direção são as relações cima/baixo,

fora/dentro, frente/trás, entre outras. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 59). Um exemplo desse tipo de metáfora é BOM É PARA CIMA.

As **metáforas ontológicas tratam apenas de concretizar algo abstrato**; isto significa que não necessitam de mapeamentos. Essas concretizações dão conta das relações de entidade, recipiente e pessoa; ou seja, esse tipo de metáfora conceptual “permite-nos selecionar partes da nossa experiência e tratá-las como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 75). Para os autores, “as metáforas ontológicas servem a vários propósitos e as diferenças existentes entre elas refletem os diferentes fins [fracionar, medir, identificar causas, traçar objetivos, entre outros] a que se destina a metáfora na elaboração do mapeamento.” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 77). Um exemplo de metáfora ontológica é INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE, pois, considerando os fins supracitados, pode-se dizer “baixa inflação” ou “mais inflação”. (BERBER SARDINHA, 2007, p. 35).

Dentro das metáforas ontológicas, podem existir **metáforas de personificação**. Para Lakoff e Johnson (2002, p. 87, grifo nosso), **nesse tipo de metáfora “os objetos físicos são concebidos como pessoas”**. Com essas metáforas é possível tratar uma entidade como sendo uma pessoa, salientando naquela aspectos como motivações, características e atividades. Por exemplo, UMA TEORIA É UMA PESSOA, já que “a teoria **diz** que...”. (BERBER SARDINHA, 2007, p. 35, grifo nosso).

As **metáforas primárias são**, como descrito por Berber Sardinha (2007, p. 35), “básicas”; isto é, são aquelas **inerentes a muitas culturas e “motivadas por aspectos físicos do corpo humano.”** Para exemplificar, pode-se citar BOM É PARA CIMA e AFEIÇÃO É CALOR.

As **metáforas estruturais “[...] permitem usar um conceito detalhadamente estruturado e delineado de maneira clara para estruturar outro conceito”** (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 134, grifo nosso). e são, essencialmente, resultantes de mapeamentos complexos. (BERBER SARDINHA, 2007). Esse tipo de metáfora permite tratar um conceito de forma mais ampla que apenas orientar (metáfora orientacional) e quantificá-lo (metáfora ontológica), por exemplo. No caso de O AMOR É UMA VIAGEM, os

mapeamentos são feitos entre viajante e amante, caminho percorrido, vida a dois, destino da viagem e felicidade, entre outros. (BERBER SARDINHA, 2007).

A partir da exposição dos tipos de metáforas conceptuais, propõe-se, então, o seguinte quadro síntese:

Quadro 4 – Tipos de Metáfora Conceptual

	<b>DEFINIÇÃO</b>	<b>EXEMPLO</b>		
<b>ORIENTACIONAIS</b>	Estruturam conceitos que envolvem uma direção.	BOM É PARA CIMA		
<b>ONTOLÓGICAS</b>	Estruturam algo abstrato em concreto.	INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE	<b>PERSONIFICAÇÃO</b> Estruturam algo como sendo uma pessoa.	Exemplo: UMA TEORIA É UMA PESSOA
<b>PRIMÁRIAS</b>	Estruturam aspectos físicos, culturais e básicos.	AFEIÇÃO É CALOR		
<b>ESTRUTURAIS</b>	Estruturam uma experiência em termos de outra.	O AMOR É UMA VIAGEM		

Fonte: Berber Sardinha (2007) e Lakoff e Johnson ([2002] 1980).

Este subcapítulo se dedicou a apresentar a TMC, tendo em vista que é a teoria mais utilizada para tratar do fenômeno metafórico. Ademais, sua exposição é relevante para esta pesquisa já que, no subcapítulo seguinte, apresenta-se a abordagem da metáfora sistemática em comparação com a TMC. A abordagem referida foi escolhida para dar conta da análise do *corpus* deste trabalho tendo em vista que se trata de uma abordagem que conversa intimamente com a linguística de *corpus* [vide o subcapítulo seguinte].

## 2.6 A METÁFORA NO DISCURSO

Linguistas cognitivos, em seu desejo de tirar o estudo da metáfora do domínio da linguagem, são, sugiro, super otimistas acerca da viabilidade de separar o pensamento humano da linguagem humana em uso. (CAMERON, 2003, p. 22).

Estudos recentes da metáfora estão epistemologicamente direcionados aos postulados de Lynne Cameron, que afirma que “o discurso é o *locus* da metáfora” (VEREZA, 2010). Para Cameron (2007, p. 200), em consonância com sua afirmação de 2003, a metáfora é um fenômeno “linguístico, cognitivo, afetivo e sociocultural”. Isto é, trata-se de um fenômeno que possui dimensões variadas e que, para ser explicado, precisa dar conta de todas essas dimensões. Nesse sentido, conforme explicita Cameron (2007), para que a metáfora seja explicada, ela deve ser considerada em seu **aspecto dialógico**, no **uso da linguagem em interação social** pelo viés transdisciplinar dos campos da psicologia cognitiva, do sociointeracionismo e, também da Análise do Discurso.

Essa abordagem surgiu com influência nos seguintes pesquisadores (BERBER SARDINHA, 2007, p. 43):

IVOR ALEXANDRE RICHARDS – crítico literário e retórico britânico que enfatizou que a análise de expressões metafóricas introduziu os termos técnicos de TÓPICO e VEÍCULO, empregados para análise da metáfora.

MIKHAIL BAKHTIN – do filósofo russo, empresta-se a noção de alteridade. Isto é, para a metáfora, esse conceito implica dizer que existe uma diferença entre um indivíduo e outro que não pode ser transposta literalmente (uma pessoa não pode ser outra), mas sim pela metáfora (para entender a metáfora de alguém, nos transpomos para a posição do outro).

LEV VYGOSTSKY – do psicólogo russo, apropria-se a noção de pensamento como ação internalizada. Desse modo, as metáforas que conhecemos e usamos estariam disponíveis na nossa cognição por meio da abstração e da internalização de nossa experiência real.

Assim, uma metáfora tal como AMOR É VIAGEM faz traçar e internalizar os conceitos de amar e viajar a partir de suas experiências. JOHN RUPERT FIRTH – do linguista britânico vem a noção de que o sentido das palavras e frases advém do seu uso em um contexto e de que seus significados não são fixos, estáveis ou totalmente previsíveis. JOHN McH. Sinclair – do linguista de *corpus* britânico vem a influência da noção de que a linguagem deve ser estudada em *corpora* autênticos, por meio da observação de padrões recorrentes, a fim de estabelecer regularidades de uso e sentido.

A partir dessas influências, **a abordagem leva em consideração a prática discursiva**. Nesse sentido, autores tais como Schröder (2008) afirmam que o discurso não exerce influência apenas em conceitos preexistentes referentes ao fenômeno da metáfora, mas que também é capaz de constituí-los parcialmente. Assim, este autor afirma que o fenômeno metafórico não é, necessariamente, um conceito estável e assevera que nem sempre a metáfora é culturalmente intraduzível; pelo contrário, **trata-se de um fenômeno capaz de ser negociado e renegociado através da interação social**.

Nesse contexto, a pesquisadora Vereza (2010), referência nos estudos sobre a metáfora enquanto fenômeno discursivo-cognitivo, defende que se um indivíduo compreende o discurso enquanto espaço no qual aspectos sociocognitivos e linguísticos se encontram para, então, criar a figuratividade, logo, pode-se dizer que a metáfora tem seu *locus* no discurso. Desse modo, diferindo da TMC, que postula que as metáforas são produtos do pensamento humano que se materializam na e através da linguagem.

Sobre a teoria sociocognitiva, segundo Vereza (2013), pesquisas que tratam da metáfora precisaram se afastar desses postulados para que uma "Virada Discursiva"<sup>1</sup> pudesse ocorrer. O que se faz consonante com Cameron e Deignan (2009, p. 149, grifo nosso), quando afirmam que "a metáfora é parte de nossa maneira humana de pensar e falar e incorpora conhecimento cultural [...] como a maior parte dos outros usos da língua, é criada com **propósitos discursivos específicos e tendo em vista o outro**", fala esta que revela o aspecto dialógico empregado à metáfora nesta abordagem.

Nesse cenário, a chamada "Virada Discursiva", permitiu que pesquisadores do fenômeno linguístico em questão adotassem outras

---

<sup>1</sup> Essa expressão difere da "Virada Pragmática", visto que é utilizada apenas para situar e marcar a abordagem da Metáfora Sistemática dentro do campo discursivo e não identificar uma mudança de paradigma.

abordagens, tais como a que utiliza a Linguística de *Corpus* – aplicada neste trabalho. Assim, conforme Vereza (2012), a análise de textos de uso autênticos começa a ser comum, o que pode revelar usos inesperados e até contraintuitivos do fenômeno metafórico. Desse modo, partindo do postulado de que o discurso é, de fato, o *lócus* da metáfora (VEREZA, 2010), pesquisadores (cf. BERBER SARDINHA, 2007) se valem dos processos de identificação do fenômeno, utilizam o método de leitura de *corpus* e dão primazia à “importância do uso da língua para a compreensão da metáfora” e, por isso, “recorrem à análise detalhada” e cautelosa desse fenômeno. (CAMERON; DEIGNAN, 2009, p. 145; BERBER SARDINHA, 2007). Desse modo, têm mais recursos de análise disponíveis para suas investigações.

Por se tratar de uma pesquisa baseada em *corpus* autêntico, coletado através de uma ferramenta criada para análise de sentimentos, optou-se pela escolha dessa abordagem, em especial, por traçar uma linha metodológica (cf. 2.6.1 O que é metáfora sistemática?) descrita por Berber Sardinha (2007), e também por trazer a Linguística de *corpus* como escolha metodológica.

Além disso, a escolha da abordagem também se justifica no fato de não tentar dismantlar a TMC, mas sim questionar alguns de seus postulados; ademais, pelo fato de dar primazia à **metáfora em uso**, afirmando que “o uso metafórico deve ser estudado antes de mais, como um fim em si mesmo” (BERBER SARDINHA, 2007, p. 38) - isto é, apenas permite suposições secundárias sobre o processamento mental do indivíduo que utiliza a metáfora caso haja, no evento discursivo em questão, dados para tal. (BERBER SARDINHA, 2007). Assim, diferenciando-se nesse aspecto, da TMC que dá primazia às suposições acerca do processamento mental. Em consonância, Cameron (2003), a partir de um postulado de Lakoff e Johnson (1980), afirma que

Para a teoria cognitiva da metáfora, 'A língua é secundária. O mapeamento é primário.' (LAKOFF, 1993, p. 208). A primazia da mente se reflete na terminologia: o termo 'metáfora' é reservado para mapeamentos conceituais e a 'expressão metafórica' é o termo usado para a manifestação linguística do mapeamento. (CAMERON, 2003, p. 19).

Para essa autora, “a gramática da língua influencia o modo como as ações podem ser pensadas enquanto falamos, pois linguagem e pensamento são interdependentes.” (CORTEZ, 2012, p. 110). Isto é, a partir da noção *talking-and-thinking-in-interaction* (CAMERON, 2003)<sup>2</sup>, todo conhecimento que um indivíduo detém acerca da língua materna orienta nosso pensamento através de recursos linguísticos existentes em nosso dicionário interno. Desse modo, a emergência das metáforas em nossos discursos acontece através “[...] da interação entre o ambiente discursivo e os participantes, que recorrem aos seus recursos linguísticos e cognitivos para processar suas ideias e encontrar as palavras para falar com os outros participantes (CAMERON e DEIGNAN, 2006).” (CORTEZ, 2012, p. 110).

Considerando o que fora exposto, a teoria em questão encaixa-se perfeitamente com os objetivos desta pesquisa de descrição de metáforas da emoção e de detecção e investigação de padrões linguísticos a partir da observação da recorrência e sistematicidade de metáforas no *corpus*. Nesse cenário, faz-se mister entender, exatamente, o que é a metáfora sistemática dentro de todo o contexto exposto anteriormente.

### 2.6.1 O que é a Metáfora Sistemática?

Para Cameron (2003), a metáfora sistemática<sup>3</sup>, por vezes denominada metáfora ou abordagem discursiva ou, ainda, metáfora no discurso ou metáfora em uso (cf. BERBER SARDINHA, 2007), é uma abordagem discursiva que visa ao estudo da metáfora e que teve início com a pesquisadora inglesa Lynne Cameron, em meados dos anos 2000. Diz-se que seu surgimento está ligado às seguintes questões: (i) pelo ceticismo relacionado aos postulados da Teoria da Metáfora Conceptual (doravante TMC), Lakoff e Johnson (1980), e (ii) por propor

---

<sup>2</sup> Essa expressão surge nas pesquisas de Lynne Cameron a partir da visão do pesquisador Dan Slobin (1996), que traz, em sua obra, a noção de *thinking for speaking*, bem como se baseia na teoria sociocultural de Vygotsky ([1934] 1986), este que enfatiza a inseparabilidade dos processos comunicativo e cognitivo. É hifenizada, pois, conforme a autora, não se pode separar linguagem e cognição.

<sup>3</sup> Segundo Berber Sardinha (2007), a expressão metáfora sistemática surge da “crença de que o ponto de partida deva ser as metáforas recorrentes, que sistematicamente indiquem que os participantes de alguma interação estão ativando algum tipo de representação metafórica mental.”



métodos de acesso a dados autênticos de língua, estes que podem ser de grande ou pequena escala, através de programas computacionais da Linguística de *Corpus* capazes de identificar padrões recorrentes de uso. (BERBER SARDINHA, 2007).

É importante ressaltar, antes de tudo, que **a metáfora sistemática não se trata de uma teoria e sim de uma abordagem**. Berber Sardinha (2007) explica que, diferentemente da TMC, essa abordagem ainda não teve seus “pressupostos coligidos em uma proposta teórica” (p. 37). Desse modo, esse autor expõe os principais componentes da abordagem de Lynne Cameron, os quais são explicados mais adiante, que são:

Uma série de pressupostos teóricos, aportados de outros teóricos e alguns nascidos de pesquisa própria;  
Uma linha metodológica que estabelece procedimentos para a pesquisa com metáfora. (BERBER SARDINHA, 2007, p. 37).

Considerando o que fora exposto, a abordagem da metáfora sistemática tem algumas divergências com a TMC. Uma destas - que fomenta a criação da abordagem de Cameron (2003) -, dita que a visão sociocognitiva da metáfora não leva em conta a experiência prévia dos indivíduos com a língua, mas dá primazia à representação mental que estes fizeram sobre o uso da metáfora. (CAMERON; DEIGNAN, 2009). Berber Sardinha (2007, p. 38) assevera que “só podemos fazer alegações de que os usuários da língua acessam alguma metáfora abstrata e mental se houver várias instâncias de uso de metáforas linguísticas (expressões metafóricas) que as indiquem.” Em contraponto, como citado previamente, a abordagem proposta por Cameron (2003) dá primazia à recorrência e a sistematicidade das metáforas em um contexto de uso da língua.

Outra divergência da metáfora sistemática em comparação com a TMC é que aquela “estabelece uma relação entre o conceptual e o linguístico, tanto na teoria quanto em estudos empíricos.” (CAMERON; DEIGNAN, 2009, p. 145). Assim, pode-se entender que a abordagem discursiva da metáfora sistemática é “tida como uma articulação entre duas ideias distintas que interagem e coadaptam no pensamento para produzir algo novo, emergente, maior do que a soma de suas partes” (CAMERON; DEIGNAN, 2009, p. 147). Para Vereza (2010), o novo, dinâmico e emergente se dá através das interações sociais –

estas que se estabelecem através do discurso – e, portanto, **justifica a investigação da metáfora a partir do uso.**

Berber Sardinha (2007) delimita os conceitos principais da abordagem de Lynne Cameron e define esse fenômeno a partir de uma citação de Cameron (2005, p. 1), que afirma que a metáfora sistemática é

Um grupo de termos ligados semanticamente (em conjunto com seus **sentidos e seu afeto**) de um domínio de Veículo, que são usados para falar sobre um conjunto conexo de ideias de Tópico durante um evento discursivo. (BERBER SARDINHA, 2007, p. 38).

Assim, diante do cenário apresentado, compreende-se a importância da utilização de uma abordagem que utilize dados linguísticos genuínos para análise. Para Cortez, (2012, p. 110), “[...] as metáforas linguísticas são limitadas gramática e lexicalmente (cf. DEIGNAN, 2005).” Desse modo, trazendo os exemplos dos itens lexicais *dark* e *light*, a autora apresenta a metáfora conceptual KNOWING IS SEEING para ilustrar que “esse significado associado [aos itens lexicais] *dark* e *light* apenas aparece em um número limitado de expressões fixas” e confirma que, pesquisas de *corpora* indicam que itens lexicais “[...] em geral, se combinam livremente menos do que se acreditava (CAMERON e DEIGNAN, 2003).” (CORTEZ, 2012, p. 110-111).

Tendo definido esse fenômeno e suas características, apresentam-se, a seguir, as principais diferenças entre a TMC e a abordagem da metáfora sistemática.

### **2.6.2 As diferenças entre a abordagem da metáfora sistemática e a teoria da metáfora conceptual**

Para além de delimitar metodologicamente e conceituar os principais aspectos da abordagem de Lynne Cameron, faz-se imperativo apresentar a tabela de distinções de Berber Sardinha (2007) que traça um paralelo entre a abordagem da metáfora sistemática e a TMC. Essas distinções podem ser verificadas na tabela reproduzida a seguir.

Tabela 4 – Distinção entre as teorias do fenômeno da metáfora

<b>TEORIA DA METÁFORA CONCEPTUAL</b>	<b>ABORDAGEM DA METÁFORA SISTEMÁTICA</b>
O termo 'metáfora' significa 'metáfora conceptual', que é mental e abstrata.	O termo 'metáfora' representa 'metáfora em uso', que é verbal e concreta.
Ênfase no individual, idealizado.	Ênfase no sociocultural, coletivo, concreto.
Foco na cognição humana.	Foco no uso linguístico.
Interface com a linguística cognitiva, a psicolinguística e a filosofia.	Interface com a análise do discurso, linguística aplicada e linguística de <i>corpus</i> .
Linguagem idealizada. Exemplos inventados ou colecionados. Dados linguísticos são secundários.	Linguagem em uso. Exemplos retirados de <i>corpora</i> autênticos. Dados linguísticos são centrais.
Os critérios para a identificação da metáfora na linguagem não são claros.	Critérios para identificação da metáfora na linguagem são claramente definidos.
Busca de validação psicológica por meio de experimentos controlados em laboratório.	Realidade psicológica é suposta por meio da evidência do uso linguístico.
Tendência generalizante: as metáforas conceptuais são formuladas de modo genérico (em 'o amor é uma viagem', não especificamos o tipo de amor e nem o tipo de viagem).	Tendência particularizante: as metáforas sistemáticas são formuladas de modo particular, de acordo com as evidências de uso (dependendo dos participantes e dos usos metafóricos feitos por eles, poderíamos especificar o tipo de viagem e o tipo de amor: 'amor entre marido e mulher é uma viagem sem volta').
Interesse pelo universal. Tentativa de entendimento de características universais do ser humano ou do comportamento de grandes grupos humanos (cultura 'americana', 'ocidental', 'humana' etc.).	Interesse pelo local. Tentativa de entendimento do comportamento de grupos ou indivíduos específicos (pessoas ou comunidades em contextos determinados) ou de tipos de discursos específicos.
Mapeamentos entre domínios são estáveis e previsíveis.	Mapeamentos são emergentes, não previsíveis, construídos em contextos específicos.
Pensamento tem precedência sobre o uso. A linguagem é secundária, pois é apenas uma manifestação do pensamento. Pensamos metaforicamente, portanto falamos metaforicamente.	Uso tem precedência sobre o pensamento. Inferências sobre o pensamento devem ser cuidadosas. Há ainda muitas questões abertas sobre o uso de metáforas; por isso, é muito problemático fazer asserções sobre o pensamento a partir das metáforas na linguagem.

Fonte: Berber Sardinha (2007, p. 44).

Fica claro, a partir do quadro apresentado, o posicionamento teórico da TMC e da metáfora sistemática. Aquela com posicionamento mental, abstrato, com ênfase no individual e foco na cognição humana através de linguagem idealizada; e esta com ênfase no aspecto sociocultural, a centralidade dos dados linguísticos, a observação do uso e a compreensão dos mapeamentos como emergentes e do comportamento de grupos locais, indivíduos ou tipo de discurso específico.

Para Cameron e Deignan (2009, p. 147), a metáfora sistemática “emerge da dinâmica da linguagem e do pensamento, sendo, ao mesmo tempo, conceptual e linguística”. Isto é, a existência de uma metáfora de natureza cognitiva só é possível face ao uso sistemático e recorrente de recursos linguísticos, comprovados em evidências presentes num determinado *corpus* autêntico de análise a fim de explorar o contexto discursivo destas.

No entanto, é necessário entender como esse fenômeno aparece no discurso. Portanto, apresenta-se, na sequência, como ocorre a emergência das metáforas sistemáticas no discurso.

### **2.6.3 Como as metáforas sistemáticas emergem no texto?**

Conforme explicitam Cameron e Deignan (2009, p. 148),

O processo de emergência [das metáforas sistemáticas], através da interação não linear de elementos do sistema, é muito diferente de uma mudança que pode ser explicada através da interação de elementos que se mantêm em relações fixas umas com as outras.

