

# Metáfora conceptual e língua estrangeira

Luciane Corrêa Ferreira <sup>1</sup>

**Resumo:** *Ten metaphorical expressions were selected from English and American sites and their conceptual mappings were defined (LAKOFF e JOHNSON, 1980; GRADY, 1997). We developed two multiple choice tests and asked subjects to judge the expressions in a questionnaire with and without a context. In order to illustrate methodological issues concerning Conceptual Metaphor Theory, we discuss the results of the tests for the expressions "The temperature went from boiling to subzero" and "It has managed to sneak into their hearts". The high scores in the questionnaire without context point out that subjects use conceptual knowledge in the comprehension of metaphor.*

**Palavras-chave:** *Linguística Cognitiva; Teoria da Metáfora Conceptual; Língua Estrangeira.*

## 1. Introdução

O presente trabalho é um estudo sobre a metáfora que se insere na Linguística Cognitiva e adota uma perspectiva experiencialista. O experiencialismo encara o significado como uma questão de compreensão humana. Não se trata de um estudo da compreensão por alguns indivíduos. O experiencialismo está preocupado em entender como um indivíduo, sendo parte de uma comunidade lingüística e de uma cultura, compreende o mundo e postula que a estrutura conceptual é significativa porque ela é corporificada, isto é, a estrutura conceptual emerge e está relacionada a nossas experiências corpóreas pré-conceptuais (LAKOFF, 1987). Isso significa dizer que tentar entender a natureza corpórea da cognição humana envolve a procura por conexões possíveis entre mente-corpo e linguagem-corpo.

Essa concepção de compreensão se alinha com a Linguística Cognitiva, que visa investigar as formas como as estruturas lingüísticas estão relacionadas e são motivadas pelo conhecimento conceptual humano, pela experiência corpórea e

---

<sup>1</sup> PPGL – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, luciucsc@yahoo.com.br.

pelo discurso. Nessa linha, a metáfora desempenha um papel fundamental ao mapear experiências físicas e corpóreas, a fim de auxiliar a estruturar a compreensão de idéias abstratas que constituem a base do pensamento humano. Embora a pesquisa em Linguística Cognitiva tenha enfrentado muitas críticas (MURPHY, 1997; HASER, 2005), devido a sua ênfase na linguagem e nas intuições individuais dos linguistas, Gibbs (2006) considera as evidências da Linguística Cognitiva como sendo a principal fundamentação teórica e empírica na demonstração da importância da corporeidade para a cognição humana. Para a linguística cognitiva, a linguagem não obedece ao dualismo cartesiano que separa corpo/mente, nem a linguagem é um módulo separado da cognição, mas reflete aspectos importantes do sistema conceptual humano, que é motivado pela nossa cognição corpórea. Além disso, padrões sistemáticos de estrutura e comportamento linguístico não são arbitrários, mas são motivados por padrões recorrentes de experiência corpórea que refletem as nossas interações perceptuais, ações corpóreas e manipulações de objetos (JOHNSON, 1987). Esses padrões são *gestalts* experienciais, conhecidas como esquemas de imagens que derivam de nossas interações enquanto manipulamos objetos ou nos orientamos no espaço e no tempo. Alguns exemplos dessas estruturas esquemáticas são CONTÊINER, EQUILÍBRIO, FONTE-CAMINHO-META, CAMINHO, CICLO, ATRAÇÃO, CENTRO-PERIFERIA e CORRELAÇÃO. Coisas que pensamos como sendo físicas são geralmente algo que conceptualizamos em termos de nossa experiência corpórea (LAKOFF e TURNER, 1989). Conceitos como partida, viagens ou frio são entendidos convencionalmente e inconscientemente por estarem ligados a nossas experiências corpóreas e sociais.

A seguir, será feita uma breve discussão acerca da Teoria da Metáfora Conceptual.

## 2. A teoria da metáfora conceptual

Os linguistas cognitivos argumentam que a compreensão ocorre por meio de um mapeamento conceptual entre domínios. Lakoff e Johnson propõem um mapeamento sistemático entre dois domínios: o domínio-fonte, que é uma fonte de inferências, e o domínio-alvo, ao qual as inferências se aplicam. Para esses autores, “a essência de uma metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (1980:47). Por exemplo, entendemos a metáfora conceptual AMOR É UMA VIAGEM porque temos um conhecimento sistematicamente organizado sobre o domínio conceptual VIAGEM, no qual nos apoiamos para compreender o domínio conceptual AMOR. Portanto, a metáfora conceptual é chamada assim porque ela conceptualiza algo, nesse caso o amor. Os autores representam as metáforas conceptuais por meio de um mapeamento estruturado sistematicamente, destacando-as em letra maiúscula: DOMÍNIO-ALVO É DOMÍNIO-FONTE. O mapeamento ocorre assim:

AMOR VIAGEM

DA ← DF

Compreendemos e experienciamos o amor em termos de viagem, pois quando amamos, seguimos algumas rotinas e conceptualizamos sistematicamente o amor como uma viagem. Usamos a nossa experiência cotidiana com viagens para conceptualizar o amor em termos de trajetória, partida, despedida e chegada. Se olharmos ao redor, encontraremos centenas de exemplos de como a linguagem figurada é onipresente em nossa vida. Agora vejamos um exemplo de metáfora conceptual convencional que aparece no poema de Martha Medeiros (1999, p.19):

o caminho é este  
tem pedra, tem sol  
tem bandido, mocinho  
tem você amando  
tem você sozinho  
é só escolher  
ou vai, ou fica.

fui.

Martha Medeiros emprega aqui a metáfora conceptual AMOR É UMA VIAGEM (LAKOFF e JOHNSON, 1980) em que o domínio conceptual mais concreto VIAGEM é usado para que possamos compreender o domínio conceptual abstrato AMOR. No caso específico desse poema, Martha Medeiros retoma um mapeamento estruturado sistematicamente e bastante rico em que os amantes correspondem a viajantes que tomam um “caminho” sem destino certo. A “viagem” corresponde aos acontecimentos no relacionamento, e a “chegada”, aos objetivos de um relacionamento amoroso. As “pedras” no caminho correspondem a problemas no relacionamento, e o “sol”, a momentos felizes da relação. Enfim, essa metáfora conceptual é um exemplo de uma metáfora recorrente na linguagem poética.