Isto é, trata-se de um método de leitura e avaliação que se baseia em uma nova associação de ideias para, assim, conceptualizar determinado evento. As metáforas sistemáticas emergentes dos textos, então, podem ser caracterizadas, até certo ponto, enquanto cognitivas. Nesse sentido, Vereza (2010) afirma que as metáforas sistemáticas, nem sempre, em determinados textos, estão linguisticamente explicitadas e, portanto, podem ser caracterizadas como cognitivas. Para Cortez (2012, p. 110), o uso da metáfora “pode ser entendido como emergindo da interação entre o ambiente discursivo e os participantes, que recorrem aos seus recursos linguísticos e cognitivos para processar suas ideias e encontrar as palavras para falar com os outros participantes.” Nesse sentido, pode-se afirmar que a metáfora sistemática ocorre no domínio linguístico e no conceptual (CAMERON, 2003).

Desse modo, a metáfora sistemática se trata de uma abordagem que reúne pensamento e linguagem (processamentos *on-line* e *off-line*), e, assim, estudos que abordam esse fenômeno e adotam a referida abordagem observam

a emergência das metáforas (no caso deste trabalho, metáforas da emoção) no decorrer de um determinado evento discursivo.

Um exemplo disso seria um texto (oral ou escrito) em que o autor fizesse, hipoteticamente, vários paralelos entre uma aula dada e o carnaval, sem explicitar essa metáfora nos termos clássicos A=B. Ou seja, ele não precisaria verbalizar a metáfora “a aula é um carnaval” para criar, cognitivamente, essa imagem. “Porém, ao fazer uso, ao longo de sua fala (ou texto escrito), de expressões metafóricas específicas, como “só faltaram jogar confete em mim”, “no quesito harmonia, a aula levou nota zero”, “eu era o próprio passista perdido na avenida” e” o tema da aula parecia mais difícil de entender do que enredo do Beija-Flor”, a metáfora “a aula é um carnaval” estaria, do ponto de vista discursivo-cognitivo, estruturando a narrativa ou avaliação, dando coerência semântica e pragmática à figuratividade, sendo, por isso, tratada como “sistemática”. (VEREZA, 2010, p. 209).

Assim, compreende-se que o fenômeno da metáfora sistemática se situa no plano pragmático ou no “acontecimento discursivo”.

Segundo Cameron (2003), o discurso é visto enquanto um sistema complexo, em fluxo contínuo, além de ser adaptativo. Sendo assim, seus elementos devem ser analisados em conjunto. Nesse sentido, é importante ressaltar que “em sistemas não lineares, os elementos não são interdependentes e as alterações em um elemento podem resultar em efeitos indiretos em outros elementos.” (CAMERON, 2003, p. 42). Assim, visto a abordagem dinâmica dada ao discurso, a autora (ibid.) afirma que é impossível retirar a metáfora e analisá-la fora de contexto sem que esta se transforme em outra coisa.

Assim, em uma eficiente síntese, Berber Sardinha (2007, p. 38-42) apresenta os conceitos principais da abordagem de Lynne Cameron, que são:

1. **Metáfora Sistemática** – Trata-se da formulação metafórica abstrata que resume uma série de metáforas linguísticas usadas por um indivíduo ou grupo de pessoas em determinado contexto (específico).
2. **Metáfora Linguística** – Trata-se de uma unidade de sentido (oração, na escrita, ou enunciado, na fala) usada metaforicamente. Esse tipo de metáfora pode, ou não, ter sido entendida como metáfora.

3. **Metáfora Processual** – Trata-se de um item lexical, expressão ou frase que se sabe ter sido entendida metaforicamente por alguém. O termo processual se refere ao processamento mental.
4. **Metaforema** – Trata-se de uma metáfora linguística que possui uma forma estável e recorrente e se associa regularmente com um sentido semântico e pragmático.

Tendo compreendido esses conceitos, surge a questão: **como as metáforas sistemáticas emergem no discurso?** Berber Sardinha (2007) ressalta que, por esta vertente focar no **uso da língua**, a terminologia utilizada para a identificação de metáforas no texto é precisa e determinante do processo. Desse modo, esta abordagem constitui a elaboração de **TÓPICOS** por intermédio de **VEÍCULOS**; estes componentes que representam as metáforas sistemáticas tanto no nível da linguagem quanto no nível da cognição e que são responsáveis pela compreensão e emergência das metáforas sistemáticas no discurso.

Segundo Cameron e Maslen (2010), para que um **veículo metafórico** satisfaça sua função, este deve (i) apresentar contraste ou incongruência entre a carga semântica convencional ou primária do item lexical ou sentença e a carga semântica do contexto discursivo; e (ii) apresentar transferência de sentido. Já o **tópico** pode ser descrito como o responsável pela organização da interação discursiva e, portanto, como o resultado da convergência entre subsistemas atuantes no sistema maior (discurso).

Considerando o que fora exposto, conceitua-se o **veículo** como o pacote lexical<sup>4</sup> da metáfora linguística, que é usado metaforicamente. Já o **tópico** é a outra parte da metáfora: o tema do discurso [em andamento] que se refere ao **veículo metafórico**. Ele pode, ou não, estar presente como um item lexical. Ambos possuem domínios próprios, sendo estes os **domínios de tópico e de veículo**, que, em comparação com a TMC, referem-se, respectivamente, ao domínio-fonte e ao domínio-alvo. Portanto, o **domínio de tópico** é aquele no qual se conceitua algo metaforicamente; por exemplo, comer em rodízio de

---

<sup>4</sup> Pacote lexical (*lexical bundle* (BIBER *et al.* (1999)), como traduzido por Tony Berber Sardinha, é uma sequência recorrente de três ou mais palavras.

churrasco e praticar esportes coletivos. Ou seja, "algo concreto, advindo de experiência." (BERBER SARDINHA, 2008, p.98). Já o **domínio de veículo** é aquele que queremos conceptualizar, o domínio abstrato; por exemplo, governo e integração econômica. (BERBER SARDINHA, 2008). Como assevera Cameron (2003, p. 11), um domínio "não é apenas um agrupamento de conceitos ou entidades visualizadas como nóculo que pode ser nominalmente rotulado, mas também, as **relações entre as entidades - relações de causa e efeito, composição, contraste etc.**" (CAMERON, 2003, p.11, grifo nosso).

Na sentença "Ele subiu na vida" (BERBER SARDINHA, 2007), o **veículo**, ou seja, o item lexical cuja carga semântica é metafórica é subiu na vida. Desse modo, o **tópico**, item lexical ao qual o tópico faz referência, é ele. Assim, o **domínio de veículo** é, nesse exemplo, subiu na vida. Ou seja, a parte da frase para a qual se pretende conceptualizar. Portanto, a partir de inferências tais como subir na vida é o mesmo que crescer na vida e crescer pode ser conceituado como o mesmo que "aumentar ou adquirir (autoridade, importância, qualidade etc.)" (AULETE, 2019), pode-se dizer que os **domínios de tópico** possíveis para essa sentença são enriquecer ou adquirir/conseguir bens materiais.

Em outro exemplo, trazido por Berber Sardinha (2008, p. 113) para exemplificar os domínios da TMC (fonte e alvo), identifica-se os **veículos** andar de cabeça erguida e conquista e seus respectivos **domínios-fonte** para cima, afinal, conforme o dicionário Caldas Aulete, erguer pode carregar o sentido semântico de "colocar em plano alto ou mais alto", ou seja, em cima. Já os **domínios-alvo** dos veículos supracitados são, respectivamente, ter autoestima e obtenção de melhorias. Pensando na abordagem da metáfora sistemática e colocando esses veículos em um contexto discursivo, podemos avaliar que: Em "Bruna perdeu o concurso, mas andou de cabeça erguida até o final", temos o **veículo** andou de cabeça erguida, o **tópico** Bruna, o **domínio de tópico** para cima, e o **domínio de veículo** ter autoestima.

Ainda, em Cameron (2010), o exemplo “Os moinhos de vento de sua mente”<sup>5</sup> traz o **veículo** moinhos de vento, que, por sua vez, refere-se ao **tópico** mente (CAMERON, 2010, p. 4). Pode-se afirmar, a partir dos exemplos dados até aqui, que **só é possível ver a metaforicidade do veículo quando este está relacionado ao tópico sob a condição de incongruência entre ambos**. Nesse exemplo de Cameron (2010), o item lexical mente, precedido de sua, ajuda a identificar o **tópico** mente ao qual o **veículo** moinhos de vento faz referência.

Em outro exemplo, desta vez trazido por Cameron (2003), a sentença “A atmosfera é um cobertor de gases”, revela o **veículo** cobertor, que se liga a um campo semântico diferente daquele sugerido pelo item lexical “atmosfera”. Quando pensamos em atmosfera, pensamos nas camadas que envolvem a terra, nos gases, no ar que se respira em um determinado lugar (AULETE, 2020). Assim, a metaforicidade do veículo é revelada ao conectarmos este ao **tópico** atmosfera; afinal, quando pensamos em cobertor, pensamos em uma peça de tecido de lã, ou outro material, que tem como finalidade manter o corpo de um indivíduo aquecido (AULETE, 2020), protegê-lo do frio. Considerando o exposto, nesse exemplo, o **domínio do tópico**, ou seja, o domínio concreto, poderia ser o que tampa ou encobre algo, enquanto que o **domínio de veículo** poderia ser cobrir alguma coisa, no exemplo, a atmosfera são gases que cobrem o planeta Terra (alguma coisa).

Nesse sentido, entende-se que as metáforas sistemáticas ocorrem no nível microgenético; assim, emergindo da junção entre veículos que se organizam sob um mesmo tópico discursivo. Desse modo, apesar de apresentarem certa generalização, buscam apenas agrupar veículos semanticamente similares. Afinal, as metáforas sistemáticas “[...] conectam o nível local do uso da metáfora ao nível do evento discursivo” (CAMERON, 2007, p. 205).

Para representar a emergência da metáfora sistemática no discurso, pode-se tomar como exemplo o excerto trazido por Dienstbach (2018, p.295), retirado de um artigo de opinião do Jornal O Globo:

---

<sup>5</sup> No original, “The windmills of your mind”. Trata-se de uma música de 1968 cuja letra é de autoria de Michel Legrand, Alan Bergman e Marilyn Bergman e cantada por Noel Harrison. Disponível em: <<http://www.thewindmillsyourmind.com/thewindmillsyourmind>>.



A erupção vulcânica da Lava Jato continua emitindo magma abundante a altíssimas temperaturas. As lavas derramadas pelas delações premiadas descem as encostas partidárias, ameaçando carbonizar biografias por práticas degeneradas da Velha Política.

A autora afirma que as expressões sublinhadas dizem respeito a uma mesma metáfora, esta que conceptualiza a operação da Polícia Federal, Lava Jato, como um vulcão em erupção. Nesse sentido, temos o **veículo metafórico erupção vulcânica**, que se refere ao **tópico Lava Jato**. Um possível **domínio de tópico** aqui seria **as consequências da Lava Jato** e o **domínio de veículo vulcão em erupção**. Desse modo, resultando na metáfora sistemática, encontrada por Dienstbach (2018), *OPERAÇÃO LAVA JATO É VULCÃO*.

Conforme Cameron e Maslen (2010), designa-se ao analista da metáfora a tarefa de identificação de metáforas linguísticas conectadas aos tópicos de uma interação discursiva para que, então, este possa propor possíveis metáforas sistemáticas a uma determinada situação discursiva. É importante que essa proposição seja feita cautelosamente e que represente a conceptualização presente no evento discursivo, a partir da junção dos veículos metafóricos conectados aos tópicos discursivos.

Tendo compreendido como emergem as metáforas sistemáticas no discurso e quais recursos teórico-analíticos são utilizados para verificar sua emergência no discurso, apresenta-se, a seguir, um método de detecção das metáforas sistemáticas no texto.

#### **2.6.4 Como detectar as metáforas sistemáticas no texto?**

Para responder a essa questão, evoca-se Berber Sardinha (2007). De acordo com esse autor, a abordagem da metáfora sistemática é essencialmente empírica, e, por essa razão, compreende-se que “as metáforas sistemáticas se revelam ao analista por meio das palavras, expressões e frases empregadas e reiteradas pelos participantes” (BERBER SARDINHA, 2007, p. 45). Assim, de acordo com Schröder (2008), essa abordagem possui dois procedimentos indispensáveis para as pesquisas acerca da metáfora: (i) A identificação e categorização desse fenômeno; e (ii) A análise e compreensão dos dados linguísticos.

Como mencionado anteriormente, a abordagem da metáfora sistemática utiliza um processo de leitura de *corpora* autênticos; ou seja, que representam a língua em uso, e leva em consideração alguns critérios de análise que serão mencionados mais adiante.

É importante ressaltar que a abordagem da metáfora sistemática permite apenas supor a ligação entre expressões linguísticas X e a metáfora sistemática Y em um dado contexto específico (cf. BERBER SARDINHA, 2007, p. 39). Isto é, a elaboração metafórica sistemática é parte composicional de uma prática discursiva específica, na qual podem se materializar “expressões formadas por várias palavras, as quais possuem forma limitada, porém variável, e possuem significado pragmático e semântico bastante restritos” (CAMERON; DEIGNAN, 2009, p. 162).

Moura (2005, p. 111) salienta que a interpretação de uma metáfora é dada para além dos mapeamentos entre domínios conceptuais distintos, pois também considera “a estrutura semântica dos itens lexicais que ocupam as funções de tópico e veículo de uma metáfora”. Chamam-se de **tópico e veículo** os elementos que constituem o mapeamento metafórico desta abordagem, sendo estes os termos adotados por Cameron (2003). Esses elementos equivalem aos domínios-alvo e fonte, respectivamente, nos postulados de Lakoff e Johnson (1980).

É importante salientar que os aspectos semânticos dos **veículos metafóricos** (isto é, os **tópicos**) são extremamente importantes nessa abordagem, haja vista a compreensão destes, pode-se perceber o que tem sido salientado na elaboração metafórica como um todo e também, conforme esboça Cortez (2012, p. 111), “algumas destas formas linguísticas podem, através de múltiplos eventos interativos, tornarem-se formas preferidas de uma comunidade discursiva expressar certas ideias metafóricas.” Em adição, Cameron e Deignan (2009, p. 156) salientam que não é apenas o veículo que se estabiliza num determinado discurso, mas sim “um agrupamento de aspectos linguísticos e pragmáticos em torno de palavras usadas metaforicamente”. Esses itens lexicais, i.e., substantivos, adjetivos, verbos, advérbios, constituem as metáforas sistemáticas que estão no foco das análises desenvolvidas.

Assim, o procedimento de identificação proposto por Cameron e Maslen (2010, p. 103) nomeia 4 etapas: (i) familiarização do(a) analista com os dados do discurso – aqui, Cameron e Maslen (2010) evidenciam que a identificação dos itens lexicais ou expressões é mais eficiente quando veículos são contrastados com o contexto do evento discursivo; (ii) a observação do *corpus* e busca por metáforas nos dados – o(a) analista deve conferir, cautelosamente, os dados (cada item lexical ou expressão candidata a metáfora. Na etapa da identificação das metáforas, procura-se por pacotes lexicais ou trechos candidatos à metáfora; no entanto, itens lexicais isolados podem ser usados metaforicamente, mas com frequência o que acontece é o uso metafórico de grupos de itens lexicais (grupos nominais). (CAMERON; MASLEN, 2010).

Além das 2 etapas apresentadas previamente, adiciona-se a (iii), que consiste em outras 3 etapas: (1) conferimento do significado da metáfora em potencial; isto é, para cada item lexical analisado nos dados, deve-se trazer seu significado no contexto (Como ele é aplicado ao tópico?), (2) conferimento da existência de um significado mais básico (Há um significado mais concreto, que seja mais fácil de imaginar, ver, ouvir, sentir, cheirar?) e (3) incongruência ou contraste entre os significados do item lexical e do contexto discursivo, e a transferência de significado do básico para o significado contextual. (CAMERON; MASLEN, 2010).

O (iv) refere-se à marcação da metáfora, sublinhando seu veículo. É importante ressaltar que a abordagem discursiva da metáfora identifica itens lexicais e expressões potencialmente metafóricas, haja vista o fato de não se saber se os interlocutores interpretaram ou interpretarão os itens e expressões identificados como metáforas, tampouco se pode saber das intenções dos interlocutores ao utilizar determinado item lexical ou expressão no discurso. Não se tem certeza, por exemplo, se a intenção era utilizar aquele item lexical ou expressão de forma metafórica. (CAMERON; MASLEN, 2010).

Nesse cenário, a pesquisa desenvolvida aqui, situa-se no nível do evento discursivo, analisando metáforas linguisticamente conectadas no evento discursivo; em adição, também passa pelo nível do léxico.

Uma questão metodológica importante de destacar é a convenção de escrita adotada para materializar as metáforas sistemáticas. Berber Sardinha

(2007), ao tratar da Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980), salienta que esses autores postularam que as metáforas conceptuais seriam grafadas em **letras maiúsculas** (e.g. AMOR É UMA VIAGEM). Na abordagem da metáfora sistemática, então, adotou-se como convenção que as metáforas seriam grafadas em **letras maiúsculas e em itálico** (e.g. *VIOLÊNCIA É UM PRODUTO MANUFATURADO PELA MÍDIA*<sup>6</sup>).

Conforme o que fora exposto, a abordagem da metáfora sistemática contribui para as pesquisas que tratam de metáforas com uma proposta minuciosa e detalhada, na qual **a análise do fenômeno metafórico através de dados autênticos permite não apenas olhar e compreender as especificidades das metáforas, bem como refletir acerca da construção de determinados discursos e o papel da metáfora nestes**. Ao final do processo de identificação das metáforas, o(a) analista tem uma lista, ou mapa, das metáforas emergentes em diferentes momentos do discurso. Essas metáforas, então, são separadas em categorias nas quais o(a) analista buscará por relações sistemáticas entre veículos semanticamente similares e seus referentes. Assim, através das escolhas dos termos de veículo metafórico feitas pelos falantes, o(a) analista é capaz de 'criar um cenário' que representa ideias, sentimentos, emoções e língua do falante.

Esse método de detecção é utilizado por muitos pesquisadores e estudiosos da metáfora que trabalham o fenômeno na perspectiva da abordagem da metáfora sistemática. Berber Sardinha (2007), um desses pesquisadores e bastante renomado no campo de estudo das metáforas com interface na computação, apresenta em seu livro *Metáfora (2007)* um passo a passo para pesquisadores encontrarem metáforas através da utilização de ferramentas computacionais. Desse modo, apresenta-se, no subcapítulo que segue, esse método apresentado pelo pesquisador em questão.

## 2.7 COMO ENCONTRAR METÁFORAS?

O título deste subcapítulo é, também, o título do último capítulo do livro de Berber Sardinha (2007). Com este subcapítulo, pretende-se descrever os

---

<sup>6</sup> Pelosi, Feltes e Cameron (2013).

critérios utilizados por esse pesquisador para que, na metodologia desta pesquisa, fiquem claras as escolhas feitas para esta pesquisa.

Para Berber Sardinha (2007, p. 139), há quatro formas de encontrar metáforas. Estas são:

1. Pela introspecção;
2. Pela leitura;
3. Pelo uso de programa de computador (Concordanciador), que busca itens lexicais ou expressões pertencentes a metáforas em muitos textos guardados em arquivos de computador; e
4. Pelo uso de um programa de computador especializado (identificador ou extrator de metáfora) que percorre por muitos textos e identifica os principais candidatos a metáfora.

Nesse sentido, as duas primeiras formas são descritas como **manuais**. Isto é, demandam que o pesquisador manipule os textos e encontre as metáforas. Enquanto os três últimos critérios focam na língua em uso, o primeiro permite a invenção de dados. Ainda, os primeiros critérios tendem a utilizar *corpora* menores que os dois últimos critérios, que permitem o processamento de grandes *corpora* pelo computador<sup>7</sup>. (BERBER SARDINHA, 2007).

No entanto, apresenta-se, a seguir, uma descrição mais detalhada de cada um dos critérios supracitados, conforme Berber Sardinha (2007, p. 141-158).

Método 1 – Introspecção: Esse é o método mais tradicional de estudo da metáfora. Trata-se da retirada de exemplos de metáfora da própria mente, seja inventando exemplos de metáforas linguísticas, seja lembrando exemplos que supostamente tenham efetivamente sido lidos ou ouvidos. Um dos problemas desse critério é que, em diversos casos, muitos exemplos de metáfora são raramente usados na língua. Método 2 – Leitura: Esse método requer que o pesquisador busque metáforas em materiais escritos através da leitura destes. Há 2 formas de proceder: (1) Ler os textos sem nenhuma metáfora específica em mente, tentando localizar quantas metáforas houver, ou uma variedade destas, conforme o propósito; e (2) Ler os textos para buscar um ou mais tipos de metáforas.

---

<sup>7</sup> O identificador CEPRIL, citado por Berber Sardinha (2007), até a conclusão deste trabalho estava apresentando problemas no carregamento de *corpus*. Disponível em: <[http://www2.lael.pucsp.br/corpora/metaphor\\_tagger](http://www2.lael.pucsp.br/corpora/metaphor_tagger)>.

Método 3 – Concordanciador: Esse método fundamenta-se na aplicação de um programa de computador específico, o Concordanciador [no caso desta pesquisa, o Concordanciador da ferramenta *Sketch Engine*]. Esse programa serve para encontrar todas as ocorrências de uma sequência de letras (podendo ser uma palavra inteira, parte de uma palavra, uma combinação de palavras, símbolos tipográficos, etc.), dispondo-as em uma concordância, que é uma listagem das palavras buscadas juntamente com trechos de texto ao redor delas.

Método 4 – Identificador de metáforas: Esse método baseia-se no uso de um *software* específico para identificar metáforas em arquivos de computador. Programas de identificação de metáfora são raros. Há menção na literatura específica a dois deles (BERBER SARDINHA, 2005a; Z. Mason, 2004), sendo que apenas um está disponível ao público em geral. Trata-se do identificador de metáforas online do CEPRIIL [...]

Dentre os critérios citados acima, os que mais interessam a esta pesquisa são o 2 e o 3, Leitura e Concordanciador, visto que nosso *corpus* de pesquisa é constituído de tuítes compostos por dados linguísticos autênticos e que, também, buscam-se nestes dados linguísticos capazes de auxiliar na detecção e investigação de padrões linguísticos para o *software* MAS-EAD.

Tendo compreendido o método apresentado por Berber Sardinha (2007), faz-se necessário compreender o local no qual gênero discursivo tuíte se insere – redes sociais e *web* –, que compõe o *corpus* da presente pesquisa. Desse modo, no subcapítulo a seguir, apresenta-se uma breve descrição do gênero tuíte.

## 2.8 O TUÍTE COMO GÊNERO DISCURSIVO

As redes sociais digitais (RSD), como denomina Paveau (2013a), são famosas por serem plataformas de comunicação colaborativas nas quais os usuários podem postar fotos, músicas, vídeos, textos, trocar mensagens, compartilhar informações e áudios, fazer amizades, entre algumas outras possibilidades. Por disponibilizarem tais funções, são considerados gêneros discursivos digitais multimodais; ou seja, gêneros discursivos digitais que possuem uma gama de modalidades de linguagem que, na constituição de produções textuais, agregam sentido a estas através de diversos modos de linguagem.

Nesse contexto, Paveau (2013b, p. 7) propõe a noção de genericidade compósita a qual define como uma noção de gênero que integra parâmetros

textuais e tecnológicos; isto é, que entende que um gênero é composto por mais elementos que apenas aqueles puramente linguageiros. Afinal, segundo Paveau (2013b), o gênero discursivo, em especial que emerge da Internet, é heterogêneo e co-constitutivo de matérias tecnológicas e dispositivos comunicacionais oriundos dos universos discursivos digitais; ademais, Paveau (2013b, p. 13) afirma que “[...] o gênero está também (e, para mim, especialmente) nos artefatos que são concebidos como realidades aumentadas, na ponta dos dedos e dos teclados, e nas nossas telas e tablets. ”

Ademais, Paveau (2015) apresenta três ordens linguísticas que cobrem a definição de digital; estes vão desde produções escritas até realidades semióticas diferentes, tais como: (i) discursos impressos *digitalizados/escaneados* para análise linguística, que não possui características tecnolinguísticas; (ii) discursos impressos digitalizados por digitalização ou on-line que não são criados, necessariamente, para a *web*; e (iii) discursos nativos digitais. Estes são produtos do universo on-line, que, de acordo a autora (ibid., p. 14) “podem conservar a linearidade escritural dos escritos impressos” ou então ser não-lineares, como no caso de textos que incluem *hiperlinks* e/ou *hashtags*. Desse modo, segue-se este trabalho mantendo esse foco através da investigação dos tuítes. No entanto, compreende-se a necessidade de descrição do local onde esse gênero discursivo se insere: a *web*. Assim, a seguir, apresenta-se uma breve descrição do que é a *web* e como ela afeta a interação dos usuários de redes sociais com os gêneros discursivos.

### **2.8.1 A web 4.0 e os gêneros emergentes**

Os termos *web* 1.0, 2.0, 3.0 e 4.0 constituem diferentes eras da Internet. Em seu trabalho, Paveau (2013a; 2013b) descreve a era da *web* 2.0 e como esta e suas características afetam os gêneros discursivos emergentes. Como bem descreve a autora (ibid.), a segunda fase da *web* é marcada pelo surgimento das redes sociais e *websites* de relacionamento que permitiram a criação de comunidades virtuais, criação de conteúdo e, também, deram voz aos usuários.

A *web* 3.0, no entanto, teve um impacto ainda maior, não apenas nos gêneros discursivos, mas em como os usuários agem na Internet. Isso, pois, na

*web* 3.0, os usuários foram apresentados a uma maior organização de informações e resultados de busca mais precisos (FARSANI; NEMATBAKHSH; AGHAEI, 2012); isto é, tudo o que fora criado na *web* 2.0 foi melhorado e o que não se encaixou nas novas necessidades dos usuários foi eliminado - Orkut e ICQ, por exemplo. Nesta terceira era da *web*, portanto, surgiu o conceito de *web* semântica, de processos interpretativos da máquina e da organização de informações.

Atualmente, com a chegada da indústria 4.0, a quarta geração da *web* emerge. Na *web* 4.0, os gêneros discursivos nativos digitais estão ainda mais presentes no dia a dia das pessoas devido à mobilidade e ubiquidade que são as características marcantes desta era. Também denominada *web* simbiótica, esta geração idealiza a interação entre humanos e máquinas em simbiose, através de interfaces e ferramentas mais poderosas (FARSANI; NEMATBAKHSH; AGHAEI, 2012); o que, possivelmente, não está longe de acontecer, visto que já existem aparatos tecnológicos vestíveis, i.e., relógios que funcionam como smartphones.

Como afirma Paveau (2017, p. 13), "[...] a produção de linguagem na máquina é, na verdade, **uma produção da máquina** e essa é uma evolução sem precedentes na história da linguagem que as ciências da linguagem devem entender". Desse modo, observam-se diferentes situações que evidenciam a evolução dos processos de leitura-execução-simultaneidade gerada pelas necessidades e possibilidades da *web* 4.0. Entre as situações, destacam-se: (i) interações dentro de aplicativos de redes sociais com a possibilidade de postagens de texto, áudio e vídeo em tempo real (ex.: Instagram, Twitter, Facebook); uso mais frequente e participativo de redes sociais, o que gera mais debates, por exemplo, sobre política, mais ações de colaboração e compartilhamento de informação em comunidades, maior colaboração entre membros de comunidades com fins de vigilância social e governamental, além de mais participação em movimentos sociais e protestos em geral.

Compreendido o significado e relação da *web* para/com a interação dos usuários de uma rede social, apresenta-se, no subcapítulo seguinte, a composição do gênero tuíte.



### 2.8.2 A composição do gênero tuíte

Para Paveau (2013), o tuíte é um "enunciado plurisemiótico". Cada usuário da rede social tem a opção de seguir pessoas, empresas e até personagens, cujos tuítes aparecem na linha do tempo, na tela de início, de cada um. De acordo com a autora, essa rede social de *microblogging* tem natureza tecnodiscursiva; isto é, trata-se de um gênero discursivo constituído por "tecnologias discursivas", tais como a tecnopalavra.

Nesse sentido, Paveau (2013) define que um tuíte é constituído de: (i) avatar: foto do/ou representativa do usuário; (ii) apelido: o nome de usuário que é precedido do símbolo @; (iii) nome e/ou apelido da pessoa: identificação do usuário (referente); (iv) data e hora do tuíte: momento exato em que o usuário publicou seu tuíte; (v) retuíte: opção de compartilhar um tuíte a partir da réplica do texto tal e qual o usuário publicou em seu perfil pessoal ou, então, adicionando um comentário pessoal junto à essa réplica do texto ou tecnodiscurso compartilhado; (vi) opção de curtir o discurso ou tecnodiscurso de outro usuário; (vii) opção de mencionar outro usuário em seu próprio discurso ou responder a um determinado tuíte mencionando outra pessoa e (viii) a opção de enviar mensagem direta, salvar o tuíte e/ou compartilhá-lo em outras redes sociais através da cópia do link do tuíte. (PAVEAU, 2013). Em adição a essas características, ainda se tem a geolocalização e a informação sobre a fonte originária do tuíte (Tuíte através do celular Android, por exemplo). Podem-se localizar todas as funções listadas na figura apresentada a seguir, identificadas da mesma forma que no texto.

Figura 11 – O tuíte



Fonte: Extraído do site <<http://twitter.com>>.

Por fim, Paveau (2013) acrescenta as seguintes características ao gênero:

1. O logotipo da certificação da conta (pequeno ícone representando certo, na cor azul);
2. O botão de operações relativo às listas, bloqueios e inserção do perfil (criação de um *widget*? do usuário);
3. O botão de seguir e deixar de seguir;
4. A apresentação do número de retuítes e curtidas que o tuíte recebeu;
5. A apresentação dos avatares que retuitaram ou promoveram determinado tuíte;
6. Os tuítes que fazem parte das denominadas “*threads*” (série de tuítes da mesma pessoa) e que compõem a conversa.

No entanto, essas características descritas pela autora não são aplicáveis sempre. Há tuites que apresentam poucas ou apenas uma dessas características apresentadas.

## 2.9 SÍNTESE DA REVISÃO DE LITERATURA

A imagem apresentada a seguir sintetiza os principais conceitos das principais teorias descritas na revisão de literatura, que são fundamentais para a realização das análises desta pesquisa.

Quadro 5 – Síntese dos principais conceitos teóricos da revisão de literatura

<b>Educação a Distância</b>	Trata-se de uma modalidade de ensino que trata a educação para além das fronteiras da sala de aula e, por isso, rompe o paradigma da educação tradicional; nesse contexto, fomenta-se por diversas tecnologias digitais, bem como estabelecida na situação comunicacional central entre professores, tutores e alunos.
<b>Emoção</b>	Trata-se de uma reação que é estimulada por um evento, interno ou externo, que tem breve duração e que pode apresentar componentes fisiológicos, reações psicológicas e reações comportamentais.
<b>Roda das Emoções</b>	Trata-se de uma ferramenta baseada em uma teoria para a avaliação de experiências emocionais, que combina uma orientação dimensional, com classificações de intensidade, de um maior número de famílias de emoção classificadas de forma categórica, e de valência. Nesta pesquisa, utilizaremos essa ferramenta apenas para verificar a valência e força das emoções emergentes do corpus.
<b>Metáfora Conceptual</b>	Conforme Sardinha (2007), trata-se de uma forma convencional de conceptualizar um domínio de experiência em termos de outro. Os principais conceitos dessa teoria, além da metáfora conceptual, são: expressão metafórica (expressão linguística que carrega uma metáfora conceptual); domínio (área do conhecimento ou experiência humana); mapeamentos (relações criadas entre

	domínios); e desdobramentos (inferências possíveis a partir de uma metáfora conceptual).
<b>Metáfora Sistemática</b>	Trata-se da junção de veículos metafóricos a tópicos, formando, assim, um resumo não totalmente generalizado acerca do contexto discursivo em questão.
<b>Metáfora Linguística</b>	Trata-se de um item lexical (substantivo, adjetivo, verbo etc.) ou expressão utilizado(a) metaforicamente que pode, ou não ter sido entendida como metáfora.
<b>Metáfora Processual</b>	Trata-se de um item lexical, expressão ou frase que se tem certeza que foi entendido por outro indivíduo, participante da interação discursiva, como metáfora.
<b>Metaforema</b>	Trata-se de uma metáfora linguística cuja forma é estável e recorrente e tende a se associar a sentidos semânticos e pragmáticos.
<b>Veículo Metafórico ou Veículo</b>	Trata-se do item lexical ou expressão, presente no discurso, que tem carga metafórica.
<b>Tópico</b>	Trata-se da parte do discurso a qual o veículo metafórico se refere.
<b>Domínio de Tópico</b>	Trata-se do equivalente ao domínio-fonte, da TMC. Isto é, é o domínio da concretude da experiência.
<b>Domínio de Veículo</b>	Trata-se do equivalente ao domínio-alvo, da TMC. Isto é, é o domínio abstrato.

Fonte: Elaborado pela autora.

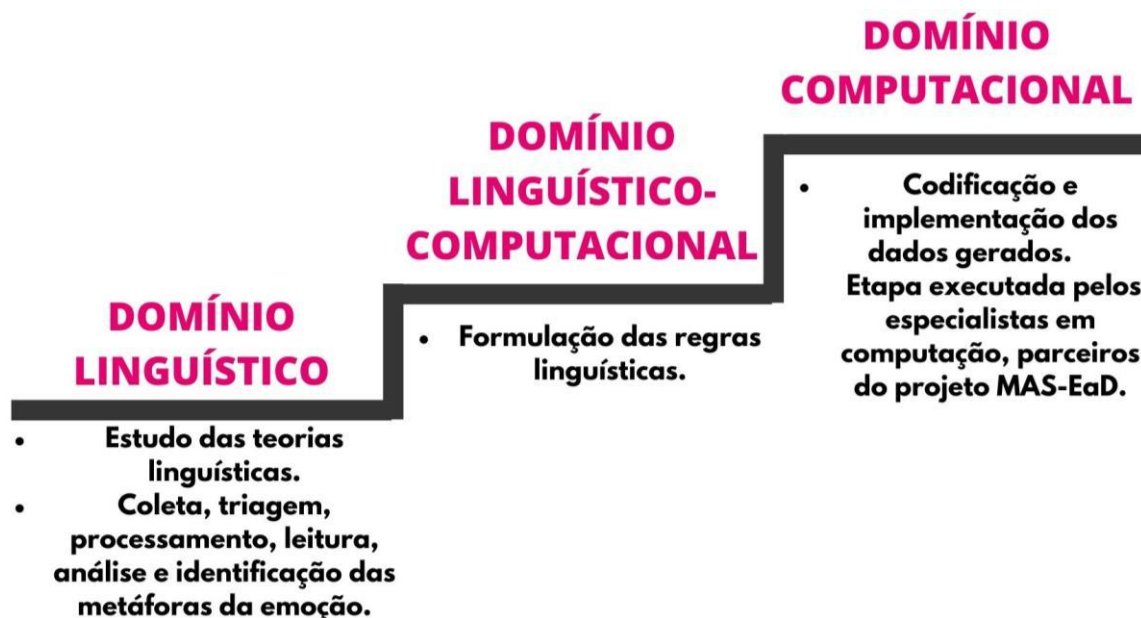
Constam, no capítulo a seguir, de metodologia, as principais conceituações utilizadas para a análise (vide capítulo 4) do *corpus* desta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

A presente pesquisa aborda como tema de discussão a Educação a Distância através da visão de alunos dessa modalidade. Em vista disso, o propósito específico desta investigação está na descrição das conceptualizações metafóricas sobre o tema. Identifica-se, portanto, seu caráter interpretativo, adotando uma abordagem qualitativa que se ancora na metodologia geral proposta no contexto do projeto maior, MAS-EAD, sintonizada com a ideologia de pesquisa *task-driven*. Esta que é uma metodologia orientada pela demanda e, por isso, tem a capacidade de manter um foco apropriado no que diz respeito à adequação e eficiência de descrições de fenômenos tais como os linguísticos, ao contrário de metodologias em que a visão generalizadora é predominante. (NIREMBERG e RASKIN, 2004). Para tanto, o fenômeno linguístico em questão, metáfora, é analisado sob o enfoque teórico de Cameron (2003), Berber Sardinha (2007) e Cameron e Deignan (2009) com vistas à inclusão de padrões linguísticos, capazes de revelar a presença de metáforas da emoção em textos opinativos, no *software* analisador de sentimentos do projeto.

Por ser uma investigação de cunho interdisciplinar, a metodologia abrange três domínios mutuamente complementares. Os três domínios são próprios das pesquisas em Processamento de linguagem natural (PLN), tal como propõe Dias-da-Silva (1996; 1998; 2003): (i) linguístico, (ii) linguístico-computacional; e (iii) computacional. Nesse sentido, o primeiro domínio reflete sobre o estudo do fenômeno linguístico em si. O segundo, sobre os modelos de representação formal dos objetos linguísticos recortados no domínio anterior. E, finalmente, o terceiro domínio compreende a etapa de codificação das representações propostas no domínio anterior, no analisador de sentimentos do projeto. Ademais, utilizam-se recursos da Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2007), através da ferramenta *Sketch Engine* para identificação de dados linguísticos capazes de auxiliar na identificação de metáforas. O passo a passo da metodologia pode ser visualizado na figura a seguir.

Figura 12 – Domínios metodológicos



Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, com vistas a organizar esta seção, apresenta-se cada etapa da metodologia nas subseções a seguir para melhor explicá-las.

### 3.1 DOMÍNIO LINGUÍSTICO

Neste domínio serão descritos (i) a coleta, triagem e processamento do *corpus*; (ii) a identificação das categorias de análise em contexto; e, finalmente, (iii) o processamento do *corpus* na ferramenta de Linguística de *Corpus* Sketch Engine para identificação de dados linguísticos capazes de auxiliar na identificação de metáforas.

De acordo com Berber Sardinha (2007, p. 143), muitos falantes usam as mesmas estruturas na fala e na escrita, repetidas vezes. Para esse autor, essa repetição pode ser (ou não) coincidência, haja vista o fato de haver associação estatística entre os componentes dessas estruturas; nesse caso, indicando matematicamente que as coocorrências não acontecem por acaso.

Assim, para Berber Sardinha (2007, p. 143),

O uso de sequências de palavras faz sentido do ponto de vista do cérebro. Como elas estão semiprontas no cérebro, o falante não precisa selecionar a palavra toda vez que falar ou escrever. Do mesmo modo, o ouvinte ou leitor pode antecipar o que virá depois, assim que encontra elementos da unidade, não precisando, assim, prestar atenção a cada palavra que ouve ou lê.

Para exemplificar, se depararmos-nos com a seguinte sequência: “hospedagem com café...”, Berber Sardinha (2007) afirma que se espera que a sequência de seguimento será “da manhã”, ou, até “inclusive” apenas. Ele cita como exemplo *sites* que utilizam ferramentas de busca, tais como Google e Yahoo. Nesses, há 23.900 ocorrências de “hospedagem com café”, sendo que, dessas, 23.000 (96%) têm, na sequência, o complemento “da manhã”.

Em vista disso, para a identificação de metáforas, automaticamente, pelo *software* MAS-EAD, é importante que, partindo do *corpus* micro para o macro desta pesquisa (*corpus de análise e corpus concordanciador* – vide 3.1.1 A coleta do *corpus*), possa-se fazer a identificação de dados linguísticos capazes de auxiliar na identificação de metáforas recorrentes no *corpus*, para verificar quais destes tem o potencial de auxiliar a detecção e investigação de padrões linguísticos.

### 3.1.1 A coleta do *corpus*

Esta pesquisa tem como *corpus* os textos (tuites) postados na rede social Twitter, esses são nossos dados linguísticos observáveis. A escolha dessa rede social deve-se ao fato de ser reconhecida como a plataforma na qual os usuários tendem a expor opiniões e julgamentos espontaneamente, de forma genuína e passional. (MARWICK e BOYD, 2010). Ademais, como apresentado por Moraes (2017), essa rede social se mostra um solo fértil para metáforas.

Para a coleta do *corpus*, utilizou-se a ferramenta SCUP<sup>20</sup> de monitoramento de mídias sociais. Os tuites coletados contém opiniões de alunos em relação à modalidade de educação a distância. É importante salientar que essa ferramenta foi escolhida devido à quantidade de informações que fornece, tais como a quantidade de pessoas que replicaram (retuitaram) determinada

---

<sup>20</sup> Acesso em: < <https://www.scup.com/>>.

opinião, a quantidade de pessoas que responderam ao autor do tuíte e o quão influente o usuário é naquela plataforma. Ademais, a ferramenta dá acesso a tuítes de contas privadas, o que amplia o universo de tuítes acessados.

Como essa ferramenta é projetada para que as marcas monitorem o que está sendo dito sobre seus produtos, seu uso foi adaptado para que fosse possível utilizá-la nesta pesquisa. Nesse sentido, no lugar de buscar por nomes de marcas ou *hashtags* relacionadas a um produto, a busca foi feita através de palavras-chave relacionadas à educação a distância. Assim, cinco expressões foram escolhidas para criar essa pesquisa, dentro do período de março (2014) a junho (2019): Educação a Distância, Ensino a Distância, EAD, Canvas e Moodle.

Com relação ao material coletado, no primeiro momento, foram extraídos 6.800 tuítes, 3.820 ocorrências (*tokens*) e 1.800 itens (*types*). Esses tuítes foram analisados em termos de qualidade – excluíram-se *links* de notícias, menções contendo apenas os termos buscados, mensagens de *spam*, entre outros tuítes que não se encaixavam nas categorias “Opinião” e/ou “Emoção” – e, assim, reduziu-se o número de tuítes a 800, dentre os quais se selecionaram apenas 40 representativos para a análise, que não continham metáforas repetidas – o restante, juntamente a esses 40, foi utilizado para análise da frequência da metáfora encontrada na primeira análise do *corpus*, verificar pacotes lexicais, entre outros itens de verificação do concordanciador. Para futuras referências, o *corpus* com 40 tuítes foi denominado *CORPUS DE ANÁLISE*, já o *corpus* de 800 tuítes foi intitulado de *CORPUS DO CONCORDANCIADOR*.