Lakoff e Johnson (1980) fazem uma distinção importante entre metáfora conceptual e metáfora linguística. A metáfora conceptual refere noções abstratas, tais como a percepção de aumento expressa em MAIS É PARA CIMA e a emoção de amar em AMOR É UMA VIAGEM, enquanto que a metáfora linguística remete às expressões linguísticas que representam tais noções, como, no caso de MAIS É PARA CIMA, à expressão *A inflação está subindo* e, no caso de AMOR É UMA VIAGEM, à expressão *O nosso namoro não vai dar em lugar algum*. Outro autor relevante para o presente estudo é Grady.

Grady (1997) propõe que metáforas primárias envolvem uma ligação entre conceitos distintos que surgem de cenas primárias e suas correlações. Segundo esse autor, os conceitos-fonte de metáforas primárias têm um conteúdo relacionado à percepção física ou à sensação. Por exemplo, quando abraçamos alguém, ou estamos próximos de alguém que está se escondendo em uma brincadeira de criança, “estamos quentes”. Essa expressão metafórica é a realização lingüística da metáfora conceptual PROXIMIDADE É CALOR, que é uma metáfora primária e que é motivada por uma experiência muito básica para todos os seres humanos desde que nascem, que é o calor do corpo materno experienciado pelo bebê por meio da proximidade da mãe quando está no colo dela.

É importante observar que, no quadro dessa teoria, a natureza da metáfora é conceptual e não lingüística. Porém, expressões metafóricas, também chamadas de metáforas lingüísticas, são realizações lingüísticas da metáfora conceptual. Então, quando mencionamos só a palavra “metáfora”, estamos referindo a metáfora conceptual e tais metáforas estruturam a maneira como pensamos.

O principal objetivo do presente estudo é apresentar dados experimentais para sustentar a hipótese de que a compreensão da metáfora baseia-se na experiência corpórea do aprendiz de língua estrangeira, da mesma forma que ocorre quando um falante compreende a metáfora na língua materna (GIBBS, 1994; SIQUEIRA, 2004), e que o aprendiz de língua estrangeira acessa o conhecimento conceptual fundamentado nessa experiência quando busca acessar o sentido de uma metáfora lingüística. Com base na Teoria da Metáfora Conceptual, os dados resultantes da pesquisa empírica foram analisados a partir da hipótese de que existe um padrão universal na estruturação de conceitos abstratos que facilita a compreensão de metáforas em língua estrangeira, segundo o qual o leitor é capaz de compreender metáforas lingüísticas independentemente do contexto. Outro objetivo do estudo foi discutir alguns problemas metodológicos da Teoria da Metáfora Conceptual, observados quando se realizou a identificação da metáfora conceptual a partir das expressões metafóricas selecionadas para o estudo.

A seguir, serão discutidas algumas questões metodológicas da teoria, refletidas no trabalho de lingüistas cognitivos como Semino, Heywood e Short (2004) e que têm conseqüências para o presente estudo.

### 3. Algumas questões sobre a teoria da metáfora conceptual

Tendo como ponto de partida um *corpus* de conversas sobre câncer, Semino, Heywood e Short (2004) discutem problemas metodológicos encontrados ao identificar e analisar metáforas. Partindo de uma discussão sobre como as metáforas são usualmente analisadas dentro do paradigma cognitivista, Semino

*et al.* (2004) apresentam alguns exemplos que levantam problemas sob diferentes aspectos da teoria e demonstram como outras decisões no processo de análise teriam conduzido a conclusões extremamente distintas sobre a maneira como o câncer parece ser construído metaforicamente nos dados. Os autores apresentam duas possibilidades diferentes de percursos analíticos para a mesma metáfora, dependendo da escolha do domínio-alvo ser CÂNCER ou CÂNCER FICANDO ATIVO. Em ambas possibilidades, o câncer é conceptualizado como um vulcão. Veja-se alguns exemplos:

(1) *Something is gonna suddenly erupt and it's all going to be all over* [alguma coisa vai entrar em erupção de repente e vai ser o fim de tudo]

(2) *as far as cancer that was in the bones is concerned that is dormant* [no que se refere ao câncer que estava nos ossos, ele está adormecido]

Em outro exemplo, o câncer corresponde a um cavalo:

(3) *so I mentioned this to him last time I went; I said come on that's nearly double, galloping away; he said oh no it's the way they measured it* [então, mencionei isso a ele da última vez que fui; disse ah qual é isso está quase o dobro, galopante; ele disse ah não é só a maneira como eles mediram isso] (p. 1.281)

Semino *et al.* (2004) apontaram que tanto os vulcões quanto certos tipos de animais podem ser associados literalmente com o estado (temporário) de estar adormecido. Os problemas relacionados a esses exemplos dizem respeito a que metáforas conceptuais estão envolvidas, que metáforas conceptuais talvez sejam convencionais, e como o câncer em si é conceptualizado. Nas hipóteses que os autores levantaram sobre metáforas conceptuais convencionais subjacentes, se a conceptualização de câncer como cavalo, derivada do exemplo com “galopante” (*gallop away*), está relacionada com a leitura de ANIMAL da metáfora “adormecido”, então eles identificam uma metáfora superordenada convencional CÂNCER É ANIMAL, com o submapeamento CÂNCER É CAVALO e CÂNCER É UM ANIMAL HIBERNANDO. No entanto, se relacionamos a conceptualização de câncer como um vulcão, do exemplo com “erupção”, com o com a leitura de VULCÃO da metáfora “adormecido”, então há evidências para a existência da metáfora conceptual CÂNCER É VULCÃO.