Ainda, os veículos e tuítes foram analisados conforme as categorias analíticas da Roda das Emoções de Genebra (SCHERER, 2005). Essa rotulagem foi extremamente importante a fim de definir a valência e força dos veículos metafóricos e dos tuítes analisados. É importante ressaltar que essa classificação auxilia no entendimento das opiniões em termos de negativo e positivo e em termos de quantificação dessas polaridades. Ademais, essa ferramenta de mensuração de emoções é capaz de auxiliar, no que tange à análise semântica, as análises linguísticas realizadas.



### 3.1.2 Categorias de análise

Todos os tuites que compõem o *corpus* desta pesquisa foram analisados da seguinte forma: (i) primeiramente, cada texto foi analisado a fim de prover uma contextualização à análise; e, (ii) após, foi feita a leitura cautelosa do *corpus*, organizado em um documento *Excel* – mais trabalhoso (CAMERON; MASLEN, 2010), porém efetivo e gratuito - para identificar os veículos metafóricos (metáforas linguísticas, expressões linguísticas ou metaforemas), tópicos, domínios de tópico e veículo e, então, criar uma lista, a partir da leitura, de veículos para proceder à (iii) proposição de metáforas sistemáticas (CAMERON, 2003; BERBER SARDINHA, 2007; CAMERON; DEIGNAN, 2009) com o auxílio das definições das metáforas linguísticas, expressões linguísticas e/ou metaforemas encontrados no passo anterior.

### 3.1.3 Identificação das informações para criar nosso banco de dados linguístico

A fim de identificar os agrupamentos de itens lexicais que são comumente empregados junto às expressões metafóricas da emoção identificadas no *corpus*, fez-se uso da ferramenta *Sketch Engine*. Dentro da ferramenta, com o *corpus* compilado, utilizou-se a ferramenta “Concordanciador”<sup>21</sup> visando a uma visão centralizada e privilegiada de cada metáfora da emoção. Assim, valeu-se da ferramenta da seguinte forma (BERBER SARDINHA, 2007, p. 154-156):

- Para identificar as metáforas realizadas por uma mesma palavra. ‘Toalha’, por exemplo, pode realizar metáforas diferentes. Se uma pessoa desiste de lutar por uma causa diz: ‘Joguei a toalha’. [...]
- Para identificar as palavras diferentes que realizam uma mesma metáfora. Por exemplo, palavras como ‘subir’, ‘topo’ e ‘alto’ podem indicar expressões que realizam a metáfora conceptual *MELHORAR NA CARREIRA É IR PARA O ALTO*, como em ‘Ela subiu na carreira’. [...]
- O analista deve ter em mente pelo menos uma palavra que lhe parece ser usada metaforicamente no *corpus*. [...]

---

<sup>21</sup> A ferramenta Concordanciador é comumente utilizada, na Linguística de *Corpus*, para fazer buscas em *corpora*, em formato de KWIC (*Key Word in Context*) – palavra-chave em contexto -, e gera listas de ocorrências de itens lexicais que estão à esquerda e à direita daquela em análise, segundo ordem de frequência, listas de padrões de colocados (frases comuns), listas de agrupamentos lexicais e, também, disponibilizando um mapa gráfico que ilustra a localização do item no *corpus*.

A partir da utilização desses critérios e métodos, pretendem-se encontrar pacotes lexicais (à esquerda e à direita – sequências fixas de três a cinco itens lexicais imediatamente à direção da palavra-chave procurada no *corpus*), enquadramentos colocacionais (sequências fixas de três itens lexicais que incluem um veículo, na segunda posição), classes gramaticais (para verificar a probabilidade de metaforicidade). Todos esses elementos, retirados do identificador de metáforas citado por Berber Sardinha (2007, p. 156-159).

### 3.2 DOMÍNIO LINGUÍSTICO-COMPUTACIONAL

Este domínio se refere à detecção e investigação de padrões linguísticos para o *software* MAS-EAD. Esses padrões são representados em formato passível de formalização e criados com auxílio da ferramenta **Concordanciador**, do *Sketch Engine*, a partir das explorações realizadas no domínio anterior.

Por esta pesquisa lidar com um número pequeno de ocorrência de metáforas da emoção no corpus desta pesquisa (apenas 40 tuítes contendo metáforas), decidiu-se, então, utilizar o corpus maior, triado, de 800 tuítes para essa finalidade; assim, tendo 2 *corpus* de pesquisa: o macro (*corpus* concordanciador) e o micro (*corpus* de análise).

### 3.3 DOMÍNIO COMPUTACIONAL

Este domínio diz respeito ao trabalho que será desenvolvido pelos pesquisadores colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Computação Aplicada, parceiros do projeto maior ao qual este trabalho é vinculado. Neste domínio, o analisador de sentimentos é testado, os padrões detectados são implementados e, na sequência, testes são realizados a fim de contribuir para potenciais ajustes em alguma das etapas anteriores do estudo.

### 3.4 SÍNTESE DAS ETAPAS METODOLÓGICAS

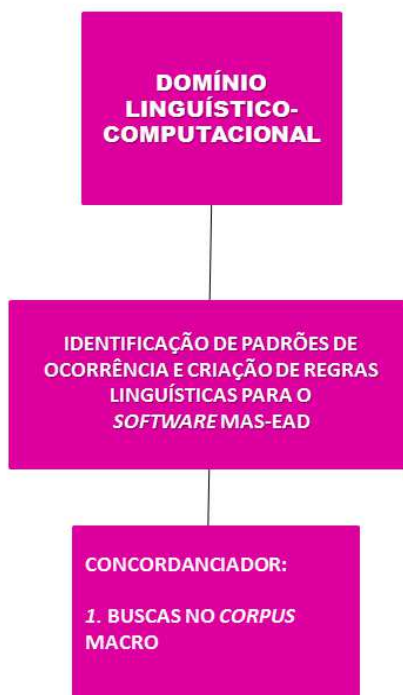
A imagem apresentada a seguir sintetiza as etapas percorridas para a realização das análises desta pesquisa.

Figura 13 – Síntese metodológica do domínio linguístico



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 14 – Síntese metodológica do domínio linguístico-computacional



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 15 - Síntese metodológica do domínio computacional



Fonte: Elaborado pela autora.

## 4 ANÁLISE

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos tuítes que compõem o *corpus*. Inicia-se pela contextualização deste, apresentando, em 4.1, quem são os usuários por trás dos tuítes analisados; na sequência, em 4.2, explicita-se o que é tematizado nos tuítes analisados; em 4.3, apresentam-se as estratégias para análise das metáforas sistemáticas no discurso; em 4.4, são apresentadas e descritas as metáforas sistemáticas emergentes na análise.

### 4.1 QUEM SÃO OS USUÁRIOS POR TRÁS DOS TUÍTES ANALISADOS?

O *corpus* completo coletado para esta pesquisa contém 800 tuítes. Após seleção, a partir dos critérios explicitados na subseção 3.1.1., o *corpus* diminuiu para 40 tuítes – isso aconteceu, pois todos os tuítes passaram pela fase de coleta, triagem e seleção daqueles representativos do *corpus* macro (o *corpus* incluído no concordanciador). Após cuidadosa observação e investigação, pode-se afirmar que os tuítes analisados têm como locutores alunos ou ex-alunos da modalidade EaD. De acordo com os dados advindos da ferramenta SCUP (cf. 3.1.1 A coleta do corpus), pode-se afirmar que esses locutores representam grupos de jovens adultos, espalhados pelo Brasil, entre os 15 aos 32 anos, sendo a maioria representante do gênero feminino, havendo, também, representantes masculinos. Pressupõe-se que esses locutores tenham como alvo interlocutores da mesma faixa etária e que também são (ou já foram) membros da modalidade de ensino e aprendizagem a distância.

### 4.2 O QUE É TEMATIZADO NOS TUÍTES ANALISADOS?

Os tuítes estão de alguma forma relacionados às palavras-chave buscadas para a compilação do *corpus*: EaD, Canvas, Moodle, Educação a Distância e Ensino a Distância. Em sua maioria, o conteúdo é voltado à satisfação e insatisfação de alunos e ex-alunos quanto aos ferramentais tecnológicos disponibilizados pela modalidade de ensino e aprendizagem e/ou

quanto à própria modalidade no geral, expressando opiniões positivas e negativas acerca das palavras-chave presentes no *corpus*.

### 4.3 CONTEXTO DE ANÁLISE

Seguindo a proposta da abordagem de Lynne Cameron, identificaram-se os veículos metafóricos, os tópicos, os domínios de tópico e veículo e, então, a emergência das metáforas sistemáticas. Tudo isso foi feito, primeiramente, em uma planilha do Excel e, após, criaram-se quadros de análise, no Word, para facilitar a organização e a categorização dos dados na análise. Para analisar a emergência das metáforas sistemáticas, ainda, utilizou-se como auxílio o Dicionário Aulete para relevância de embasamento.

A metáfora sistemática, rotulada em caixa alta e itálico, pode ser entendida como o rótulo de uma conceptualização em relação às demais categorias supracitadas. Os tópicos discursivos identificados podem ser entendidos como macro-temas que circulam nas interações discursivas analisadas. Faz-se importante ressaltar que, nesta pesquisa, trata-se dos tópicos (classe analítica da teoria) e dos tópicos discursivos diferentemente; assim, sendo o tópico o item (ou itens) lexical ao qual o veículo metafórico se refere na sentença e o tópico discursivo o macro-tema do discurso analisado. Os veículos metafóricos são tratados como metáforas linguísticas, expressões linguísticas e ou metaforemas utilizados pelos locutores. Os domínios de veículo e tópico são identificados a fim de demonstrar ao leitor como e de onde emergiram as metáforas sistemáticas deste trabalho. Ainda, as ferramentas de valência e força da REG foram fundamentais para a identificação das polaridades positivas e negativas tanto dos tuítes quanto das metáforas linguísticas, expressões linguísticas e ou metaforemas utilizados pelos locutores nos tuítes e, também, da polaridade desses tuítes.

Nesse contexto, as 40 análises foram feitas na ferramenta Excel e, após, no Word 2010, no qual quadros de análise foram criados para a melhor organização de cada tuíte analisado e suas informações. Ressalta-se que, neste momento da pesquisa, o *corpus* foi adequado dentro dos padrões gramaticais para que os tuítes ficassem compreensíveis tanto ao leitor quanto ao analista. Ainda, é importante ressaltar que os itens lexicais em destaque amarelo nos

quadros são os tópicos e os sublinhados os veículos. Em adição, os dados que se encontram entre colchetes são inferências feitas pela autora.

Para o entendimento do que foi feito pelo analista, escolheram-se 4 quadros de análise para apresentação nesta pesquisa, que serão apresentados no subcapítulo a seguir. Cada um desses quadros representa os tópicos discursivos emergentes mais recorrentes entre as análises, que são: ‘qualidade da disciplina’, ‘qualidade da modalidade’, ‘funcionamento das TICs’ e ‘qualidade das TICs’.

#### 4.4 QUALIDADE DA DISCIPLINA

O tópico discursivo ‘qualidade da disciplina’ apareceu na análise em três tuítes, a partir das metáforas linguísticas palestra, enrolação e das expressões linguísticas encheção de linguça e desceu o nível. Os tuítes podem ser conferidos a seguir:

1. E eu achando que **disciplina EAD** era melhor e tal, chego lá e é só palestra infinita da professora. Ninguém merece palestra em EAD, [nome da professora]
2. Essa **professora** desceu o nível da [disciplina] EaD com esse vídeo da atividade do [nome do governante].
3. Fazer **ead** é cursar a **matéria** de enrolação e encheção de linguça. Você nunca entende nada de verdade

Tal tópico discursivo pode ser observado a partir da avaliação, através da relação entre utilização dos veículos metafóricos sublinhados, que os locutores fazem acerca das disciplinas (ou sinônimo: matéria) que cursam (ou cursaram) na modalidade, e dos tópicos dos tuítes. As metáforas sistemáticas emergidas desses tuítes foram: *A MATÉRIA EM EAD É UMA PERDA DE TEMPO*, *A DISCIPLINA EAD É COMO UM DISCURSO* e *A EAD É COMO UM JOGO*.

Para exemplificar, expõe-se, a seguir, a análise completa do primeiro tuíte apresentado nesta subseção:

#### 4.4.1 E eu achando que disciplina EAD era melhor e tal, chego lá e é só palestra infinita da professora. Ninguém merece palestra em EAD, [nome da professora]

No tuíte apresentado no título acima, percebe-se a utilização do veículo metafórico palestra para se referir ao tópico do tuíte que é a ‘disciplina EAD’. O veículo metafórico, cujo domínio explicita que palestra é uma ‘fala de um indivíduo para uma audiência’, tem valência negativa, afinal, trata-se de uma fala ‘infinita’ – este é o item lexical utilizado pelo locutor para dar a ideia de que a fala, provavelmente do professor, não acabava nunca – e, desse modo, apresenta, na escolha desse veículo, uma insatisfação. Do mesmo modo, a partir do domínio de tópico, que define palestra, nesse contexto, como ‘falar ininterruptamente’, o tuíte, então, apresenta uma valência negativa; ainda nesse sentido, para reforçar a escolha da valência, as opções feitas pelo locutor para a composição do tuíte demonstram insatisfação, por exemplo ‘ninguém merece’ palestra na modalidade.

O dicionário Aulete define palestra como uma “Conversa, troca de ideias entre pessoas”. No entanto, da forma como o locutor coloca no tuíte, palestra está sendo usada como sinônimo de discurso, que, para o mesmo dicionário, significa “Exposição oral feita em público ou preparada para ser lida em público, pelo próprio orador ou não”; ou seja, nesta não há troca de ideias ou estabelecimento de conversa com a audiência. Desse modo, com a avaliação do locutor com respeito à DISCIPLINA EAD, a metáfora sistemática emergente desse tuíte foi: *A DISCIPLINA EAD É UM DISCURSO*.

Quanto às possibilidades de combinações linguísticas encontradas, temos: Palestra + sem fim (1 ocorrência – 100% metafórica), Palestra + infinita (3 ocorrências – 100% metafórica) e Aula + é + uma + Palestra (2 ocorrências – 100% metafórica). Percebe-se que a combinação de maior ocorrência no *corpus concordanciador* foi PALESTRA INFINITA; assim, esta combinação, em adição as outras, em 100% das ocorrências, demonstrou chance de metaforicidade. O quadro de análise pode ser verificado a seguir.



Quadro 6 – Análise do tuíte 1<sup>1</sup>

1. E eu achando que <b>disciplina EAD</b> era melhor e tal, chego lá e é só <u>palestra</u> infinita da professora. Ninguém merece palestra em EAD, [nome da professora]	
<b>Veículo metafórico:</b> Palestra	<b>Tópico:</b> disciplina EaD
<b>Domínio de Veículo:</b> A fala de um indivíduo para uma audiência	<b>Domínio de Tópico:</b> falar ininterruptamente
<b>Valência do veículo:</b> Negativa	<b>Valência do tuíte:</b> Negativa
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A DISCIPLINA EAD É UM DISCURSO</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade da disciplina EaD
<b>Definição do Aulete:</b> 2. Conversa, troca de ideias entre pessoas	<b>Corpus Concordanciador:</b> Palestra + sem fim (1 ocorrência – 100% metafórica) Palestra + infinita (3 ocorrências – 100% metafórica) Aula + é + uma + Palestra (2 ocorrências – 100% metafórica)

#### 4.5 QUALIDADE DA MODALIDADE

O tópico discursivo ‘qualidade da modalidade’ emergiu na análise dos oito tuítes apresentados a seguir, a partir das metáforas linguísticas desligar,

<sup>1</sup> O número do quadro representa o número em que o tuíte aparece no *corpus de análise* – vide apêndice.

bagulho, droga, preso, piada e pedrada e da expressão linguística coisa de doido.

1. Onde tá o botão pra desligar essa **EAD** insuportável da minha vida?
2. Quer uma dica? Não faz **curso de ensino a distância** é um bagulho horrível
3. Tá brincando, né? **EAD** é uma droga
4. **EAD** é coisa de doido, meu irmão! Você é doido que vou pagar pra ver vídeo de conteúdo que posso ver no *Youtube*
5. Pior que não, [eu] tô preso em casa até terminar a **EAD**.
6. O **ensino a distância** é uma verdadeira piada nesse país.
7. Cursar **EAD** é só pedrada
8. Sei lá pessoal eu tava lendo aqui e pensando que no Brasil **o ensino a distância** é fraco e não daria pra ter essas coisas de realidade virtual do reino unido, que vocês acham? (link para a matéria)

O tópico discursivo pode ser observado a partir da avaliação, através da relação entre a utilização dos veículos metafóricos sublinhados, que os locutores fazem acerca da modalidade, e os tópicos de cada tuíte. Desse modo, as metáforas sistemáticas emergidas desses tuítes foram: *A EAD É UMA MÁQUINA, O CURSODE ENSINO A DISTÂNCIA É UMA COISA, A EAD É UMA DROGA, A EAD É UM HOSPÍCIO, A EAD É UMA PRISÃO, O ENSINO A DISTÂNCIA É UM SHOW DE HUMOR, A EAD É UMA PANCADA e O ENSINO A DISTÂNCIA É FRACO*. Todas essas metáforas sistemáticas fazem referência à modalidade a distância vide os tópicos utilizados pelos locutores.

Para exemplificar, expõe-se, a seguir, a análise completa do tuíte cinco, apresentado acima, visto que é pouco notável sua relação com o tópico discursivo apresentado.

#### **4.5.1 Pior que não, [eu] tô preso em casa até terminar a EAD.**

Neste tuíte, percebe-se a utilização do veículo metafórico preso para se referir ao tópico do tuíte que é a modalidade 'EAD'. O veículo metafórico apresentado, ou, também, metáfora linguística, tem como domínio 'enclausurado'. O domínio de tópico, então, é 'não poder sair de um local'. Faz-

se importante ressaltar o contexto desse tuíte, visto que se trata de uma resposta a outro tuíte, no qual o locutor 1 pergunta ao locutor 2 (responsável pelo tuíte em análise) o seguinte: “Eae tá livre hoje, [locutor 2]?”. Percebe-se a utilização do item lexical (que também é uma metáfora linguística relacionada à que está sendo analisada neste tuíte) ‘livre’, utilizado pelo locutor 1, para se referir à condição na qual o locutor 2 se apresentava naquele dia. A resposta, utilizando a metáfora linguística preso, então, demonstra oposição à metáfora linguística utilizada pelo locutor 1. Desse modo, essa oposição gera uma negação.

A valência do tuíte em análise é negativa, e a escolha lexical do locutor (preso) demonstra, assim, insatisfação por parte deste com relação à modalidade. Assim, o locutor passa a ideia de que a EaD é uma modalidade tão ruim que emprisiona os alunos, enclausura-os dentro de casa até o final das tarefas demandadas a estes. Desse modo, dando a entender que a modalidade não é boa e tem uma qualidade negativa.

Para o dicionário Aulete, preso é o mesmo que estar “Condenado à prisão ou privado da liberdade”, já livre, no dicionário, consta como o oposto “que não está preso”. Assim, com a avaliação do locutor com respeito à modalidade EAD, a metáfora sistemática emergente desse tuíte foi: *A EAD É UMA PRISÃO*.

No que diz respeito às possibilidades de combinações linguísticas encontradas, temos: estou + preso + em casa – (1 ocorrência – 100% metafórica) e fiquei + preso + nesse exercício (1 ocorrência – 100% metafórica). Ambas as combinações possuem a mesma frequência de incidência no *corpus concordanciador* e a mesma porcentagem de chance de metaforicidade (100%). O quadro de análise pode ser verificado na sequência.

Quadro 7 – Análise do tuíte 26

2. A: Eae tá <u>livre</u> hoje, [usuário]?	
B: Pior que não, [eu] tô <u>preso</u> em casa até terminar a EAD.	
<b>Veículo metafórico:</b> Preso	<b>Tópico:</b> Eu

<b>Domínio de Veículo:</b> Enclausurado	<b>Domínio de Tópico:</b> Não poder sair de um local
<b>Valência do veículo:</b> Negativo	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A EAD É UMA PRISÃO</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade da modalidade
<b>Definição do Aulete:</b> 1. Que está seguro, fixo, ligado a coisa ou pessoa por qualquer meio; FINCADO; FIXO; PREGADO: 2. Condenado à prisão ou privado da liberdade; APRISIONADO; CATIVO; ENCLAUSURADO 3. Encerrado em local fechado ou impedido de se locomover livremente	<b>Corpus Concordanciador:</b> estou + preso + em casa – (1 ocorrência – 100% metafórica) fiquei + preso + nesse exercício (1 ocorrência – 100% metafórica)

#### 4.6 FUNCIONAMENTO DAS TICS

O tópico discursivo 'funcionamento das TICs' emergiu na análise dos três tuítes seguintes, a partir das metáforas linguísticas quebrado e acessar, e da expressão linguística fora do ar.