Semino *et al.* (2004) chegam a afirmar que o exemplo “adormecido” pode acionar os dois mapeamentos simultaneamente, isto é, CÂNCER É ANIMAL e CÂNCER É VULCÃO. Eles também destacaram o fato de que, e embora essas expressões lingüísticas particulares apareçam repetidamente nos seus dados, o *corpus* não contém nenhuma referência direta a cavalos ou a vulcões com relação a câncer. Outro aspecto que se deve considerar é o fato de que

“galopar”, “entrar em erupção” e “adormecido” são todas expressões polissêmicas, revelando o tipo de polissemia que Lakoff sugeriu como uma evidência para a “existência de um sistema de metáforas convencionais” (1993:205) em inglês. Como exemplos de extensões metafóricas convencionais temos “inflação galopante” (*inflation galloping away*), “a erupção de espinhas” (na pele) [*spots erupting (on the skin)*], e “emoções ficando adormecidas” (*emotions becoming dormant*). Isso é uma prova de que esses conceitos são convencionalmente mapeados em outros domínios, além dos domínios com os quais o seu significado literal é associado.

Semino *et al.* (2004) concluíram que “Decisões sobre exatamente que conceitos são referidos por certas expressões linguísticas e se certos conceitos se referem literalmente ou não a outros conceitos não é uma questão que esteja clara” (p.1.280). Eles argumentam que decisões diferentes sobre qual é o domínio-fonte podem conduzir a domínios-alvo distintos, o que por sua vez pode levar a diferenças dramáticas nas conclusões sobre como o câncer é convencionalmente conceptualizado nos dados investigados. Portanto, a crítica de Haser (2005) quanto a esse aspecto é válida, e a busca de respostas para esse problema da teoria constitui um desafio para lingüistas cognitivos e psicolingüistas. Haser (2005) aponta que Lakoff (1987) oferece uma teoria da significação que fala sobre como itens linguísticos podem ter um ou outro significado, mas que falha em explicar como se chega a certos conceitos, que seria um aspecto central de uma teoria da verdade que o experiencialismo se propõe a apresentar. A partir de uma perspectiva da Lingüística Cognitiva, Lakoff e Johnson (1980, 1999) oferecem uma descrição de como mapeamos significados entre domínios e de como derivamos os significados de tais conceitos a partir dos mapeamentos. Contudo, Haser assinala que explicar os mapeamentos de um conceito abstrato para o seu significado-fonte concreto não explica porque o termo em questão desenvolveu esse significado abstrato particular dentre uma ampla variedade de outros significados possíveis. Como vimos, a crítica de Haser se reflete no trabalho de lingüistas cognitivos como Semino *et al.* (2004).

Uma questão para a qual os estudiosos da metáfora ainda não apresentaram uma resposta é o problema de uma metáfora linguística poder ter motivações conceptuais distintas. O enunciado metafórico que aparece na questão 6 do questionário aplicado no estudo (Ver Anexo 1) ilustra um dos maiores problemas da Teoria da Metáfora Conceptual, como foi discutido por Semino *et al.* (2004), que é o fato de que pode haver mais de uma motivação conceptual para o enunciado metafórico *The temperature went from boiling to subzero*. A metáfora primária que motivou o enunciado pode ser MUDANÇA É MOVIMENTO, mas o enunciado também poderia ter sido motivado pela metáfora primária INTENSIDADE DE EMOÇÕES É CALOR. Enfim, abordando um impasse comum aos estudiosos da metáfora, Semino *et al.* (2004) apontaram as dificuldades com

as quais pesquisadores se defrontaram ao identificar duas metáforas conceptuais diferentes que poderiam ter motivado uma mesma expressão metafórica em um *corpus* de conversas sobre câncer. Há paralelos entre tal discussão e a discussão que faremos acerca das diferentes motivações conceptuais para o enunciado metafórico *The temperature went from boiling to subzero*.

A seguir, serão apresentados alguns estudos que abordam a Teoria da Metáfora Conceptual sob uma perspectiva da língua estrangeira e que, portanto, inspiraram o presente estudo.

#### 4. Metáfora conceptual e língua estrangeira

O presente estudo adota uma abordagem cognitiva da aprendizagem de língua estrangeira e reconhece a importância da interação do aprendiz com o ambiente e do contexto social em que ele se insere na construção da corporeidade. A Lingüística Cognitiva vê a linguagem como algo que interage com outras faculdades mentais, como percepção, visão, memória e habilidades sensório-motoras (GIBBS, 2006; CIENKI, 2005), e não como um módulo independente em nossa mente. Esses mecanismos gerais são responsáveis por toda a aprendizagem, e não somente pela aprendizagem da linguagem. A aquisição é acionada pelo insumo linguístico e ocorre por meio da interação e da experiência com o ambiente ao redor do aprendiz. Alguns dos principais tópicos de pesquisa em Lingüística Cognitiva são a metáfora, a categorização, a polissemia e a prototipicalidade. Esses tópicos de pesquisa abrangem não só o léxico, mas também a gramática, assim como a relação entre linguagem e cultura (KÖVECSSES, 2005) e são considerados como pertinentes a princípios gerais de organização cognitiva relacionados não apenas com a linguagem, mas também com outras áreas da cognição (NIEMEIER, 2005).

A principal preocupação da Lingüística Cognitiva Aplicada é destacar para os aprendizes a motivação por trás de fenômenos linguísticos (KÖVECSSES e SZABO, 1996; CHARTERIS-BLACK, 2003), auxiliando-os a compreender como a linguagem funciona. O interesse principal de Niemeier (2005), ao trabalhar com metáforas na sala de aula de língua estrangeira, introduzindo o conceito de metáforas conceptuais, tem sido despertar a consciência dos aprendizes para diferenças interculturais, assim como auxiliá-los a compreender os princípios que estruturam a linguagem e o pensamento. Ao trabalhar com metáforas, a autora espera levar os aprendizes a desenvolverem uma nova perspectiva sobre a linguagem. Niemeier argumenta que a consciência dos aprendizes sobre o *background* metonímico do significado de expressões como *red tape* (procedimento burocrático) or *blue movie* (filme pornográfico) ajudará a compreender tais expressões. Certamente, conhecer a motivação metafórica de tais expressões ajuda

os aprendizes a lembrarem o significado devido a sua saliência (GIORA, 1997). A crença de que a compreensão da motivação metonímica ajuda na compreensão de metáforas e expressões idiomáticas já é idéia corrente nos escritos de alguns linguistas cognitivos e pode ser constatada na descrição de Sweetser (1990) da motivação metonímica da metáfora conceptual SABER É VER nas línguas indo-européias.

Littlemore (2001), por sua vez, aborda o papel que a inteligência pode desempenhar no sucesso do aprendizado da linguagem. Uma contribuição relevante do estudo de Littlemore é destacar o fato de que indivíduos apresentam diferenças no estilo de pensar com referência à compreensão de linguagem figurada. Enquanto algumas pessoas possuem um estilo de pensar mais “literal”, outras parecem ter mais facilidade para fazer analogias metafóricas. Aparentemente, segundo Littlemore, há uma relação entre construir analogias soltas, que envolvem a comparação de tipos distintos de informação e requerem mais imaginação para as similaridades a serem reconhecidas, e apresentar inteligência metafórica.

Littlemore (2001) também argumenta que pensadores divergentes, isto é, pessoas que conseguem resolver problemas que exigem muitas respostas possíveis e cuja ênfase está na quantidade, variedade e originalidade das respostas, têm uma probabilidade maior de apresentar inteligência metafórica. Ela argumenta que a inteligência metafórica provavelmente também afeta o uso por parte do aprendiz de estratégias de comunicação (TARONE, 1983), isto é, a tentativa do aprendiz de superar lacunas no sistema lingüístico a fim de comunicar um conteúdo significativo. Esse é o caso, por exemplo, quando os aprendizes usam a estratégia de “cunhagem” de palavras e paráfrase. A “cunhagem” de palavras é uma estratégia relacionada à extensão metafórica, isto é, “quando os falantes usam as palavras disponíveis de forma original ou inovadora, a fim de expressarem os conceitos que eles querem expressar” (LITTLEMORE, 2001:5). A utilização de enunciados metafóricos por falantes não-nativos, ao usarem palavras conhecidas, a fim de descreverem conceitos para os quais desconhecem o léxico, é uma das principais estratégias usadas por crianças pequenas quando aprendem a língua materna. Littlemore aponta que as inovações lexicais, feitas por crianças na sua língua materna, são semelhantes às estratégias de “cunhagem” de palavras adotadas por aprendizes de segunda língua (L2)<sup>2</sup> quando tentam encontrar soluções para lacunas de conhecimento na L2. Paráfrases freqüentemente envolvem analogia metafórica que pode resultar em imagens impactantes, como a descrição – na verdade, foi usado um símile – feita por estudantes de segunda língua de um cavalo marinho como sendo “um animal marinho com uma galinha na cabeça”

<sup>2</sup> Adota-se aqui a distinção entre língua estrangeira (LE), no caso desse estudo, o inglês aprendido em um contexto instrucional formal, e segunda língua (L2), i.e. quando o aprendiz está imerso no ambiente onde se fala a segunda língua – e não a sua língua materna.

ou “um animal marinho cuja cabeça é como um *punk*”. Littlemore conclui que, ao usar tais estratégias, aprendizes de L2/LE dotados de inteligência metafórica podem usar os seus recursos lingüísticos a fim de expressar muito mais conceitos, sendo capazes de aumentar a fluência e o sucesso comunicativo.

Os argumentos de Littlemore basicamente destacam a habilidade cognitiva das pessoas em compreender linguagem metafórica. Entretanto, um mecanismo especial para explicar como a nossa mente corpórea (GIBBS, 1994) lida com o significado metafórico não constitui nenhuma novidade, embora o esforço da autora em descrever como aprendizes de segunda língua derivam significados metafóricos por meio da “cunhagem” de palavras e paráfrases seja o maior mérito do estudo apresentado.

Em outro estudo com alunos de inglês para negócios, Littlemore (2003) investigou como o uso de imagens relacionadas à metáfora poderia auxiliar os alunos a compreender o significado de expressões metafóricas. Littlemore usa o termo “competência metafórica” para referir a habilidade dos aprendizes de segunda língua para interpretar metáforas novas, isto é, extensões de metáforas convencionais consideradas usos criativos e inovadores, na língua estrangeira.

A autora afirma que as interpretações errôneas das expressões metafóricas normalmente surgem quando os interlocutores, aprendizes de L2, atribuem conotações diferentes das pretendidas pelo falante ao domínio-fonte da metáfora. Segundo a autora, os alunos tendem a perceber pistas contextuais que estejam mais próximas das suas expectativas culturais. O estudo discutido a seguir tem em comum com o presente trabalho o fato de os dados terem sido coletados em sala de aula de língua estrangeira, e não de segunda língua.

Piquer-Piriz (2004) analisou a habilidade de pequenos aprendizes espanhóis de inglês como língua estrangeira (a partir de agora, ILE) em transferir o sentido literal de uma palavra para o seu sentido metafórico. Os dois objetivos principais do estudo foram: (1) explorar se jovens aprendizes espanhóis de ILE (5, 7, 9 e 11 anos) conseguem identificar extensões semânticas de itens lexicais nucleares em inglês, e (2) analisar que tipo de raciocínio está envolvido no reconhecimento pelas crianças desses sentidos figurados. O estudo revelou que os jovens aprendizes espanhóis de ILE (5, 7, 9 e 11 anos) conseguem identificar diferentes extensões semânticas dos lexemas HAND, MOUTH e HEAD em inglês, cujo significado prototípico eles conheciam das suas aulas de inglês. Segundo a autora, a sua habilidade em raciocinar figurativamente desempenha um papel na identificação e explanação verbal das extensões semânticas apresentadas a eles, dado que mais de 50% das crianças conseguiram identificar usos figurados nos três estudos. Os resultados apontaram que a capacidade analógica e a transferência de conhecimento de um domínio concreto para um domínio abstrato opera com formas lingüísticas em uma segunda língua a partir, no mínimo, da idade de cinco anos. A motivação semântica para extensões figurativas parece desempenhar um papel importante na sua compreensão por crianças. A explicação das crianças sobre os

diferentes usos figurados revela que a corporeidade é bastante saliente para eles, especialmente para os de idade entre 5 e 7 anos.

As seguintes conclusões para ILE resultaram desse estudo:

- Pode-se auxiliar as crianças a operacionalizar um léxico limitado, provendo-as com a oportunidade de estender significados raciocinando figurativamente;
- As crianças recorrem a duas estratégias principais quando tentam compreender linguagem figurada: raciocínio analógico e identificação interlingual;
- Jovens aprendizes são fortemente influenciados pelo contexto imediato e por suas experiências pessoais.