1. Acho que meu Moodle tá quebrado.
2. Queria fazer os exercícios, mas o Canvas tá fora do ar...
3. O Canvas pelo menos é tranquilo de acessar...

Quanto ao tópico discursivo, este pode ser observado a partir da avaliação que se dá através da relação entre veículos metafóricos e tópicos. Nesse sentido, as metáforas sistemáticas emergidas desses tuítes foram: O CANVAS

*É UMA FERRAMENTA DE FÁCIL ACESSO, O CANVAS É UM SISTEMA e O MOODLE É UMA MÁQUINA.*

Utilizaremos o tuíte dois como exemplo de análise, apresentada a seguir, visto que se trata do único exemplo que contém uma expressão linguística.

#### 4.6.1 Queria fazer os exercícios, mas o Canvas tá fora do ar

O tuíte apresentado no título acima tem como veículo metafórico fora do ar para se referir ao tópico do tuíte que é o ambiente de ensino e aprendizagem 'Canvas'. O domínio de veículo é 'inacessível', enquanto o domínio de tópico é 'sem transmissão'. Desse modo, o locutor diz que gostaria de fazer os exercícios que tem para fazer, mas não consegue visto que o Canvas não está acessível a ele.

A valência deste tuíte é negativa, visto a inacessibilidade da ferramenta em questão. Desse modo, o locutor demonstra insatisfação através da utilização do marcador discursivo *mas – Queria fazer os exercícios, mas... –*, o que significa que havia a disposição para a realização dos exercícios que, supostamente, fora quebrada devido à inacessibilidade do locutor ao Canvas.

Para o dicionário Aulete, 'fora' o mesmo que 'em lugar que não tem acesso' e, 'fora do ar', definição encontrada dentro do verbete 'ar' é "1 Telc. Estar suspensa transmissão de rádio, televisão etc., provisória ou definitivamente". Nesse sentido, a avaliação do locutor diz respeito à funcionalidade da ferramenta Canvas e, portanto, a metáfora sistemática emergente desse tuíte foi: *O CANVAS É UM SISTEMA*.

Nesse contexto, a possibilidade de combinações linguísticas encontrada foi está + fora do ar, com 3 ocorrências no *corpus concordanciador* e com índice de frequência metafórica de 100%. O quadro de análise pode ser verificado na sequência.

#### Quadro 8 – Análise do tuíte 9

3.	Queria fazer os exercícios, mas o Canvas tá <u>fora do ar</u>
----	---

<b>Veículo metafórico:</b> Fora do ar	<b>Tópico:</b> Canvas
<b>Domínio de Veículo:</b> Inacessível	<b>Domínio de Tópico:</b> sem transmissão
<b>Valência do veículo:</b> Negativa –	<b>Valência do tuíte:</b> Negativa
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>O CANVAS É UM SISTEMA</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Funcionamento das TICs
<b>Definição do Aulete:</b> 3. Em lugar a que não se tem acesso (fora de alcance)	<b>Corpus Concordanciador:</b> está + fora do ar (3 ocorrências – 100% metafórica)

#### 4.7 QUALIDADE DAS TICs

O tópico discursivo ‘qualidade das TICs’ emergiu na análise dos quatro tuítes a seguir, que contêm as metáforas linguísticas tóxico, lixo, porre e horrível.

1. Eu acho o **moodle** da [nome da instituição] um ambiente bem tóxico. Qualquer coisa que tu fala lá de dúvida o pessoal já vem pra cima te zoando e fazendo *bullying* porque tu não entendeu. (emoji triste).
2. Esse **canvas** é horrível de usar.
3. Mano, esse **moodle** é o maior lixo que tem!
4. O **moodle** é um porre mesmo, nunca funciona!

O termo qualidade, nesse tópico, não diz respeito à qualidade da ferramenta em si, como também do ambiente que esta proporciona aos membros da EaD. Portanto, o tópico discursivo pode ser observado a partir da avaliação que se dá através da relação entre veículos metafóricos e tópicos nos tuítes

acima. Nesse sentido, as metáforas sistemáticas emergidas desses tuítes foram: *O MOODLE É UM MATERIAL RADIOATIVO, O CANVAS É DISFORME, O MOODLE É UM LIXO e O MOODLE É COMO UMA EMBRIAGUEZ.*

Para a exemplificação, utilizaremos o tuíte quatro, a fim de analisar a metáfora linguística porre e explicar o porquê esta se insere dentro do tópico discursivo em questão.

#### 4.7.1 O moodle é um porre mesmo, nunca funciona!

Este tuíte apresenta o veículo metafórico porre e seu tópico é ‘moodle’. O domínio de veículo deste tuíte é ‘embriaguez’, enquanto o domínio de tópico é ‘ser chato’. Assim, o locutor se refere ao AVEA moodle como um porre por, de acordo com ele, nunca funcionar; logo, infere-se que o locutor compreende a qualidade da AVEA como ruim, visto que este nunca funciona.

Assim, se pensarmos na valência deste tuíte, consideramos esta negativa; afinal, o locutor se refere ao moodle como ‘embriagado’; ou, conforme nosso domínio de tópico, ‘chato’. A utilização de ‘nunca funciona’ como complemento, mostra a insatisfação do locutor quando ao AVEA em questão. Desse modo, o moodle é um porre porque nunca funciona.

Segundo o dicionário Aulete, ‘porre’ é “Estado ou condição de quem bebeu muito; BEBEDEIRA; EMBRIAGUEZ.” e “Situação, acontecimento ou indivíduo entediante, cacete.” Nesse sentido, a avaliação feita pelo locutor nos leva à metáfora sistemática *A FUNCIONALIDADE DO MOODLE É COMO UMA EMBRIAGUEZ.*

Aqui, as possibilidades de combinações linguísticas encontradas foram um + porre e que + porre, com 1 ocorrência, cada, no *corpus concordanciador* e com índice de frequência metafórica de 100%.

O quadro de análise pode ser verificado na sequência.

Quadro 9 – Análise do tuíte 27

4. O moodle é um <u>porre</u> mesmo, nunca funciona!	
Veículo metafórico:	Tópico:

Porre	Moodle
<b>Domínio de Veículo:</b> Embriaguez	<b>Domínio de Tópico:</b> Ser chato
<b>Valência do veículo:</b> Negativo	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A FUNCIONALIDADE DO MOODLE É COMO UMA EMBRIAGUEZ</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade das TICs
<b>Definição do Aulete:</b> 1. Bras. Pop. Estado ou condição de quem bebeu muito; BEBEDEIRA; EMBRIAGUEZ. 2. Bras. Gír. Situação, acontecimento ou indivíduo entediante, cacete.	<b>Corpus Concordanciador:</b> um + porre – (1 ocorrência – 100% metafórica) que + porre – (1 ocorrência – 100% metafórica)



## 5 DISCUSSÃO

Como dito anteriormente, 40 tuítes foram analisados na ferramenta Excel e, após, no Word 2010, no qual quadros de análise foram criados para a melhor organização de cada tuíte e suas informações. A partir disso, descobriu-se o início de uma rede de metáforas linguísticas, expressões linguísticas e metaforemas que revelam que os locutores dos tuítes analisados não avaliam apenas a modalidade de ensino e aprendizagem a distância, mas também, focam em tópicos tais quais professores, tutores, notas e provas, disciplinas, AVEAs e atividades/exercícios. A partir das análises, encontraram-se 13 tópicos discursivos referentes aos tuítes, sendo 4 apresentados nas análises – vide capítulo anterior. Em total, esses tópicos discursivos são: ‘qualidade do tutor’, ‘funcionamento das TICs’, ‘qualidade dos métodos de avaliação’, ‘qualidade das atividades’, ‘acessibilidade da modalidade’, ‘transição para a modalidade’, ‘qualidade das TICs’, ‘qualidade do professor’, ‘resultado dos alunos’, ‘significado da modalidade’ e ‘significado das TICs’.

Para que fosse possível a detecção destes tópicos discursivos apresentados, a relação entre os tópicos supracitados e veículos metafóricos foi analisada. Quanto aos veículos metafóricos, detectaram-se 41, que são descritos em termos de valência e força no quadro a seguir.

Quadro 10 – Metáforas Linguísticas ou Veículos metafóricos e suas forças e valências

VEÍCULO METAFÓRICO	VALÊNCIA	FORÇA
palestra	negativa	Insatisfação
desceu o nível	negativa	Insatisfação
chato	negativa	Insatisfação
Satânico	negativa	Insatisfação
Atencioso	positiva	Satisfação
adorei	positiva	Satisfação
Desligar	negativa	Insatisfação
Tranquilo	positiva	Satisfação
fora do ar	negativa	Insatisfação

correta	positiva	satisfação
Deficiente	negativa	insatisfação
Ditadura	negativa	insatisfação
Bagulho	negativa	insatisfação
massa	positiva	satisfação
cair	negativa	insatisfação
tóxico	negativa	insatisfação
ajuda	positiva	satisfação
Quebrado	negativa	insatisfação
droga	negativa	insatisfação
dar bola	positiva	satisfação
Horrível	negativa	insatisfação
coisa de doido	negativa	insatisfação
baque	negativa	insatisfação
lixo	negativa	insatisfação
Concreto	positiva	satisfação
porre	negativa	insatisfação
preso	negativa	insatisfação
pra frentex	positiva	satisfação
vácuo	negativa	insatisfação
tapa na cara	negativa	insatisfação
piada	negativa	insatisfação
Exorcismo	negativa	insatisfação
Pedrada	negativa	insatisfação
encheção de linguiça	negativa	insatisfação
atraso	negativa	insatisfação
Tranqueira	negativa	insatisfação
um passo pra frente e três pra trás	negativa	insatisfação
explodir de alegria	positiva	satisfação
Democracia	positiva	satisfação
Depressão	negativa	insatisfação
fraco	negativa	insatisfação

Pedrada	negativa	insatisfação
---------	----------	--------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, conforme representado na tabela, obteve-se 11 veículos metafóricos positivos e 35 negativos. No entanto, dentro do contexto dos tuítes, nem todos estes que contém metáforas linguísticas positivas têm valência positiva. A partir da análise dos veículos metafóricos apresentados acima, apresenta-se a seguinte lista de metáforas sistemáticas emergidas do *corpus* de análise: *A DISCIPLINA EAD É UM DISCURSO, A EAD É UM JOGO, A EAD É PLANA, A EAD É DIABÓLICA, O TUTOR DA EAD É UM CUIDADOR, O TUTOR É UMA ENTIDADE DIVINA, A EAD É UMA MÁQUINA, O CANVAS É UMA FERRAMENTA DE FÁCIL ACESSO, O CANVAS É UM SISTEMA, O TUTOR COMO AGENTE DA LEI, A MODALIDADE É UMA PESSOA, PROVAS E NOTAS SÃO DITADORAS, O CURSO DE ENSINO A DISTÂNCIA É UMA COISA, O MOODLE É UM SISTEMA, O MOODLE É UM MATERIAL RADIOATIVO, A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA É UMA CUIDADORA, O MOODLE É UMA MÁQUINA, A EAD É UMA DROGA, A EAD É UM JOGO, O CANVAS É DISFORME, A EAD É UM HOSPÍCIO, A TRANSIÇÃO PARA EAD É UM TOMBO, O MOODLE É UM LIXO, O ENSINO É UMA CONSTRUÇÃO, O MOODLE É COMO UMA EMBRIAGUEZ, A EAD É UMA PRISÃO, O BOM PROFESSOR SEGUE AVANTE, O RETORNO DO TUTOR É COMO O ESPAÇO, A NOTA DA EAD É UMA PANCADA, O ENSINO A DISTÂNCIA É UM SHOW DE HUMOR, A EAD É UM ATO DE ESCONJURO, A EAD É UMA PANCADA, A EAD É UMA PERDA DE TEMPO, A EAD É UM TRANSTORNO, A EAD É UMA BARREIRA, A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA É O MESMO QUE REGREDIR, A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA É UMA CONDIÇÃO PSIQUIÁTRICA, A EAD É UMA BOMBA, A EAD É DO POVO e O ENSINO A DISTÂNCIA É FRACO.*

Ainda, vale ressaltar que veículos metafóricos surgiram, recorrentemente, formando inícios redes (que podem ser expandidas em pesquisas futuras) e ou agrupamentos de metáforas linguísticas semanticamente semelhantes entre si que se conectam; para exemplificar, as metáforas *MÁQUINA* - desligar e quebrado, *JOGO* - desceu o nível e dar bola, *PANCADA* - pedrada e tapa na cara - e *COISA* - bagulho e coisa.

Ainda, referente às emoções, as metáforas sistemáticas emergentes do *corpus* desta pesquisa revelam conceitos e modos de pensar de uma pequena parcela de alunos da modalidade, espalhados pelo Brasil. Como o número de tuítes analisados nesta pesquisa é pequeno, não há como tentar traçar um cenário geral, de satisfação ou insatisfação, dos alunos acerca da modalidade no país e nem mesmo das TICs referentes a esta. No entanto, a lista apresentada acima apresenta um quadro majoritário de insatisfação dos locutores com relação à EaD e tudo o que diz respeito a ela.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o objetivo principal deste trabalho é a descrição de metáforas da emoção no contexto da educação a distância com vistas a inclusão no *software* em desenvolvimento pelo projeto MAS-EAD, optou-se por investigar essa figura de linguagem a partir da hipótese de que uma pesquisa que busca aprimorar um software de inteligência artificial pode ter mais benefícios, no que diz respeito a quantidade e variedade de ocorrências padrões linguísticos, ao adotar uma abordagem linguística focada no discurso. Optou-se, então, pela abordagem de Lynne Cameron tendo em vista o trabalho de pesquisa de Berber Sardinha (2007), que afirma que a abordagem da metáfora sistemática, além de tratar da metáfora concreta, em uso, foca no seu uso linguístico, faz abordagem com a linguística de *corpus* (metodologia aplicada neste estudo) e tem interface com a linguística aplicada. Ademais, leva em consideração, para análises, evidências de uso linguístico de pequenos grupos e, por fim, postula que o uso tem precedência sobre o pensamento.

Ainda, considerando a linguagem como o mecanismo de interação do ser humano no mundo, conforme afirma Cameron, baseada na tese de Vygotsky, é imprudente tratar da linguagem em uso, da cultura, crenças e do histórico-social desconsiderando a cognição e vice-versa. Isto é, não existe linguagem integral sem pensamento, nem pensamento sem linguagem integral. Discurso e cognição compartilham instabilidades e estabilidades e apresentam separações teóricas apenas. Nesse sentido, as metáforas sistemáticas surgem como um símbolo que une o discursivo e o conceptual.

No que diz respeito aos resultados encontrados, identificaram-se metáforas linguísticas que, em sua maioria, representam insatisfações acerca de tópicos referentes à EaD. Esses tópicos são a modalidade de ensino e aprendizagem a distância, professores, tutores, notas e provas, disciplinas, AVEAs e atividades/exercícios. Referente aos tópicos discursivos ou macro-temas, esses foram identificados a partir da relação veículo metafórico e tópico; assim, são 13 tópicos discursivos identificados, a citar: 'qualidade do tutor', 'funcionamento das TICs', 'qualidade dos métodos de avaliação', 'qualidade das atividades', 'acessibilidade da modalidade', 'transição para a modalidade',

'qualidade das TICs', 'qualidade do professor', 'resultado dos alunos', 'significado da modalidade' e 'significado das TICs'.

O *corpus* revela a utilização majoritária de metáforas linguísticas da EaD de valência negativa, cuja emoção tende à insatisfação. Dentre as metáforas linguísticas citadas na discussão, 35 têm valência negativa e apenas 11 têm valência positiva. No entanto, dos tuítes analisados, apenas 9 têm valência negativa; isto é, pela análise do contexto de cada discurso, 2 metáforas linguísticas positivas foram utilizadas em um contexto negativo.

Novamente, faz-se importante ressaltar a valência negativa do discurso dos usuários do *Twitter*, consoante com os apontamentos iniciais nos quais afirmamos que apesar do crescimento contínuo e acelerado da EaD, ainda há preconceito, receio e insatisfação de alguns alunos quanto à interação, ferramentais e abordagem didático-pedagógicas adotadas pelos professores. Como nosso estudo traz um *corpus* pequeno, de representatividade de jovens adultos estudantes da EaD que fazem uso de ferramentas e ambientes virtuais de ensino e aprendizagem vinculados à modalidade, nosso interesse de entendimento de comportamento desses indivíduos específicos tem consonância com o que Cameron (2003) propõe quando postula que essa abordagem tem interesse pelo local. Assim, neste primeiro momento, podemos citar a insatisfação desse grupo representativo quanto à modalidade e ferramentais que dispõe aos alunos. No entanto, faz-se necessário um estudo futuro, com um *corpus* muito maior, para conseguir, de fato, criar um panorama sobre satisfação e insatisfação dos estudantes da EaD no país

Esta pesquisa demonstrou que a abordagem da metáfora sistemática demonstra possibilidade analítica por si só, mas que, apesar de a abordagem tratar da cognição como complemento do discurso e afirmar que as metáforas linguísticas, por si só, revelam conceitos e ideias, falta a esta abordagem aspectos cognitivos que auxiliam na melhor descrição, análise e entendimento das emergências de metáforas sistemáticas no texto. Por essa razão, entende-se a preocupação de Berber Sardinha e Vereza ao unir ambas as teorias. Ademais, Cameron (2008, 2010) postula que o discurso é um sistema adaptativo complexo. Não mencionamos tal afirmação no decorrer da abordagem por falta de suporte teórico para tratar do assunto. Afinal, a autora, em sua obra, não trata do assunto a fim de proporcionar-nos categorias para tratar desses sistemas.

Além do que fora citado, faz-se mister ressaltar a importância da utilização da Roda das Emoções de Genebra nesta pesquisa. Abordar a conceituação dos termos referentes a emoção, do ponto de vista cognitivo, traz embasamento para as análises linguísticas no que diz respeito à semântica de cada termo. A REG tem grande potencial para exploração em estudos linguísticos e pode ser ainda mais explorada em pesquisas futuras. É possível, em estudos mais aprofundados do fenômeno da metáfora, criar uma Roda de Metáforas da Emoção e, ainda mais especificamente, criar uma Roda das Emoções, contendo metáforas, acerca da modalidade EaD.

Por fim, após leitura detalhada de todo o *corpus*, ressalta-se a necessidade de ampliação do número de textos para que seja possível a validação dos padrões linguísticos encontrados. Portanto, entende-se essa questão como limitação do trabalho. Ainda, compreende-se que os resultados desta pesquisa precisam ser revisitados por outros analistas, levando em consideração que apenas o analista desta pesquisa validou os resultados. Portanto, essa é outra limitação encontrada. Pretende-se, como trabalho futuro, ampliar este estudo e seu *corpus* e analisá-lo em conjunto com pesquisadores parceiros para que, então, ocorra a legitimação dos padrões linguísticos detectados a fim de implementá-los no *software* MAS-EAD.

## REFERÊNCIAS

AGHAEI, S.; NEMATBAKHSH, M. A.; FARSANI, H. K. Evolution of the World Wide Web: From Web 1.0 to Web 4.0. **International Journal of Web & Semantic Technology (IJWesT)**, v. 3, n. 1, Jan./2012. Acesso em: 1 Jan. 2018. Disponível em: <DOI : 10.5121/ijwest.2012.3101>. 2007. Disponível em: [http://www.affective-sciences.org/system/files/biblio/2007\\_Scherer\\_Emotion\\_Multimodal.pdf](http://www.affective-sciences.org/system/files/biblio/2007_Scherer_Emotion_Multimodal.pdf). Acesso em 04 fev. 2019.

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

ARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. L. **20% a distância e agora?:** orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). Censo EaD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Ed. Intersaberes, São Paulo: 2018. Disponível em: <[http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_DIGITAL\\_EAD\\_2018\\_PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf)>.

AUBERT, F. H. Indagações acerca dos marcadores culturais na tradução. **Estudos Orientais**, São Paulo, n. 5, abr. 2006, p. 23-36. Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39326905/Aubert.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAubert.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200124%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4\\_request&X-Amz-Date=20200124T073130Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=6dfdc46e0fa9cd10eac71ea4d505dc97e996c53394b20ed4cfd6c18c4ba32097](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39326905/Aubert.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAubert.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200124%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200124T073130Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=6dfdc46e0fa9cd10eac71ea4d505dc97e996c53394b20ed4cfd6c18c4ba32097)>. Acesso em: dez. 2019.

AULETE, Caldas. Aulete Digital - Dicionário contemporâneo da língua portuguesa: Dicionário Caldas Aulete [on-line]. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 2019.

AZEVEDO, D. R. **O aluno virtual: Perfil e Motivação**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BARROS, D. M. V. **Guia didático sobre as Tecnologias da Comunicação e Informação**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.



BELAU, F. S. **Emoções no ensino a distância: uma descrição semântica dos adjetivos do domínio da emoção**. 2011. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

BELDARRAIN, Y. Distance Education Trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. **Distance Education**, London, v. 38, n. 3, 2007.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BERBER SARDINHA, Tony. A ocorrência de metáforas é previsível? **Revista de estudos da linguagem**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 211-240, dec. 2012. ISSN 2237-2083. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2749>>. Acesso em: 06 mar. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.20.2.211-240>.

BERBER SARDINHA, Tony. **Linguística de Corpus**. Barueri, SP: Editora Manole, 2004.