Os resultados apontaram que mesmo aprendizes muito jovens são dotados da capacidade de compreender uma coisa em termos de outra, e que essa habilidade também está disponível na língua estrangeira. Outra conclusão importante é que não há um aparecimento repentino da capacidade para compreender a linguagem figurada em uma certa idade. Fomentar a capacidade figurativa durante todo o processo de aprendizagem talvez tenha conseqüências positivas no sentido de auxiliar os aprendizes a raciocinar figurativamente na segunda língua em todas as idades.

Outro autor que apontou implicações pedagógicas da pesquisa sobre a metáfora conceptual com aprendizes de segunda língua é Charteris-Black (2000, 2003). O estudo de Charteris-Black (2000) baseou-se em pesquisa utilizando metodologia da lingüística de *corpus* e revelou as implicações da Teoria da Metáfora Conceptual para uma abordagem de ensino do léxico baseada no conteúdo para estudantes de economia que são aprendizes de inglês para propósitos específicos. O autor aponta que aulas de vocabulário que ensinem metáforas de economia para estudantes da área podem incrementar a compreensão de conceitos centrais para os estudantes. Charteris-Black sugere que conhecer as metáforas por meio das quais conceitos impessoais são estruturados “parece uma contribuição valiosa a abordagens de Inglês para Propósitos Específicos baseadas em conteúdo” (2000:164).

Charteris-Black (2003) sugere em seu estudo que a identificação das similaridades e diferenças lingüísticas e conceptuais nas expressões figuradas permite prever os tipos de dificuldades que alunos malaios, aprendizes de inglês, terão na aquisição de linguagem figurada em língua inglesa. Charteris-Black concluiu que os exemplos de linguagem figurada que tinham uma forma lingüística e uma base conceptual equivalente na língua materna e na língua estrangeira (LE) foram mais facilmente compreendidos, enquanto que os exemplos que causaram maior dificuldade de compreensão foram os que tinham uma metáfora lingüística equivalente, mas uma metáfora conceptual diferente. Os exemplos que apresentavam uma realização lingüística e uma metáfora

<sup>3</sup> Ver também o estudo interlingüístico de Siqueira (2004) sobre a aquisição da metáfora.

conceptual diferente também foram difíceis quando refletiam comportamentos específicos da cultura, como gestos. Contudo, outros fatores que influenciaram o grau de dificuldade na manipulação de linguagem figurada na língua estrangeira foram a frequência das exposições às instâncias de linguagem figurada, assim como a estratégia de transferência intralingual, que pode gerar confusão entre diferentes metáforas na língua estrangeira.

A seguir, será relatado o experimento sobre a compreensão da metáfora realizado com aprendizes de língua estrangeira.

## 5. O experimento

Objetivou-se apresentar dados experimentais para sustentar a hipótese de que a compreensão da metáfora baseia-se na experiência corpórea do aprendiz também na língua estrangeira, e que o aprendiz acessa o conhecimento conceptual fundamentado nessa experiência (GIBBS, 2006) quando busca acessar o sentido de uma metáfora lingüística. Com base na Teoria da Metáfora Conceptual, os dados resultantes da pesquisa empírica foram analisados a partir da seguinte hipótese: existe um padrão universal na estruturação de conceitos abstratos que facilita a compreensão de metáforas em língua estrangeira, segundo o qual o leitor é capaz de compreender metáforas lingüísticas independentemente do contexto?

Os dez enunciados metafóricos do presente estudo foram selecionados a partir de edições *online* de jornais ingleses e norte-americanos. Posteriormente, as metáforas conceptuais subjacentes foram identificadas com base no inventário de metáforas apresentado por Lakoff e Johnson (1980, 1999) e Grady (1997). Tendo em vista as dificuldades que os enunciados metafóricos representam para a compreensão do texto em uma língua estrangeira, buscamos investigar que tipo de conhecimento os aprendizes utilizam ao tentar compreender a metáfora na língua estrangeira. Para isso, examinamos como eles compreendem (GIBBS, 1994) metáforas lingüísticas sem e com o contexto. A amostra foi composta por 221 estudantes universitários brasileiros, com idade entre 16 e 67 anos, aprendizes de inglês como língua estrangeira por um período que variou entre meio ano e vinte e cinco anos. A aplicação dos instrumentos de coleta de dados foi feita em grupos de cerca de 40 alunos em cada aplicação nas duas etapas.

Primeiro, os sujeitos responderam a um teste de nivelamento em língua inglesa (aplicou-se o teste de compreensão em leitura que compõe o *Test of English for International Communication – TOEIC*), a fim de verificar o seu conhecimento da língua estrangeira. A amostra foi composta por sujeitos dos níveis pré-intermediário, intermediário, intermediário-superior e avançado, distribuídos aleatoriamente. Em um segundo encontro, os sujeitos responderam aos dois

questionários: um contendo as metáforas em frases isoladas e o outro contendo as metáforas inseridas em um pequeno contexto. Cada questionário apresentou dez questões de múltipla escolha, cada uma delas contendo quatro itens.

Aspectos como extensão dos itens e número de sílabas, emparelhamento dos itens da questão de múltipla escolha, além de questões teóricas específicas relacionadas à Teoria da Metáfora Conceptual tiveram de ser controlados. Uma opção do instrumento correspondeu à metáfora conceptual subjacente à metáfora lingüística, enquanto que as outras duas opções eram distratores e a opção (d) era a opção “não sei”. A ordem das questões e das opções de resposta para cada questão foi randomizada nos diferentes instrumentos. Além disso, testou-se também o grau de convencionalidade (metáfora nova ou convencional) e de familiaridade (SIQUEIRA e ZIMMER, 2006) de cada metáfora lingüística do estudo utilizando uma escala Likert de 1 a 7 com 16 falantes nativos de inglês, estudantes de graduação da Universidade da Califórnia, Santa Cruz.

Serão abordados aqui os resultados dos itens (6) *The temperature went from boiling to subzero* e (8) *Somebody has managed to sneak into their hearts* do questionário, pois a sua discussão traz à tona questões metodológicas relevantes sob a perspectiva da Teoria da Metáfora Conceptual.

## 6. Resultados e discussão

Os testes foram verificados por meio de análises de variância (ANOVA) e, posteriormente, o número de acertos por metáfora foi comparado por meio de um teste de comparação (Teste-t). A fim de se realizar uma análise dos acertos das metáforas individualmente, foi selecionada uma população de aproximadamente 50% da amostra de 221 sujeitos. Verificou-se por meio de um teste de comparação (Teste-t) que não existe diferença entre essa amostra (N = 118) e o total da amostra selecionada (N = 221), já que os resultados não apontaram uma diferença estatisticamente significativa ( $p > 0,05$ ). Por isso, optou-se por trabalhar com uma amostra menor. Escolheu-se aleatoriamente 118 participantes dentre os quatro níveis de proficiência (PI, I, IS e A), a fim de examinar a distribuição do número de acertos por metáfora, comparando-se os resultados do questionário contendo as metáforas sem o contexto com os resultados do questionário contendo as metáforas inseridas em um contexto.

Na questão (6) *The temperature went from boiling to subzero*, a opção correta a situação mudou rápido tem como metáfora primária subjacente MUDANÇA É MOVIMENTO. Na análise de acertos por metáfora, enquanto que 103 sujeitos marcaram a opção correspondente à metáfora primária no questionário sem o contexto, 98 sujeitos marcaram a mesma opção no questionário com o contexto. Na questão (8) *Somebody has managed to sneak into their hearts* do questionário,

a opção correta *conquistar um lugar importante* tem como metáfora primária subjacente IMPORTANTE É CENTRAL.

A nossa hipótese é de que o mesmo padrão operante na compreensão de linguagem metafórica na língua materna também está operando quando o aprendiz lê a expressão metafórica na língua estrangeira. Tal hipótese diz respeito à possibilidade de existência de um padrão universal na estruturação de conceitos abstratos que facilita a compreensão de metáforas em língua estrangeira, segundo o qual o leitor é capaz de compreender metáforas lingüísticas independentemente do contexto. Quanto aos resultados do estudo empírico, feito com aprendizes de inglês, uma análise de correlação ( $p < 0,05$ ) indica que existe uma correlação positiva entre o número de acertos no instrumento contendo as metáforas sem o contexto e no instrumento contendo as metáforas em contexto nos diferentes níveis. Tal dado parece apontar que o leitor acessa o conhecimento conceptual para fazer a interpretação da expressão metafórica, já que a variável léxico está positivamente correlacionada com os acertos no instrumento contendo as metáforas sem o contexto. Por conseguinte, podemos pressupor que o leitor domina o léxico que compõe as metáforas e consegue acessar a metáfora conceptual sem se apoiar no contexto, mas sim apoiando-se no seu conhecimento conceptual e na corporeidade (GIBBS, 2006) para compreender o significado metafórico, pois houve um alto índice de acertos, na opção do instrumento diretamente associada à metáfora conceptual subjacente. Por exemplo, no caso da expressão *the temperature went from boiling to subzero*, observou-se que um grande número de sujeitos marcou, mesmo no instrumento sem o contexto, a opção “a situação mudou rápido” relacionada com a metáfora primária MUDANÇA É MOVIMENTO. Contudo, somente um estudo mais aprofundado das inferências relacionadas com cada metáfora conceptual possibilitará dispor de maiores evidências sobre como o leitor acessa a metáfora conceptual ao ler expressões metafóricas na língua estrangeira.<sup>4</sup>

No presente estudo, deparou-se com o mesmo problema apresentado por Semino *et al.* (2004) que foi discutido anteriormente. O significado do enunciado *The temperature went from boiling to subzero* refere uma mudança brusca. Essa mudança ocorre na temperatura. A metáfora primária que motivou o enunciado pode ser MUDANÇA É MOVIMENTO, mas o enunciado também poderia ter sido motivado pela metáfora primária INTENSIDADE DE EMOÇÕES É CALOR. Segundo Grady, MUDANÇA É MOVIMENTO estabelece a correlação entre a percepção do movimento e estar ciente de uma mudança no estado das coisas no mundo à nossa volta, enquanto que INTENSIDADE DE EMOÇÕES É CALOR correlaciona temperatura da pele e agitação, isto é “A correlação entre o calor dos

<sup>4</sup> Veja-se estudo sobre os acarretamentos de metáforas conceptuais durante a compreensão de enunciados metafóricos de Gibbs e Ferreira (a ser publicado).

objetos e a agitação que eles provocam em nós quando os tocamos/estamos próximos deles” (1997: 295). A dificuldade na identificação da metáfora conceptual primária foi contornada no desenvolvimento do questionário, tendo em vista que o domínio-fonte MOVIMENTO foi incluído na formulação das alternativas para o teste de múltipla escolha, que foi a opção “a situação mudou rápido” (ver questão 6 no Anexo 1). Contudo, tal opção não refere a metáfora INTENSIDADE DE EMOÇÕES É CALOR, mas somente a metáfora MUDANÇA É MOVIMENTO. É interessante observar como os aprendizes identificaram a metáfora lingüística com a metáfora primária subjacente MUDANÇA É MOVIMENTO, cuja opção correspondente obteve 103 acertos para uma amostra de 118 sujeitos.