BERBER SARDINHA, Tony. Lula e a metáfora da conquista. **Ling. (dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 1, p. 93-120, Abril 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322008000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322008000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 06 Mar. 2019.

BERBER SARDINHA, Tony. **Metáfora**. Parábola: São Paulo, 2007. 168 p.  
BRASIL, LDBEN. Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CAMERON, L. **Metaphor in Educational Discourse**. London: Continuum, 2003.

CAMERON, L.; DEIGNAN, A. Using large and small corpora to investigate tuning devices around metaphor in spoken discourse. **Metaphor and Symbol**, v. 18, n. 3, p. 149-160, 2003.

CAMERON, L; DEIGNAN, A. A emergência da metáfora no discurso. **Cadernos de Tradução**. Porto Alegre, n. 25, 2009, pp. 143-167.

CAMERON, Lynne *et al.* The discourse dynamics approach to metaphor and metaphor-led discourse analysis. **Metaphor and symbol**, v. 24, n. 2, p. 63-69, mai. 2009. ISSN 1092-6488. Disponível em: <<http://oro.open.ac.uk/16538/>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

CAMERON, Lynne. Confrontation or complementarity: Metaphor in language use and cognitive metaphor theory. **Annual review of cognitive linguistics**, v. 5, n. 1, p. 107-135, mar. 2007. ISSN 1572-0276. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/15223/>. URI: <http://oro.open.ac.uk/id/eprint/15223>. Acesso em: 02 dez. 2017.

CAMERON, Lynne. **Metaphor in educational discourse**. London: Continuum, 2003. 294 p.

CAMERON, Lynne. Metaphor shifting in the dynamics of talk. In: ZANOTTO, M.; CAMERON, Lynne.; CAVALCANTI, Marilda. (eds.). **Confronting metaphor in use: an applied linguistic approach**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 45-62, 2008.

CAMERON, Lynne.; LOW, Graham.; MASLEN, Robert. Finding systematicity in metaphor use. In: CAMERON, Lynne.; MASLEN, Robert. **Metaphor analysis. Research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities**. London: Equinox, 2010. p. 116-146.

CARVALHO, A. P. V. **A construção de um léxico da emoção**: descrição de verbos de emoção e opinião em corpus de alunos de cursos de graduação da modalidade EAD. 2015. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

CLARK, C. C.; MAYER, R. E. **E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning**. 4th edition. Hoboken: Wiley, 2016.

CORTEZ, C. A metáfora no discurso: uma discussão sobre a emergência e a dinâmica da metáfora. **Linguagem em foco**. Fortaleza: EdUECE, v. 4, n. 2, 2012, p.107-118. Disponível em: <[https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/issue/download/30/v4\\_n2\\_2012](https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/issue/download/30/v4_n2_2012)>. Acesso em: jul. 2018.

COSME, C. A. **A emoção de satisfação de alunos de cursos EAD**: perspectivas de investigação e de análise utilizando a appraisal theory. 2014. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

Decreto Nº 5.622. (2005). Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

DIAS-DA-SILVA, B. C. **A face tecnológica dos estudos da linguagem**: o processamento automático das línguas naturais. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 1996.

DIAS-DA-SILVA, B. C. Human language technology research and the development of the Brazilian Portuguese WORDNET. In: HAJCOVÁ, E.; KOTESOVCOVÁ, A.; MÍROVSKY, J. (Ed.). **Proceedings of the 17th International Congress of Linguists**, Prague, 2003.

DIENSTBACH, Dalby. Por uma análise sistemática da metaforicidade no discurso. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 287-306, maio/ago. 2018.

EKMAN, P. An argument for basic emotions. **Cognition and Emotion**, v. 6, p. 169-200, 1992.

EKMAN, P. **Emotions Revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional live**. New York: Times Books, 2003.

ELMES, J. Artificial Intelligence 'to revolutionise higher education'. **Times Higher Education**. Fev. 2017. Disponível em: <<https://www.timeshighereducation.com/news/artificial-intelligence-revolutionise-higher-education#survey-answer>>. Acesso em: 8. jun. 2018.

FAVERO, R. V. M.; FRANCO, S. R. K. Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância. CINTED-UFRGS. **Revista Renote – Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, dez. 2006.

FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FORMIGA, M. A terminologia em EAD. IN: LITTO, F. e FORMIGA, M. (Org.) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

FOSCHIERA, S. M. P. **A Semântica da Emoção: um estudo contrastivo a partir da Framenet e da Roda das Emoções**. 2012. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2012.

GARCÍA ARETO, L. **Educación a Distancia Hoy**. Madrid: UNED, 1995

GOMES, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. **Revista Portuguesa de Educação**, 16 (1), 2003. p. 137-156. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/496/1/MariaJoaoGomes.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

GOMES, M. J. Desafios do e-learning: do conceito às práticas. In SILVA, B. D.; ALMEIDA, L. S. (Coord.). **Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**, 8, Braga, Portugal, 2005 [CD-ROM]. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005, p. 66-76.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na Formação de Professores: Viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

INSTITUTO ICEF MONITOR. Pesquisas. Disponível em: <<https://monitor.icef.com/category/research/>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

JONES, A.; ISSROFF, K. Learning technologies: Affective and social issues in computer supported collaborative learning. **Computers and Education**, n. 4, v. 44, 2005. p.395-408.

KASPAROV, Garry. **Don't fear intelligent machines, work with them**. Palestra proferida na conferência TED, Vancouver (Canadá), abr. 2017. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/garry\\_kasparov\\_don\\_t\\_fear\\_intelligent\\_machines\\_work\\_with\\_them?language=pt-br#t-10876](https://www.ted.com/talks/garry_kasparov_don_t_fear_intelligent_machines_work_with_them?language=pt-br#t-10876)>. Acesso em: jun. 2018.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. Londres: Routledge, 1991.

LAKOFF, G. The neural theory of metaphor. In: GIBBS, R. **The metaphor handbook**. California: Cambridge University Press, 2009.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. Metáforas da vida cotidiana. Campinas: **Mercado das Letras**; São Paulo: Educ., 2002. [Edição original: 1980].

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: s.n.1997.

LAZARUS, R. S. Progress on a cognitive-motivational-relational theory of Emotion. **American Psychologist**, v. 46, n. 8, p. 819-834, 1991.

LIU, B. **Sentiment Analysis and Opinion Mining**. Morgan and Claypool Publishers, 2012. 165p. Disponível em <http://www.cs.uic.edu/~liub/FBS/SentimentAnalysis-and-OpinionMining.pdf> Acesso em 24 jan. 2019.

LIU, B. Sentiment Analysis and Subjectivity. In: **Handbook of Natural Language Processing**. Boca Raton: Taylor & Francis Group, 2010.

LOSSO, A. R. S. Reflexões sobre a Educação a Distância: o papel do professor tutor na perspectiva da mediação pedagógica. In: **Revista UDESC**, v. 3, n. 2, 2002.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARWICK, Alice; BOYD, Danah. I Tweet Honestly, I Tweet Passionately: Twitter Users, Context Collapse and the Imagined Audience. **New Media & Society**, v. 13, n.1, p. 114-133, 2010.

MOORE, J. L.; DICKSON-DEANE, C.; GALYEN, K., E-Learning, online learning, and distance learning environments: are they the same? **The Internet and Higher Education**, v. 14, n. 2, 2011, p. 129-135.

- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance Education: A systems view of online learning**. Belmont: Wadsworth Publishing, 2005
- MORAES, J. B. **What's in a tweet?** Designing a semantic lexicon through distance education students' opinions. 2017. 100f. Monografia (Graduação em Letras - Inglês) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.
- MOURA, H. Metáfora e regularidades linguísticas. In: MIRANDA, N. S; NAME, M. C. (orgs.). **Linguística e Cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- MOURA, H.; VEREZA, S.; ESPÍNDOLA, L. **Metáfora e contexto**: entre o estável e o instável. Interdisciplinar - Edição Especial ABRALIN/SE. Itabaiana: ano VIII, v. 17, 2013, pp. 177-200.
- MUNEZERO, M. D.; MONTERO, C. SUTINEN, E. Are they different? Affect, feeling, emotion, sentiment, and opinion detection in text. **IEEE Transactions on Affective Computing**, v. 5, 2014, pp. 101-111.
- NIRENBERG, S.; RASKIN, V. **Ontological Semantics**. Cambridge, MA: MIT Press, 2004. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- NUNES, I. B. Noções de educação à distância. **Revista Educação a Distância**. v. 3, 4 e 5. Brasília: INED, 1993-1994.
- OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas, SP: Papyrus. 2003.
- PAVEAU, M-A. Ce qui s'écrit dans les univers numériques, **Itinéraires**, 2014-1 | 2015, Disponível em: <<http://journals.openedition.org/itineraires/2313>>. Acesso em: 20 Dez. 2018.
- PAVEAU, M-A. L'analyse du discours numérique. **Dictionnaire des formes et des pratiques**, Paris: Hermann, 2017. 396 p. (E-book)
- PAVEAU, M-A. Technodiscursivités natives sur Twitter: une écologie du discours numérique, **Epistémè (Revue internationale de sciences humaines et sociales appliquées, Séoul)**, n. 9, p. 139-176, setembro/ 2013a. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00859064/document>>. Acesso em: 28 Dez. 2018.
- PAVEAU, M-A. **Un Dictionnaire d'Analyse du Discours Numérique (DADN)**. [S.l.: s.n.], 2012. Acesso em: 20 Dez. 2018. Disponível em: <<https://technodiscours.hypotheses.org>>.
- PAVEAU, M-A. Genre de discours et technologie discursive: Tweet, twittécriture et twittérature. **Pratiques [En ligne]**, n. 157/158, p. 7-30, dezembro/ 2013b.

Disponível em: <<http://journals.openedition.org/pratiques/3533>>. Acesso em: 20 Dez. 2018.

PETRI, O. Educação a distância: uma prática mediadora e mediatizada. In: PETRI, O. (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá, UFMT. 1996.

REIS, P.; SILVA, F. Ensino à Distância: desafios pedagógicos. **Cibertextualidade**, n. 4, 2011.

RELATÓRIO DA COMISSÃO ASSESSORA PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A Distância (2002). Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 14 janeiro 2019.

RIHARDSON, C.J.; SWAN, K. Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning & satisfaction. **Journal of Asynchronous, Learning Networks**, n. 7, v.1, 2003. p. 68-88.

ROVAI, A. Building sense of community at a distance. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 3, n. 1, 2002, p. 1-16.

SABBATINI, R. M. E. Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet: A Plataforma Moodle. **Instituto EduMed**, 2007. Disponível em <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf> Acesso em 04 fev. 2019.

SACHARIN *et al.* Geneva Emotion Wheel rating study (Report). Geneva, Switzerland: University of Geneva, **Swiss Center for Affective Sciences**. Disponível em [http://www.affective-sciences.org/system/files/biblio/Geneva%20Emotion%20Wheel%20Rating%20Study%20Report\\_2012\\_08\\_11.pdf](http://www.affective-sciences.org/system/files/biblio/Geneva%20Emotion%20Wheel%20Rating%20Study%20Report_2012_08_11.pdf) Acesso em: 05 fev. 2019.

SALAS, E. *et al.* Emerging themes in distance learning research and practice: some food for thought. **International Journal of Management Review**, v. 4, n. 2, 2002, p. 135-153.

SCHERER, K. R. What are emotions and how can they be measured? In: **Social Science Information**, v. 44, n. 4, 2005, p. 695–729.

SCHERER, K. R.; ELLGRING H. Multimodal Expression of Emotion: Affect Programs or Componential Appraisal Patterns? **Emotion**, v. 7, n. 1, 158-171.

SCHERER, K. R.; SHUMAN, V.; FONTAINE, J. R. J.; SORIANO, C. The GRID meets the Wheel: Assessing emotional feeling via self-report. In.: **Components of emotional meaning: a sourcebook**. United States of America: Oxford University Press, 2013.

SCHERER, K. **Toward a dynamic theory of emotion**: The component process model of affective states, 1987. Disponível em <http://www.affective->

sciences.org/system/files/biblio/1987\_Scherer\_Genstudies.pdf Acesso em: 04 jan. 2019.

SCHRÖDER, U. A. Da teoria cognitiva a uma teoria mais dinâmica, cultural e sociocognitiva da metáfora. **Alfa**. São Paulo, n. 52, v. 1, pp. 39-56, 2008.

SCHÜNKE, J. N. **Verbos de emoção: a construção de um léxico das emoções geradas em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2011. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VALENTE, C.; MATTAR, J. **Second Life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias**. São Paulo: Novatec, 2007.

VEREZA, S. C. Entrelaçando frames: a construção do sentido metafórico na linguagem em uso. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 55, n. 1, 2013, pp. 109-124.

VEREZA, S. C. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. Cadernos de Letras da UFF. **Dossiê: Letras e cognição**, n. 41, 2010, pp. 199-212.

VEREZA, S.C. Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 7, n. 3, set./dez., 2007, p. 487-506.

VEREZA, Solange Coelho. Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 487-506, out. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/374](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/374)>. Acesso em: 06 mar. 2019.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZANOTTO, Mara Sophia; CAMERON, Lynne; CAVALCANTI, Maria. **Confronting Metaphor in use: an applied linguistics approach**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2008.

## APÊNDICE A – CORPUS DA PESQUISA ANALISADO

Ressalta-se que o *corpus* foi adequado dentro dos padrões gramaticais para a análise. Os itens lexicais em destaque são os tópicos e os sublinhados são os veículos. O que se encontra entre colchetes são inferências feitas pela autora.

<p>1. E eu achando que <b>disciplina EAD</b> era melhor e tal, chego lá e é só <u>palestra</u> infinita da professora. Ninguém merece palestra em EAD, [nome da professora]</p>	
<p><b>Veículo metafórico:</b> Palestra</p>	<p><b>Tópico:</b> disciplina EaD</p>
<p><b>Domínio de Veículo:</b> A fala de um indivíduo para uma audiência</p>	<p><b>Domínio de Tópico:</b> falar ininterruptamente</p>
<p><b>Valência do veículo:</b> Negativa – a utilização de palestra, seguida de infinita, indica uma fala ininterrupta da professora.</p>	<p><b>Valência do tuíte:</b> Negativa – utilização de ‘achei que era melhor’ e ‘ninguém merece’ mostra a valência negativa</p>
<p><b>Força do veículo:</b> Insatisfação – a aula é uma palestra</p>	<p><b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – a aula é uma palestra e a palestra é uma fala sem intervalos</p>
<p><b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A DISCIPLINA EAD É UM DISCURSO</i></p>	<p><b>Tópico discursivo:</b> Qualidade da disciplina EaD</p>
<p><b>Definição do Aulete:</b> 2. Conversa, troca de ideias entre pessoas</p>	<p><b>Corpus Concordanciador:</b> Palestra + sem fim (1 ocorrência – 100% metafórica) Palestra + infinita (3 ocorrências – 100% metafórica) Aula + é + uma + Palestra (2 ocorrências – 100% metafórica)</p>



2. Essa professora <u>desceu</u> o nível da [disciplina] <b>EaD</b> com esse vídeo da atividade do [nome do governante].	
<b>Veículo metafórico:</b> Desceu	<b>Tópico:</b> EaD
<b>Domínio de Veículo:</b> mover para baixo	<b>Domínio de Tópico:</b> baixar a qualidade
<b>Valência do veículo:</b> Negativa –. o nível desceu, significa que a qualidade está pior	<b>Valência do tuíte:</b> Negativa – o nível, ou qualidade, da EaD está pior do que era antes de a professora utilizar o vídeo na atividade sobre o governante.
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – a EaD teve seu nível [de qualidade] alterado para pior [desceu – baixo]	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – o vídeo apresentado pela professora foi a causa do declínio do nível da EaD
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A EAD É UM JOGO</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade da disciplina EaD
<b>Definição do Aulete:</b> 14. Fig. Baixar de posto, nível social ou econômico; perder prestígio, fama etc.; DECAIR	<b>Corpus Concordanciador:</b> Descer o nível (2 ocorrências – 100% metafórica)

3. Essa velha consegue fazer o <b>EAD</b> ser mais <u>chato</u> do que já é, nem devia estar dando aula.	
<b>Veículo metafórico:</b> Chato	<b>Tópico:</b> EaD
<b>Domínio de Veículo:</b> Plano	<b>Domínio de Tópico:</b> é invariável

<p><b>Valência do veículo:</b></p> <p>Negativa – a aula se tornou mais monótona devido à professora</p>	<p><b>Valência do tuíte:</b></p> <p>Negativa – a aula é maçante, monótona, porque a professora não deveria estar mais dando aula</p>
<p><b>Força do veículo:</b></p> <p>Insatisfação – a EaD ficou mais monótona ainda</p>	<p><b>Força do tuíte:</b></p> <p>Insatisfação – a aula é monótona e a professora, que não deveria estar mais dando aula, também</p>
<p><b>Metáfora Sistemática:</b></p> <p>A EAD É PLANA</p>	<p><b>Tópico discursivo:</b></p> <p>Qualidade da EaD</p>
<p><b>Definição do Aulete:</b></p> <p>2. Sem relevo, sem reentrâncias e/ou saliências, sem acidentes (terreno chato)</p> <p>3. Fam. Sem atrativos, desinteressante, monótono; que chateia ou entedia (conversa chata; orador chato); MAÇANTE; ENTEDIANTE</p>	<p><b>Corpus Concordanciador:</b></p> <p>é + chato(a) (25 ocorrências – 100% metafórica)</p> <p>mais + chato + do que já é (2 ocorrências – 100% metafórica)</p> <p>que + chato (3 ocorrências – 100% metafórica)</p>

<p>4. Esse <b>EAD</b> <u>satânico</u> me irritando mais um dia na vida...</p>	
<p><b>Veículo metafórico:</b></p> <p>Satânico</p>	<p><b>Tópico:</b></p> <p>EaD</p>
<p><b>Domínio de Veículo:</b></p> <p>do mal</p>	<p><b>Domínio de Tópico:</b></p> <p>Infernizar</p>
<p><b>Valência do veículo:</b></p> <p>Negativa – a modalidade é causadora de más emoções</p>	<p><b>Valência do tuíte:</b></p> <p>Negativa – a utilização de ‘irritando’ reforça a insatisfação do(a) aluno(a) quanto à modalidade</p>
<p><b>Força do veículo:</b></p> <p>Insatisfação – a modalidade é do mal e traz à tona aborrecimentos</p>	<p><b>Força do tuíte:</b></p> <p>Insatisfação – a modalidade irrita o(a) aluno(a) durante vários dias, não apenas naquele</p>

<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A EAD É DIABÓLICA</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade da EaD
<b>Definição do Aulete:</b> 2. Digno de satã ou a que ele se assemelha; DIABÓLICO; INFERNAL	<b>Corpus Concordanciador:</b> EaD + satânico (1 ocorrência – 100% metafórica)

<p>5. A: 'Schockada' com a rapidez do [nome do tutor] do 3A pra me responder a dúvida. Queria todos assim sempre!</p> <p>B: O <b>tutor</b> da nossa <b>EAD</b> é muito querido e <u>atencioso</u>, né? Eu <u>adoro ele</u> &lt;3</p>	
<b>Veículo metafórico:</b> atencioso adorei	<b>Tópico:</b> tutor EaD ele (tutor EaD)
<b>Domínio de Veículo:</b> que dá atenção e cuidados idolatrar divindade	<b>Domínio de Tópico:</b> cuidar gostar muito
<b>Valência do veículo:</b> Positiva – carinho e cuidado	<b>Valência do tuíte:</b> Positiva – por ser cuidadoso e carinhoso com os alunos, é querido pelo(a) aluno(a)
<b>Força do veículo:</b> Satisfação – atencioso e o(a) aluno(a) adora ele	<b>Força do tuíte:</b> Satisfação – o tutor é cuidadoso e demonstra carinho pelos alunos, logo é adorado pelo(a) aluno(a) do tuíte
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>O TUTOR DA EAD É UM CUIDADOR</i> <i>O TUTOR É UMA ENTIDADE DIVINA</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade dos tutores
<b>Definição do Aulete:</b>	<b>Corpus Concordanciador:</b>

<p>ATENCIOSO:</p> <p>1. Que presta atenção; ATENTO; CONCENTRADO [ Antôn.: desatento, distraído. ]</p> <p>2. Cortês, obsequioso, gentil</p> <p>ADORAR:</p> <p>1. Prestar culto a divindade; ter por divindade; CULTUAR; IDOLATRAR</p>	<p>ATENCIOSO:</p> <p>é + atencioso(a) (4 ocorrências – 100% metafórico)</p> <p>ADORAR:</p> <p>Adoro + ele (1 ocorrência – 100% metafórica)</p> <p>Adorei + a aula (2 ocorrências – 100% metafóricas)</p> <p>Adoro + o(a) professor(a) (4 ocorrências – 100% metafóricas)</p> <p>Adorando + as atividades (1 ocorrência – 100% metafórica)</p>
--	---