No caso da expressão que aparece no item (8) *Somebody has managed to sneak into their hearts*, houve o cuidado de não se incluir entre as opções com os distratores nenhuma palavra referente a emoções, a fim de evitar que o leitor relacionasse-a com *hearts*, que significa corações em português. O número de acertos por metáfora nos testes respondidos pelos aprendizes acusou pouca diferença nos resultados dos dois testes, em que 75 participantes marcaram a opção correspondente à metáfora conceptual no instrumento sem o contexto e 74 marcaram idêntica opção no instrumento com o contexto. Neste caso, os resultados apontam que a diferença entre os resultados dos testes sem e com contexto não foi significativa. Quanto à definição da metáfora conceptual subjacente, o enunciado (8) *Somebody has managed to sneak into their hearts* suscita uma discussão relevante do ponto de vista da Teoria da Metáfora Conceptual. Kovecses<sup>5</sup> sugeriu que se trata de uma metáfora com o domínio-alvo AMOR, e não uma metáfora com o domínio-alvo IMPORTÂNCIA. Algo como “para Y amar X é para X estar no coração de Y”. Entretanto, no enunciado metafórico *Somebody has managed to sneak into their hearts*, *heart* parece referir-se aqui a um lugar importante – e não a uma emoção. Também é possível que *heart* seja aqui uma metonímia para emoções. Contudo, *heart* poderia também estar aludindo a um contêiner, sendo então classificado como um lugar, e IMPORTANTE É CENTRAL seria a metáfora conceptual que motiva tal enunciado. Enfim, o domínio experiencial referido na opção correta do teste (ver item 8b do questionário no Anexo 1) foi LUGAR e tal opção obteve 75 acertos no questionário sem o contexto e 74 acertos no questionário com o contexto. O resultado do número de acertos do questionário para tal expressão está de acordo com a constatação de Charteris-Black (2003) de que exemplos de linguagem figurada que têm uma forma lingüística e uma base conceptual semelhante na língua materna e na língua estrangeira são facilmente compreendidos. Quanto à expressão metafórica *The temperature went from boiling to subzero*, o leitor pode fazer uma tradução literal para o português

e tentar inferir o que o autor quis dizer em inglês, mas teria que utilizar outra expressão metafórica para referir a idéia de mudança brusca em português, relacionada à metáfora MUDANÇA É MOVIMENTO, que a metáfora em inglês sugere.

Pode-se afirmar que os aprendizes de língua estrangeira que participaram da pesquisa possuem uma “competência metafórica” (LITTLEMORE, 2003) que lhes permite interpretar metáforas novas na língua estrangeira. Algumas das interpretações equivocadas de expressões metafóricas no estudo com os aprendizes de inglês ocorreram, como sugere Littlemore (*op. cit.*), quando o aprendiz de LE atribuiu um outro sentido do que o pretendido pelo autor ao domínio-fonte da metáfora. Cabe lembrar aqui a observação de Gibbs *et al.* (2004) de que nem todas as metáforas conceptuais apresentam o mesmo tipo de correlação experiencial e, se examinados os itens (6) *The temperature went from boiling to subzero* e (8) *Somebody has managed to sneak into their hearts* do questionário, os dados apontam que as correlações experienciais entre as metáforas conceptuais, explicadas pela natureza diferenciada dessas metáforas, isto é, o fato de possuírem diferentes domínios-fonte, por exemplo, no caso de (6) o domínio-fonte MOVIMENTO e, no caso de (8), o domínio-fonte LUGAR, influenciaram os resultados dos testes de compreensão com os aprendizes de LE, ou seja, a natureza distinta das motivações dessas metáforas. Há metáforas com diferentes motivações, tais como relações atemporais (IMPORTANTE É CENTRAL) e relações sociais (INTENSIDADE DE EMOÇÕES É CALOR). Tal fenômeno com respeito às diferenças existentes na compreensão de metáforas conceptuais já havia sido observado por Siqueira (2004) no estudo comparativo sobre a compreensão de oito metáforas primárias por falantes nativos de inglês americano e de português brasileiro. Certamente, tal fenômeno se reflete nos resultados do teste de compreensão com os aprendizes de língua estrangeira aqui apresentados.

## 7. Conclusão

A proposta de uma Lingüística Cognitiva Aplicada de Niemeier (2005) focaliza aplicações para a sala de aula e vê uma relação forte entre Teoria da Metáfora Conceptual e cultura. Littlemore (2001) argumenta a favor de uma “inteligência metafórica” e descreve como os aprendizes de segunda língua derivam o significado metafórico por meio da “cunhagem” de palavras e da paráfrase, enquanto o estudo de Piquer-Piriz (2004) analisa a habilidade de jovens aprendizes espanhóis de inglês como língua estrangeira em transferir do sentido literal para o figurado de uma palavra. Piquer-Piriz concluiu que jovens aprendizes são dotados da capacidade de compreender uma coisa em termos de outra desde os cinco anos de idade, e que eles também dispõem de tal habilidade na segunda língua.

<sup>5</sup> Comunicação pessoal.



Piquer-Piriz (2004) também ressaltou que fomentar a compreensão de linguagem figurada durante todo o processo de aprendizagem talvez tenha efeitos positivos, ao incentivar os aprendizes a pensar figurativamente na língua estrangeira em todas as idades. Tal conclusão tem implicações diretas para o estudo da compreensão da metáfora em LE.

Um dos maiores desafios ao se desenvolver um instrumento psico-lingüístico é a quantidade de aspectos que devem ser considerados. A confiabilidade dos resultados refletirá o grau de sucesso do pesquisador ao controlar todos os itens necessários. Aspectos como extensão dos itens e número de sílabas, emparelhamento dos itens da questão de múltipla escolha, além de questões teóricas específicas relacionadas à Teoria da Metáfora Conceptual tiveram de ser controlados. Portanto, falhas no desenho do experimento psicolinguístico podem levar a problemas na verificação da hipótese estudada.

Um problema desse estudo empírico é o fato de o questionário respondido pelos aprendizes de língua estrangeira não estar paralelo o suficiente quanto à extensão dos enunciados e aos tipos de metáforas. As metáforas selecionadas para compor os questionários são de tipos diferentes, isto é, há metáforas com diferentes motivações, tais como relações atemporais (IMPORTANTE É CENTRAL) e relações sociais (INTENSIDADE DE EMOÇÕES É CALOR). Como se pode perceber, cada metáfora do estudo está relacionada a diferentes domínios experienciais, como tato (CALOR), orientação espacial (CENTRO) e funcionamento sensório-motor (CONTÊINER, MOVIMENTO). Tal fato já explicita a dificuldade em quantificar e estabelecer comparações entre experiências corpóreas tão distintas, embora haja um aspecto sob o qual quase todas as metáforas podem ser consideradas do mesmo tipo, que é o fato de elas serem primárias.

Enfim, os dados resultantes da pesquisa empírica representam evidências que corroboram a hipótese de que existe um padrão universal na estruturação de conceitos abstratos que facilita a compreensão de metáforas em língua estrangeira, segundo o qual o leitor é capaz de compreender metáforas lingüísticas independentemente do contexto, pois a variável contexto, conforme os dados, não exerceu uma influência significativa na compreensão das expressões metafóricas no presente estudo. Somente um estudo mais aprofundado das inferências relacionadas com cada metáfora conceptual possibilitará dispor de maiores evidências sobre como o leitor acessa a metáfora conceptual ao ler expressões metafóricas na língua estrangeira. Entretanto, podemos inferir que o leitor domina parcialmente o léxico que compõe as metáforas e consegue acessar a metáfora conceptual sem acessar o contexto, mas sim apoiando-se na sua experiência corpórea (GIBBS, 2006) para compreender o significado metafórico, já que se registrou um alto índice de acertos na opção das questões diretamente associada à metáfora conceptual subjacente à respectiva metáfora lingüística.

### Anexo 1

6. The temperature went from boiling to subzero.  
“The temperature went from boiling to subzero” significa aqui:

- (a) a situação ficou boa
- (b) a situação se estabilizou
- (c) a situação mudou rápido
- (d) Não sei

8. Somebody has managed to sneak into their hearts.

“Sneak into their hearts” significa aqui:

- (a) implorar pela atenção
- (b) conquistar um lugar importante
- (c) chegar a um degrau no alto
- (d) Não sei

### Anexo 2

6. One of Lagerfeld's other haunts, the Café de Flore, is another example of a well-frequented location that has managed to sneak into the hearts of the Paris fashion elite and stay there. That elite knows that sitting inside the café, not on the terrasse, is the best place to see the people you really need to see.

“Sneak into the hearts” significa aqui:

- (a) chegar a um degrau no alto
- (b) conquistar um lugar importante
- (c) implorar pela atenção
- (d) Não sei

8. But then the fantasized ideal began to crack. When Mr. McAllister went to a casting call for a commercial for the left-leaning group MoveOn.org and got a part, his girlfriend was dismayed. “Having a spirited debate is one thing, but being part of a political machine that opposes her candidate is another,” he said. She broke their next date, and soon the relationship ended. “The temperature went from boiling to subzero after I did something to get people to support my candidate,” Mr. McAllister said. For most couples with differing political views, constant fighting is no way to live.

“The temperature went from boiling to subzero” significa aqui:

- (a) a situação mudou rápido
- (b) a situação ficou boa
- (c) a situação se estabilizou
- (d) Não sei

## Bibliografia

- CHARTERIS-BLACK, J. Metaphor and vocabulary teaching in ESP economics. *English for Specific Purposes*, 19, p. 149-165, 2000.
- \_\_\_\_\_. Second Language Figurative Proficiency: A Comparative Study of Malay and English. *Applied Linguistics*, 23(1), p. 104-133, 2003.
- CIENKI, A. Metaphor in the "Strict Father" and "Nurturant Parent" cognitive models: theoretical issues raised in an empirical study. *Cognitive Linguistics*, 16(2), p. 279-312, 2005.
- GARDNER, H. *Frames of Mind*. New York: Basic Books, 1983.
- GIBBS, R. *The Poetics of Mind: Figurative thought, language, and understanding*. New York: Cambridge University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- GIBBS, R.; O'BRIEN, J. Idioms and mental imagery: the metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition*, 36, p. 35-68, 1990.
- GIORA, R. *On our Mind: Salience, Context, and Figurative Language*. New York: Oxford University Press, 1997.
- GRADY, J. *Foundations of Meaning: primary metaphors and primary scenes*. Tese (Doutorado em Lingüística), University of California, Berkeley, 1997.
- HASER, V. *Metaphor, metonymy, and experientialist philosophy: Challenging cognitive semantics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005.
- JOHNSON, M. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1987.
- KECSKES, I. The "Graded Salience Hypothesis" In Second Language Acquisition. In: PUTZ, M.; NIEMEIER, S.; DIRVEN, R. (eds.). *Applied cognitive linguistics*. New York: Mouton de Gruyter, p. 249-270. 2001.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. New York: Oxford University press, 2000.
- \_\_\_\_\_. Language, Figurative Thought, and Cross-Cultural Comparison. *Metaphor and Symbol*, 18 (4), p. 311-320, 2003.
- KÖVECSES, Z.; SZABO, P. Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied Linguistics*, 17, p. 326-355, 1996.
- LAKOFF, G. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- \_\_\_\_\_. The Contemporary Theory of Metaphor. In: ORTONY, Andrew. (ed.) *Metaphor and Thought*. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Philosophy in the Flesh*. New York: Cambridge University Press, 1999.
- LAKOFF, G.; TURNER, M. *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic*

- Metaphor. Chicago: University of Chicago Press, 1989.
- LITTLEMORE, J. Metaphoric Intelligence and Foreign Language Learning. *Humanising Language Teaching*, 3 (2), 2001. Disponível em: <<http://www.hlomag.co.uk/mar01/mart1.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2006.
- NIEMEIER, S. Applied Cognitive Linguistics and Newer Trends in Foreign Language Teaching Methodology. In: TYLER, A.; TAKADA, M.; KIM, Y.; Marinova D. (eds.). *Language in Use. Cognitive and Discourse Perspectives on Language and Language Learning*. Washington: Georgetown University Press, 2005.
- OXFORD practice tests for the TOEIC test with key. Oxford, Oxford University Press. 2000.
- PIQUER-PIRIZ, A. *Young EFL Learners' Understanding of Some Semantic Extensions of the Lexemes "Hand", "Mouth" and "Head"*. PhD thesis, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Universidad de Extremadura, 2004.
- SEMINO, E.; HEYWOOD, J.; SHORT, M. Methodological problems in the analysis of metaphors in a corpus of conversations about cancer. *Journal of Pragmatics*, 36, p. 1.271-1.294, 2004.
- SIQUEIRA, M.; ZIMMER, M. *Metáforas convencionais são metáforas familiares?* Comunicação apresentada na III Conferência Lingüística e Cognição. Campinas: UNICAMP, 2006.
- SWEETSER, E. *From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- TARONE, E. On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, 4, p. 143-163, 1983.