6. Onde tá o <u>botão</u> pra <u>desligar</u> essa <b>EAD</b> insuportável da minha vida?	
<p><b>Veículo metafórico:</b></p> <p>Desligar</p>	<p><b>Tópico:</b></p> <p>EaD</p>
<p><b>Domínio de Veículo:</b></p> <p>Desconectar</p>	<p><b>Domínio de Tópico:</b></p> <p>interromper a conexão</p>
<p><b>Valência do veículo:</b></p> <p>Negativa – o intuito é se desconectar da modalidade EaD</p>	<p><b>Valência do tuíte:</b></p> <p>Negativa – o(a) aluno(a) quer ‘se livrar’ da EaD para não ter mais contato com a modalidade na vida</p>
<p><b>Força do veículo:</b></p> <p>Insatisfação – interromper, parar o funcionamento da modalidade</p>	<p><b>Força do tuíte:</b></p> <p>Insatisfação – o(a) aluno(a) quer ‘desligar’ a EaD da vida dele(a), porque a modalidade é insuportável</p>
<p><b>Metáfora Sistemática:</b></p> <p>A EAD É UMA MÁQUINA</p>	<p><b>Tópico discursivo:</b></p> <p>Qualidade da modalidade</p>
<p><b>Definição do Aulete:</b></p> <p>1. Interromper o funcionamento ou a conexão de (aparelho, mecanismo); DESCONECTAR</p>	<p><b>Corpus Concordanciador:</b></p> <p>desligar + essa EaD (1 ocorrência – 100% metafórica)</p>

2. Deixar de ter vínculo, contato, convívio social	
--	--

<p>7. A: O Moodle da [nome da universidade] era pior que o Canvas ou o Canvas que tá melhor? Não sei dizer, sinceramente (emoji indeciso)</p> <p>B: O Canvas pelo menos é <u>tranquilo</u> de acessar...</p>	
<p><b>Veículo metafórico:</b></p> <p>Tranquilo</p>	<p><b>Tópico:</b></p> <p>Canvas</p>
<p><b>Domínio de Veículo:</b></p> <p>Sossegado</p>	<p><b>Domínio de Tópico:</b></p> <p>de fácil acesso</p>
<p><b>Valência do veículo:</b></p> <p>Positiva – o canvas estável, sereno, acessível</p>	<p><b>Valência do tuíte:</b></p> <p>Positiva – o(a) aluno(a) relata não ter problemas ao acessar a ferramenta</p>
<p><b>Força do veículo:</b></p> <p>Satisfação – sem problemas, agitação</p>	<p><b>Força do tuíte:</b></p> <p>Satisfação – o(a) aluno(a) acha o acesso ao canvas fácil</p>
<p><b>Metáfora Sistemática:</b></p> <p><i>O CANVAS É UMA FERRAMENTA DE FÁCIL ACESSO</i></p>	<p><b>Tópico discursivo:</b></p> <p>Funcionamento das TICs</p>
<p><b>Definição do Aulete:</b></p> <p>1. Sem agitação ou sobressaltos (ambiente tranquilo); QUIETO; SERENO; SOSSEGADO [ Antôn.: agitado, sobressaltado. ]</p> <p>2. De temperamento calmo (criança tranquila); EQUILIBRADO; SERENO; SOSSEGADO</p> <p>7. Que ocorre de forma regular, previsível (viagem tranquila); FÁCIL; NORMAL; REGULAR</p>	<p><b>Corpus Concordanciador:</b></p> <p>é + tranquilo (21 ocorrências – 100% metafóricas)</p>

8. Queria fazer os exercícios, mas o <b>Canvas</b> tá <u>fora do ar</u>	
<b>Veículo metafórico:</b> Fora do ar	<b>Tópico:</b> Canvas
<b>Domínio de Veículo:</b> Inacessível	<b>Domínio de Tópico:</b> sem transmissão
<b>Valência do veículo:</b> Negativa – sem acesso, sem funcionamento	<b>Valência do tuíte:</b> Negativa – o(a) aluno(a) quer ‘fazer os exercícios, mas não consegue devido ao Canvas estar fora do ar
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – interromper, parar o funcionamento da ferramenta	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – a ferramenta não está funcionando
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>O CANVAS É UM SISTEMA</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Funcionamento das TICs
<b>Definição do Aulete:</b> 3. Em lugar a que não se tem acesso (fora de alcance)	<b>Corpus Concordanciador:</b> está + fora do ar (3 ocorrências – 100% metafórica)

9. O [nome do tutor] é uma pessoa <u>séria</u> , ele não faria isso. Ser <b>tutor de ensino a distância</b> exige que a pessoa seja <u>correta</u> e <u>honest</u> .	
<b>Veículo metafórico:</b> Correta	<b>Tópico:</b> tutor de ensino a distância
<b>Domínio de Veículo:</b> Honest	<b>Domínio de Tópico:</b> seguidora das normas
<b>Valência do veículo:</b>	<b>Valência do tuíte:</b>

Positiva – íntegra, honesta	Positiva – o tutor é uma pessoa que trabalha de acordo com as normas
<b>Força do veículo:</b> Satisfação – honestidade, certo	<b>Força do tuíte:</b> Satisfação – o tutor é sério, correto e honesto
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>O TUTOR COMO AGENTE DA LEI</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade do tutor
<b>Definição do Aulete:</b> 3. Apropriado às circunstâncias (decisão correta); CERTO 4. Que está de acordo com aquilo que é comumente praticado ou aprovado, segundo os padrões de um grupo (tratamento correto) 5. Honesto, decente, conforme a moral; DIGNO; ÍNTEGRO	<b>Corpus Concordanciador:</b> seja + correta (1 ocorrência – 100% metafórica) é + correto (3 ocorrências – 33,33% metafórica)

10. EAD é a modalidade mais <u>deficiente</u> de ensino	
<b>Veículo metafórico:</b> Deficiente	<b>Tópico:</b> tutor de ensino a distância
<b>Domínio de Veículo:</b> Falho	<b>Domínio de Tópico:</b> apresenta falhas e problemas de desempenho
<b>Valência do veículo:</b> Negativa – falho, problemático	<b>Valência do tuíte:</b> Negativa – essa é a pior modalidade em termos de problemas e falhas
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – apresenta falhas	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – a modalidade apresenta falha
<b>Metáfora Sistemática:</b>	<b>Tópico discursivo:</b>

A MODALIDADE É UMA PESSOA	Qualidade da modalidade
<b>Definição do Aulete:</b> 1. Diz-se de qualquer realização em que há deficiência (1 ou 4); não satisfatório (desempenho deficiente). 2. Insuficiente do ponto de vista quantitativo (dados deficientes); DEFICITÁRIO	<b>Corpus Concordanciador:</b> é + mais + deficiente (1 ocorrência – 100% metafóricas)

11. Sou tutor de EAD na [nome da universidade]. A <u>ditadura</u> das <b>provas</b> e das <b>notas</b> é ainda mais <u>opressiva</u> no caso do EaD, dando <u>pouquíssimo liberdade</u> de atuação para o professor, ou nenhuma.	
<b>Veículo metafórico:</b> Ditadura	<b>Tópico:</b> Provas e notas
<b>Domínio de Veículo:</b> Arbitrário	<b>Domínio de Tópico:</b> poder opressivo
<b>Valência do veículo:</b> Negativa – opressão	<b>Valência do tuíte:</b> Negativa – provas e notas são um meio de oprimir os alunos da EaD
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – arbitrário, ditador	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – provas e notas não dão, ou dão pouca, liberdade de atuação para o professor porque são métodos de avaliação opressivos
<b>Metáfora Sistemática:</b> PROVAS E NOTAS SÃO DITADORAS	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade dos métodos de avaliação
<b>Definição do Aulete:</b> 2. Fig. Qualquer forma de poder exercido arbitrariamente	<b>Corpus Concordanciador:</b> Ditadura + das provas e notas (1 ocorrência – 100% metafórica)



12. Quer uma dica? Não faz curso de <b>ensino a distância</b> é um <u>bagulho</u> horrível	
<b>Veículo metafórico:</b> Bagulho	<b>Tópico:</b> Ensino a distância
<b>Domínio de Veículo:</b> Coisa	<b>Domínio de Tópico:</b> algo que não tem valor
<b>Valência do veículo:</b> Negativa – coisa, cacareco	<b>Valência do tuíte:</b> Negativa – cursos na modalidade de ensino a distância são coisas horríveis
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – coisa sem valor	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – o curso de ensino a distância é, além de uma coisa sem valor, horrível
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>O CURSO DE ENSINO A DISTÂNCIA É UMA COISA</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade da modalidade
<b>Definição do Aulete:</b> 1. Bras. Pop. Utensílio velho, sem valor ou sem utilidade; CACARECO; CACARÉU; TRASTE 2. Bras. Pop. Qualquer objeto pessoal; COISA; PERTENCE	<b>Corpus Concordanciador:</b> é + um + bagulho (2 ocorrências – 100% metafórica) o + bagulho (4 ocorrências – 100% metafórica)

13. A: E como estão as aulas com o [nome do professor ou tutor]?	
B: Estão boas, ele põe uns <b>exercícios</b> <u>massa</u> pra gente fazer.	
<b>Veículo metafórico:</b> Massa	<b>Tópico:</b> Exercícios
<b>Domínio de Veículo:</b> Muito bom	<b>Domínio de Tópico:</b> algo que é legal

<b>Valência do veículo:</b> Positiva – legal	<b>Valência do tuíte:</b> Positiva – os exercícios são muito bons
<b>Força do veículo:</b> Satisfação – legal, muito bom	<b>Força do tuíte:</b> Satisfação – as aulas estão boas e os exercícios muito bons
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>O CURSO DE ENSINO A DISTÂNCIA É UMA COISA</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade das atividades
<b>Definição do Aulete:</b> 6. Cul. Alimento (p.ex., macarrão, lasanha) feito com massa (rodízio de massas) 9. MG N.E. Muito bom	<b>Corpus Concordanciador:</b> Uns + exercícios + massa (1 ocorrência – 100% metafórica) É + massa (1 ocorrência – 100% metafórica)

14. Meu deus, 5 minutos pra entregar o trabalho e o moodle não me resolve cair?	
<b>Veículo metafórico:</b> Cair	<b>Tópico:</b> moodle
<b>Domínio de Veículo:</b> ir em direção ao chão	<b>Domínio de Tópico:</b> perder a conexão
<b>Valência do veículo:</b> Negativo – sofrer interrupção na conexão	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo – o(a) aluno(a) tem 5 minutos para entregar um trabalho e a plataforma saiu do ar, impossibilitando a entrega
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação - sem conexão, deixou de funcionar	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – o moodle parou de funcionar
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>O MOODLE É UM SISTEMA</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Funcionalidade das TICs

<p><b>Definição do Aulete:</b></p> <p>20. Sofrer interrupção, deixar de funcionar ou funcionar mal, por falha técnica ou de comunicação, falta de fornecimento de energia etc. [int. : A conexão com a internet caiu.]</p>	<p><b>Corpus Concordanciador:</b></p> <p>Uns + exercícios + massa (1 ocorrência – 100% metafórica)</p> <p>É + massa (1 ocorrência – 100% metafórica)</p>
--	--

<p>15. A: E não foi postar a dúvida do exercício pra eu virar chacota de [nome da pessoa]?</p> <p>B: Eu acho o <b>moodle</b> da [nome da instituição] um ambiente bem <b>tóxico</b>. Qualquer coisa que tu fala lá de dúvida o pessoal já vem pra cima te zoando e fazendo <i>bullying</i> porque tu não entendeu. (emoji triste)</p>	
<p><b>Veículo metafórico:</b></p> <p>Tóxico</p>	<p><b>Tópico:</b></p> <p>Moodle</p>
<p><b>Domínio de Veículo:</b></p> <p>Veneno</p>	<p><b>Domínio de Tópico:</b></p> <p>Que faz mal à saúde mental</p>
<p><b>Valência do veículo:</b></p> <p>Negativo – venenoso faz mal à saúde</p>	<p><b>Valência do tuíte:</b></p> <p>Negativo – o ambiente faz mal à saúde mental dos(as) alunos(as), que não se sentem à vontade pra tirar dúvidas</p>
<p><b>Força do veículo:</b></p> <p>Insatisfação – intoxicante, venenoso</p>	<p><b>Força do tuíte:</b></p> <p>Insatisfação – o envenena a saúde mental daqueles que tentam tirar suas dúvidas na plataforma</p>
<p><b>Metáfora Sistemática:</b></p> <p><i>O MOODLE É UM MATERIAL RADIOATIVO</i></p>	<p><b>Tópico discursivo:</b></p> <p>Qualidade das TICs</p>
<p><b>Definição do Aulete:</b></p> <p>1. Que intoxica (gás tóxico)</p> <p>2. Que contém veneno (planta tóxica)</p>	<p><b>Corpus Concordanciador:</b></p> <p>ambiente + bem + tóxico (1 ocorrência – 100% metafórica)</p> <p>Moodle + tóxico (2 ocorrências – 100% metafórica)</p> <p>relações + tóxicas + entre + alunos (1 ocorrência – 100% metafórica)</p>

16. A: Sou a favor de EaD em tudo!! AMO (emojis de corações)	
B: Até porque a <b>educação a distância</b> <u>ajuda</u> as pessoas a estudarem e se formarem.	
<b>Veículo metafórico:</b> Ajuda	<b>Tópico:</b> educação a distância
<b>Domínio de Veículo:</b> dá assistência	<b>Domínio de Tópico:</b> cuidar
<b>Valência do veículo:</b> Positivo – auxílio	<b>Valência do tuíte:</b> Positivo – a educação a distância disponibiliza meios para as pessoas estudarem e conseguirem um diploma
<b>Força do veículo:</b> Satisfação – assistência, auxílio, cuidado	<b>Força do tuíte:</b> Satisfação – as pessoas se formam graças à ajuda dos meios que a modalidade oferece
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA É UMA CUIDADORA</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Acessibilidade da modalidade
<b>Definição do Aulete:</b> 1. Ação ou resultado de ajudar 2. Ação de socorrer, de dar assistência.	<b>Corpus Concordanciador:</b> Ela + ajuda (3 ocorrências – 100% metafóricas) A educação a distância ajuda (1 ocorrência – 100% metafórica)

17. Acho que meu <b>Moodle</b> tá <u>quebrado</u> .	
<b>Veículo metafórico:</b> Quebrado	<b>Tópico:</b> Moodle
<b>Domínio de Veículo:</b> em pedaços	<b>Domínio de Tópico:</b> sem funcionamento

<b>Valência do veículo:</b> Negativo – em pedaços	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo – o moodle não funciona, pois está quebrado
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – não está funcionando	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – o moodle é comparado a uma máquina quebrada, que não está funcionando
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>O MOODLE É UMA MÁQUINA</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Funcionamento das TICs
<b>Definição do Aulete:</b> 2. Que se fez em pedaços (vidro quebrado); ESTILHAÇADO; PARTIDO 4. Que parou de funcionar; ENGUIÇADO	<b>Corpus Concordanciador:</b> (es)tá + quebrado(a) (3 ocorrências – 100% metafórica)

18. A: E lá vamos nós pra mais uma ead. amooo B: Tá brincando, né? <b>EAD</b> é uma <u>droga</u>	
<b>Veículo metafórico:</b> Droga	<b>Tópico:</b> EAD
<b>Domínio de Veículo:</b> substância excitante, entorpecente ou alucinógena	<b>Domínio de Tópico:</b> má qualidade
<b>Valência do veículo:</b> Negativo – droga	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo – a modalidade é de má qualidade
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – droga	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – a utilização de to verbo brincando para contestar o locutor que afirma que ama a modalidade passa o tom de ironia, junto com a sentença afirmando que a modalidade é de má qualidade, informa a insatisfação presente na sentença

<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A EAD É UMA DROGA</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade da modalidade
<b>Definição do Aulete:</b> 3. Substância alucinógena, entorpecente ou excitante (maconha, cocaína etc.) cujo consumo pode causar dependência química. 4. Pop. Coisa ruim, de má qualidade, de pouco valor:	<b>Corpus Concordanciador:</b> é + uma + droga (7 ocorrências – 100% metafórica)

19. Essa nova fase da EAD no Brasil, com EAD nas escolas públicas, vai dar uma nova perspectiva pras nossas crianças que antes não liam e não <u>davam bola</u> para os estudos	
<b>Veículo metafórico:</b> Davam bola	<b>Tópico:</b> estudos
<b>Domínio de Veículo:</b> Passar/jogar a bola	<b>Domínio de Tópico:</b> dar atenção
<b>Valência do veículo:</b> Positivo – passar a bola a algo ou alguém, adiante	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo – o advérbio de negação ‘não’ dá outra valência a sentença
<b>Força do veículo:</b> Satisfação – passar a bola, no sentido de movimentar	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – a utilização do advérbio de negação ‘não’ modifica a força do discurso
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A EAD É UM JOGO</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Transição para a modalidade
<b>Definição do Aulete:</b> 1 Bras. Gír. Dar confiança a (alguém), aceitar galanteio de (alguém): Após alguns galanteios, resolveu dar-lhe bola.	<b>Corpus Concordanciador:</b> dar bola – (12 ocorrências – 100% metafórica)

2 Dar atenção a (alguém): Tentou chamar sua atenção, mas ele não lhe deu bola.	
3 Subornar.	

20. Esse <b>canvas</b> é <u>horrível</u> de usar.	
<b>Veículo metafórico:</b> Horrível	<b>Tópico:</b> Canvas
<b>Domínio de Veículo:</b> Muito feio	<b>Domínio de Tópico:</b> Péssimo
<b>Valência do veículo:</b> Negativo – horrendo	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo – horrível atua como sinônimo de péssimo, muito ruim
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – algo muito feio	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – a utilização de horrível, que é um adjetivo negativo, torna a sentença igualmente negativa
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>O CANVAS É DISFORME</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade das TICs
<b>Definição do Aulete:</b> 1. Ver horrendo 2. Muito ruim, péssimo; HORROROSO	<b>Corpus Concordanciador:</b> é + horrível – (9 ocorrências – 100% metafóricas)

21. <b>EAD</b> é <u>coisa de doido</u> , meu irmão! Você é doido que vou pagar pra ver vídeo de conteúdo que posso ver no <i>Youtube</i>	
<b>Veículo metafórico:</b>	<b>Tópico:</b>

coisa de doido	EAD
<b>Domínio de Veículo:</b> Sem razão, sem juízo	<b>Domínio de Tópico:</b> Ter atitudes sem sentido
<b>Valência do veículo:</b> Negativo – enlouquecer	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo – estudar na ead não é uma opção para quem está em seu juízo normal
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – sem razão, sem juízo	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – quem estuda na ead está fora de si
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A EAD É UM HOSPICIO</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade da modalidade
<b>Definição do Aulete:</b> que perdeu a razão, falto de juízo, louco, alienado.    Que pratica atos de doidice, exaltado, temerário, Imprudente, extravagante.    Oposto à razão, a prudência, à moderação (falando das coisas)    Leviano, estouvado.    Fora de si, entusiasmado, perdido, arrebatado: Doido de alegria; doido de amor.    Encantado, contentíssimo, vaidoso.	<b>Corpus Concordanciador:</b> coisa de doido – (1 ocorrência – 100% metafórica)

22. Não posso negar que sair da [nome da universidade] pra estudar <b>EAD</b> foi um <u>baque</u> e tanto. Tá complicado adaptar...	
<b>Veículo metafórico:</b> Baque	<b>Tópico:</b> EAD
<b>Domínio de Veículo:</b> Queda	<b>Domínio de Tópico:</b> abalar
<b>Valência do veículo:</b>	<b>Valência do tuíte:</b>



Negativo – tombo	Negativo – a transição para ead é complicada e abalou o locutor
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – tombo, queda	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – o locutor sentiu a mudança para a modalidade ead e a adaptação está difícil
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A TRANSIÇÃO PARA EAD É UM TOMBO</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Transição para a modalidade
<b>Definição do Aulete:</b> 2. Tombo, queda: Quebrou a perna no baque. 3. Fig. Emoção forte; ABALO; CHOQUE 4. Fig. Desastre, revés	<b>Corpus Concordanciador:</b> Um + baque + e tanto (1 ocorrência – 100% metafórica)
23. Mano, esse moodle é o maior lixo que tem!	
<b>Veículo metafórico:</b> Lixo	<b>Tópico:</b> moodle
<b>Domínio de Veículo:</b> entulho, sujeira	<b>Domínio de Tópico:</b> Algo que não presta mais, descartável
<b>Valência do veículo:</b> Negativo – porcaria	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo – a comparação da ferramenta com algo descartável, que não presta
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – sujeira, porcaria	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – o moodle não é apenas um lixo, mas o maior lixo que tem
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>O MOODLE É UM LIXO</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade das TICs
<b>Definição do Aulete:</b>	<b>Corpus Concordanciador:</b>

<p>1. Aquilo que se joga fora após uma limpeza; ENTULHO</p> <p>2. Tudo aquilo que perdeu o valor e pode ser jogado fora</p> <p>3. Sujeira, porcaria</p> <p>4. O lugar onde se joga o lixo</p>	<p>é + o + maior + lixo (1 ocorrência – 100% metafórica)</p> <p>é + um + lixo (2 ocorrência – 100% metafórica)</p>
<p>24. . Com tecnologias de ponta e ensino concreto, o ensino a distância vai conquistar muitos alunos nos próximos anos ainda</p>	
<p><b>Veículo metafórico:</b></p> <p>Concreto</p>	<p><b>Tópico:</b></p> <p>ensino</p>
<p><b>Domínio de Veículo:</b></p> <p>Material sólido</p>	<p><b>Domínio de Tópico:</b></p> <p>Algo que é duradouro</p>
<p><b>Valência do veículo:</b></p> <p>Negativo – sólido</p>	<p><b>Valência do tuíte:</b></p> <p>Negativo – a comparação da ferramenta com algo descartável, que não presta</p>
<p><b>Força do veículo:</b></p> <p>Insatisfação sólido, palpável</p>	<p><b>Força do tuíte:</b></p> <p>Insatisfação – o moodle não é apenas um lixo, mas o maior lixo que tem</p>
<p><b>Metáfora Sistemática:</b></p> <p><i>O ENSINO É UMA ONSTRUÇÃO</i></p>	<p><b>Tópico discursivo:</b></p> <p>Qualidade do ensino</p>
<p><b>Definição do Aulete:</b></p> <p>1. Que existe materialmente; PALPÁVEL: Um livro é um objeto concreto.</p> <p>2. Que existe ou pode existir realmente, que não é (só) imaginário; REAL; VERDADEIRO: Apresentou-se-lhe uma possibilidade concreta de conseguir um emprego.</p> <p>4. Diz-se do que é sólido (e não fluido) (substância concreta); CONDENSADO; ESPESSE</p>	<p><b>Corpus Concordanciador:</b></p> <p>é + o + maior + lixo (1 ocorrência – 100% metafórica)</p> <p>é + um + lixo (2 ocorrência – 100% metafórica)</p>

6. Tudo que é concreto (1), que tem existência material	
---	--

25. O moodle é um porre mesmo, nunca funciona!	
<b>Veículo metafórico:</b> Porre	<b>Tópico:</b> moodle
<b>Domínio de Veículo:</b> Embriaguez	<b>Domínio de Tópico:</b> Ser chato
<b>Valência do veículo:</b> Negativo – embriaguez, bebedeira	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo – mexer no moodle é chato já que nunca funciona
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – embriaguez, bebedeira	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – o AVEA em questão nunca funciona e por isso é chato
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>O MOODLE É COMO UMA EMBRIAGUEZ</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade das TICs
<b>Definição do Aulete:</b> 1. Bras. Pop. Estado ou condição de quem bebeu muito; BEBEDEIRA; EMBRIAGUEZ. 2. Bras. Gír. Situação, acontecimento ou indivíduo entediante, cacete.	<b>Corpus Concordanciador:</b> um + porre – (1 ocorrência – 100% metafórica) que + porre – (1 ocorrência – 100% metafórica)

26. A: Eae tá livre hoje, [usuário]? B: Pior que não, [eu] tô preso em casa até terminar a EAD.	
<b>Veículo metafórico:</b> Preso	<b>Tópico:</b> Eu

<b>Domínio de Veículo:</b> Enclausurado	<b>Domínio de Tópico:</b> Não poder sair de um local
<b>Valência do veículo:</b> Negativo – enclausurado, encerrado em local fechado	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo – a EAD está impedindo o locutor de ser livre
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – sem razão, sem juízo	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – não poder sair até terminar a EAD
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A EAD É UMA PRISÃO</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade da modalidade
<b>Definição do Aulete:</b> 1. Que está seguro, fixo, ligado a coisa ou pessoa por qualquer meio; FINCADO; FIXO; PREGADO: 2. Condenado à prisão ou privado da liberdade; APRISIONADO; CATIVO; ENCLAUSURADO 3. Encerrado em local fechado ou impedido de se locomover livremente	<b>Corpus Concordancidor:</b> estou + preso + em casa – (1 ocorrência – 100% metafórica) fiquei + preso + nesse exercício (1 ocorrência – 100% metafórica)

27. O professor da EAD é <u>pra frentex</u>	
<b>Veículo metafórico:</b> Pra frentex	<b>Tópico:</b> Professor da EAD
<b>Domínio de Veículo:</b> Adiante, avante	<b>Domínio de Tópico:</b> Que olha para frente, moderno
<b>Valência do veículo:</b> Positivo – para frente, avançado	<b>Valência do tuíte:</b> Positivo – o professor olha para o futuro, é moderno
<b>Força do veículo:</b>	<b>Força do tuíte:</b>

Satisfação – avançado, a frente	Satisfação – o professor é moderno, logo está atualizado
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>O BOM PROFESSOR SEGUE AVANTE</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade do professor
<b>Definição do Aulete:</b>  FRENTE  1. Parte anterior de pessoas, animais ou objetos  2. Posição anterior em uma ordem  PRA FRENTE  1 Gír. Avançado, moderno, de vanguarda:	<b>Corpus Concordanciador:</b>  é + pra frentex – (1 ocorrência – 100% metafórica)

28. A: E o tutor da EAD que responde os e-mails em tempo recorde? Faz mais nada da vida, fio?  B: [risada] o nosso <b>tutor</b> [da EAD] dá <u>vácuo</u> em geral!	
<b>Veículo metafórico:</b>  Vácuo	<b>Tópico:</b>  Tutor da EAD
<b>Domínio de Veículo:</b>  Espaço vazio	<b>Domínio de Tópico:</b>  Não responder alguém
<b>Valência do veículo:</b>  Negativo – vazio	<b>Valência do tuíte:</b>  Negativo – o tutor não retorna as mensagens dos alunos
<b>Força do veículo:</b>  Insatisfação – vazio, sem nada	<b>Força do tuíte:</b>  Insatisfação – o tutor deixa todos os alunos sem resposta
<b>Metáfora Sistemática:</b>  <i>O RETORNO DO TUTOR É COMO O ESPAÇO</i>	<b>Tópico discursivo:</b>  Qualidade do tutor

<p><b>Definição do Aulete:</b></p> <p>2. Aquilo que nada contém ou apresenta; VAZIO: um vácuo de ideias</p> <p>3. Espaço ou ambiente que não contém ar</p> <p>4. O espaço vazio que os atomistas gregos supunham existir entre os corpos celestes</p> <p>5. Fig. O espaço de tempo em que alguém está desocupado e que causa aborrecimento ou enfado pela sensação de vazio</p>	<p><b>Corpus Concordanciador:</b></p> <p>deixar + no vácuo – (2 ocorrências – 100% metafórica)</p> <p>dar + vácuo (5 ocorrências – 100% metafórica)</p> <p>que + vácuo (1 ocorrência – 100% metafórica)</p>
---	---

<p>29. Essa <b>nota da EAD</b> foi um <u>tapa na cara</u></p>	
<p><b>Veículo metafórico:</b></p> <p>Tapa na cara</p>	<p><b>Tópico:</b></p> <p>Nota da EAD</p>
<p><b>Domínio de Veículo:</b></p> <p>Sem razão, sem juízo</p>	<p><b>Domínio de Tópico:</b></p> <p>Um acontecimento impactante</p>
<p><b>Valência do veículo:</b></p> <p>Negativo – enlouquecer</p>	<p><b>Valência do tuíte:</b></p> <p>Negativo – estudar na ead não é uma opção para quem está em seu juízo normal</p>
<p><b>Força do veículo:</b></p> <p>Insatisfação – sem razão, sem juízo</p>	<p><b>Força do tuíte:</b></p> <p>Insatisfação – quem estuda na ead está fora de si</p>
<p><b>Metáfora Sistemática:</b></p> <p>A NOTA DA EAD É UMA PANCADA</p>	<p><b>Tópico discursivo:</b></p> <p>Resultado dos alunos</p>
<p><b>Definição do Aulete:</b></p> <p>1. Pancada dada em outra pessoa com a mão aberta.</p> <p>2. Pancada dada no rosto de outrem com a mão espalmada; BOFETADA</p>	<p><b>Corpus Concordanciador:</b></p> <p>Foi + um + tapa na cara – (1 ocorrência – 100% metafórica)</p>

3. Comportamento que desagrada ou fere moralmente outrem	
--	--

30. O ensino a distância é uma verdadeira piada nesse país.	
<b>Veículo metafórico:</b> Piada	<b>Tópico:</b> Ensino a distância
<b>Domínio de Veículo:</b> Dito engraçado	<b>Domínio de Tópico:</b> Sem crédito, qualidade
<b>Valência do veículo:</b> Positivo – dito engraçado,	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo – a modalidade no país não tem crédito
<b>Força do veículo:</b> Satisfação – dito engraçado	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – quem estuda espera que a modalidade de ensino e aprendizagem seja séria, não uma piada
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>O ENSINO A DISTÂNCIA É UM SHOW DE HUMOR</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade da modalidade
<b>Definição do Aulete:</b> 1. Dito ou pequena história espirituosa e/ou engraçada; ANEDOTA; CHISTE; PILHÉRIA 2. Papo furado; LOROTA 3. Dito picante ou obsceno que provoca risos. 4. Qualquer pessoa ou coisa que não mereça crédito ou não tenha qualidade	<b>Corpus Concordanciador:</b> É + uma + verdadeira + piada – (1 ocorrência – 100% metafórica) É + piada – (1 ocorrência – 100% metafórica)

31. O significado correto de EAD: <u>exorcismo</u> a distância	
<b>Veículo metafórico:</b> Exorcismo	<b>Tópico:</b> EAD

<b>Domínio de Veículo:</b> Ritual de expulsão de maus espíritos	<b>Domínio de Tópico:</b> Ritual torturante
<b>Valência do veículo:</b> Negativo – ritual de expulsão de espíritos e demônios maus que supostamente habitaram o corpo de alguém	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo – a modalidade é o mesmo que expulsar maus espíritos de si
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – referente ao ritual de expulsão de maus espíritos	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – a EAD é um ritual de esconjuro
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A EAD É UM ATO DE ESCONJURO</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Significado da modalidade
<b>Definição do Aulete:</b> 1. Rel. Ritual religioso que pretende expulsar (inclusive do corpo de alguém) supostos demônios, maus espíritos etc.  2. P.ext. Qualquer rito, oração etc. para afastar maus augúrios, pragas, moléstias, tempestades etc.	<b>Corpus Concordancidor:</b> Exorcismo a distância – (1 ocorrência – 100% metafórica)

32. Cursar <b>EAD</b> é só <u>pedrada</u>	
<b>Veículo metafórico:</b> Pedrada	<b>Tópico:</b> EAD
<b>Domínio de Veículo:</b> Golpe com pedra	<b>Domínio de Tópico:</b> Momentos difíceis
<b>Valência do veículo:</b> Negativo – acertar alguém com uma pedra	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo – cursar a modalidade é difícil



<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – um golpe com pedra	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – cursar a modalidade é complicado, difícil
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A EAD É UMA PANCADA</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade da modalidade
<b>Definição do Aulete:</b> 1. Golpe ou arremesso desferido com pedra. 2. Fig. Insulto, ofensa.	<b>Corpus Concordanciador:</b> É + só + pedrada – (1 ocorrência – 100% metafórica)

33. <b>Fazer ead</b> é cursar a matéria de <u>enrolação</u> e <u>encheção de linguíça</u> . Você nunca entende nada de verdade	
<b>Veículo metafórico:</b> Encheção de linguíça	<b>Tópico:</b> Fazer ead
<b>Domínio de Veículo:</b> Enrolar	<b>Domínio de Tópico:</b> Perder tempo
<b>Valência do veículo:</b> Negativo – enrolar	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo – cursar a matéria é o mesmo que perder tempo
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – enrolar	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – a matéria é uma perda de tempo
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A EAD É UMA PERDA DE TEMPO</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade da disciplina
<b>Definição do Aulete:</b> Encher linguíça	<b>Corpus Concordanciador:</b> É uma + enrolação + e + encheção de linguíça – (1 ocorrência – 100% metafórica)

<p>1 Fam. Dizer ou escrever ou fazer coisas que não vêm ao caso, para preencher tempo ou espaço.</p> <p>2 Ocupar tempo com algo que não interessa muito, e que não é o que se esperava ou o que se combinara. (falando das coisas).</p>	
---	--

<p>34. Eu simplesmente detesto tudo, mas tudo mesmo que esta relacionado a esse <u>atraso de vida</u> chamado <b>ead</b></p>	
<p><b>Veículo metafórico:</b></p> <p>Atraso</p>	<p><b>Tópico:</b></p> <p>EAD</p>
<p><b>Domínio de Veículo:</b></p> <p>Falta de pontualidade</p>	<p><b>Domínio de Tópico:</b></p> <p>Transtorno</p>
<p><b>Valência do veículo:</b></p> <p>Negativo – falta de pontualidade</p>	<p><b>Valência do tuíte:</b></p> <p>Negativo – estudar na ead é um transtorno na vida do aluno</p>
<p><b>Força do veículo:</b></p> <p>Insatisfação – falta de pontualidade</p>	<p><b>Força do tuíte:</b></p> <p>Insatisfação – a modalidade deixa o aluno para trás, atrasado, transtornado</p>
<p><b>Metáfora Sistemática:</b></p> <p><i>A EAD É UM TRANSTORNO</i></p>	<p><b>Tópico discursivo:</b></p> <p>Significado da modalidade</p>
<p><b>Definição do Aulete:</b></p> <p>2. Quando há atraso (1), o tempo que decorre entre a ocasião estipulada e a real ocorrência do evento: A conferência começou com um atraso de meia hora</p> <p>3. Falta de pontualidade: Chegou tarde e pediu desculpas pelo atraso. [ Antôn.: adiantamento. ]</p> <p>ATRASO DE VIDA</p> <p>1 Ideia, ação, circunstância etc. que causa transtorno, problema, dificuldade</p>	<p><b>Corpus Concordancidor:</b></p> <p>Atraso + de vida – (4 ocorrências – 100% metafórica)</p>

35. Moodle é a maior tranqueira que eu quero explodir	
<b>Veículo metafórico:</b> Tranqueira	<b>Tópico:</b> Moodle
<b>Domínio de Veículo:</b> Barreira	<b>Domínio de Tópico:</b> Obstáculo
<b>Valência do veículo:</b> Negativo – barreira	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo – o locutor vê o moodle negativamente, como um obstáculo
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – barreira	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – o moodle é um obstáculo
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A EAD É UMA BARREIRA</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Significado das TICs
<b>Definição do Aulete:</b> 1. Pop. Conjunto de objetos fora de uso 3. Bras. Pop. Engarrafamento, retenção no trânsito 4. Cerca de estacas de madeira para fortificar um lugar	<b>Corpus Concordanciador:</b> É + uma + tranqueira – (1 ocorrência – 100% metafórica)

36. Educação a distancia é assim: um passo pra frente e três pra trás.	
<b>Veículo metafórico:</b> Um passo pra frente e três pra trás	<b>Tópico:</b> Educação a distancia
<b>Domínio de Veículo:</b> Mais para trás do que para frente	<b>Domínio de Tópico:</b> Regredir

<b>Valência do veículo:</b> Negativo – andar para trás	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo – estudar na ead não é uma opção para quem está em seu juízo normal
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – andar para trás	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – quem estuda na ead está fora de si
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA É O MESMO QUE REGREDIR</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Significado da modalidade
<b>Definição do Aulete:</b> FRENTE 1. Parte anterior de pessoas, animais ou objetos 2. Posição anterior em uma ordem TRÁS 1. Em posição posterior; atrás, por trás, detrás 2. Em momento ulterior; após, depois de	<b>Corpus Concordanciador:</b> Um passo + pra frente + e três + pra trás – (1 ocorrência – 100% metafórica) só + vai + pra trás – (1 ocorrência – 100% metafórica)

37. <b>Educação a distancia</b> rima com <u>depressão</u> a distancia	
<b>Veículo metafórico:</b> Depressão	<b>Tópico:</b> Educação a distancia
<b>Domínio de Veículo:</b> Condição patológica de abatimento e desânimo	<b>Domínio de Tópico:</b> Desânimo
<b>Valência do veículo:</b> Negativo – condição de abatimento e desânimo	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo – a educação a distância é desanimadora
<b>Força do veículo:</b>	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – a modalidade desanima os alunos

Insatisfação – condição de abatimento e desânimo	
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA É UMA CONDIÇÃO PSIQUIÁTRICA</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Significado da modalidade
<b>Definição do Aulete:</b>  2. Psiq. Estado patológico, de natureza orgânica e psicológica, que envolve abatimento, desânimo, inércia e, às vezes, ansiedade  3. P.ext. Condição de abatimento moral ou de ânimo; DESÂNIMO; LETARGIA; PROSTRAÇÃO [ Antôn.: ânimo, excitação. ]  7. Med. Diminuição em atividade fisiológica; DEBILITAÇÃO; ENFRAQUECIMENTO	<b>Corpus Concordanciador:</b>  depressão + a distância – (1 ocorrência – 100% metafórica)

38. <b>EAD</b> me fez <u>explodir</u> de alegria, porque graças a modalidade a minha mãe que fez supletivo porque só estudou até a 2ª série vai poder voltar a estudar! (emoji de choro)	
<b>Veículo metafórico:</b>  Explodir de alegria	<b>Tópico:</b>  EAD
<b>Domínio de Veículo:</b>  Estourar, fazer rebentar com estrondo	<b>Domínio de Tópico:</b>  Manifestar-se alegremente com ímpeto
<b>Valência do veículo:</b>  Negativo – estourar	<b>Valência do tuíte:</b>  Positivo – ‘graças’ a modalidade a mãe poderá voltar a estudar, por isso o locutor manifestou sua alegria com tal ímpeto
<b>Força do veículo:</b>  Insatisfação – estourar, rebentar com estrondo	<b>Força do tuíte:</b>  Satisfação – o locutor se manifestou alegremente de tal modo, pois a modalidade possibilitou que sua mãe voltasse a estudar
<b>Metáfora Sistemática:</b>	<b>Tópico discursivo:</b>

<i>A EAD É UMA BOMBA</i>	Possibilidades da modalidade
<p><b>Definição do Aulete:</b></p> <p>1. Causar ou sofrer explosão; fazer rebentar ou rebentar com estrondo ou estampido; ESTOURAR</p> <p>4. Manifestar-se (alguém) com ímpeto, expressando sentimento, emoção, reação a algo etc.</p>	<p><b>Corpus Concordanciador:</b></p> <p>Me + fez + Explodir de alegria – (2 ocorrências – 100% metafórica)</p> <p>Eu + vou + Explodir de alegria – (1 ocorrência – 100% metafórica)</p>

<p>39. A: Não acho certo que queiram que a EAD vire foco do ensino pros adolescentes. (link para a matéria).</p> <p>B: Não é você que vive falando que tinha que atravessar rio pra ir estudar? Pelo menos a <b>EAD</b> é mais <u>democrática</u> e deixa todos estudarem de onde estiverem.</p>	
<p><b>Veículo metafórico:</b></p> <p>Democrática</p>	<p><b>Tópico:</b></p> <p>EAD</p>
<p><b>Domínio de Veículo:</b></p> <p>Popular</p>	<p><b>Domínio de Tópico:</b></p> <p>Acessível a todos, igualitária</p>
<p><b>Valência do veículo:</b></p> <p>Positivo = do povo</p>	<p><b>Valência do tuíte:</b></p> <p>Positivo – a modalidade é igualitária e acessível a todos</p>
<p><b>Força do veículo:</b></p> <p>Satisfação – pertence ao povo</p>	<p><b>Força do tuíte:</b></p> <p>Satisfação – todos podem acessar a EAD</p>
<p><b>Metáfora Sistemática:</b></p> <p><i>A EAD É DO POVO</i></p>	<p><b>Tópico discursivo:</b></p> <p>Possibilidade da modalidade</p>
<p><b>Definição do Aulete:</b></p> <p>2. Cujo poder emana do povo (Estado democrático); POPULAR</p> <p>3. Próprio das camadas populares (festa democrática).</p>	<p><b>Corpus Concordanciador:</b></p> <p>É + democrática – (3 ocorrências – 100% metafórica)</p>

4. Que denota sentimento de igualitarismo	
---	--

40. Sei lá pessoal eu tava lendo aqui e pensando que no brasil o ensino a distância é <u>fraco</u> e não daria pra ter essas coisas de realidade virtual do reino unido, que vocês acham?	
<b>Veículo metafórico:</b> Fraco	<b>Tópico:</b> Ensino a distância
<b>Domínio de Veículo:</b> Sem força	<b>Domínio de Tópico:</b> Ineficaz
<b>Valência do veículo:</b> Negativo – sem força	<b>Valência do tuíte:</b> Negativo – o ensino a distância não tem força, é ineficaz
<b>Força do veículo:</b> Insatisfação – sem força	<b>Força do tuíte:</b> Insatisfação – a modalidade não é eficaz
<b>Metáfora Sistemática:</b> <i>O ENSINO A DISTÂNCIA É FRACO</i>	<b>Tópico discursivo:</b> Qualidade da modalidade
<b>Definição do Aulete:</b> 1. Que não tem força física ou moral (soco fraco, alma fraca). 11. Que é insuficiente, ineficaz (argumento fraco).	<b>Corpus Concordanciador:</b> É + bem + fraco – (2 ocorrências – 100% metafórica) É + fraquinha (1 ocorrência – 100% metafórica) Tende + a ser + fraco (1 ocorrência – 100% metafórica) É + mais + fraco + que (1 ocorrência – 100% metafórica)