

# A METÁFORA CONCEITUAL E SUA RELEVÂNCIA NO ESTUDO DO VOCABULÁRIO NO ENSINO/ APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ILE)

Monica Fontenelle Carneiro<sup>1</sup>

**Resumo:** A Teoria da Metáfora Conceitual, proposta por Lakoff e Johnson (1980, 1999), na obra *Metaphors we live by* (1980), possibilitou uma ampla revisão nos princípios norteadores das formas que o homem se utiliza para organizar o pensamento e as experiências vividas. Essa teoria opõe-se à visão tradicional, na qual a metáfora é compreendida como fenômeno linguístico, utilizado na retórica como mero adorno da linguagem. Com base nesse entendimento de que o pensamento humano é, em grande parte, metafórico e que a figuratividade permeia a linguagem do cotidiano, a metáfora é examinada como parte integrante da linguagem cotidiana e, portanto, parte das formas de conhecer e perceber o mundo, com o objetivo discutir, de maneira sucinta, como o estudo do vocabulário no ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) pode ser facilitado pela exposição do aluno a conceitos metafóricos. A investigação semi-experimental envolveu dois grupos de dez participantes (um experimental e outro de controle) e replicou, em parte, o modelo desenvolvido por Ferreira (2007) para seu estudo com aprendizes, concentrado na compreensão de metáforas em língua estrangeira (Inglês). Foi constatado que, mesmo com limitações, os dados parecem sinalizar para um melhor desempenho do grupo que recebeu a instrução sobre a metáfora conceitual antes da aplicação dos instrumentos. Isso parece confirmar a hipótese de que a inclusão, no processo de ensino e aprendizagem, de instrução relativa à metáfora conceitual pode, de fato, facilitar a aprendizagem de palavras e expressões em LE.

**Palavras-chave:** Linguística Cognitiva. Teoria da Metáfora Conceitual. Figuratividade. Metáfora. Ensino de línguas.

## Introdução

Marco do início da Linguística Cognitiva, a obra *Metaphors we live by*, com os estudos que fundamentaram a Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) de George Lakoff e Mark Johnson (1980, 1999), publicada em 1980, provocou uma drástica mudança do quadro teórico que prevalecera até então. Contrapondo-se à visão tradicional, a proposta de Lakoff e Johnson (1980, 1999) apresenta a metáfora não como um adorno da linguagem, própria da retórica e da poesia, mas como instrumento de organização e produção cognitiva e, portanto, parte integrante do pensamento. Essa ampla revisão nos princípios norteadores das formas que o homem se utiliza para organizar o pensamento e as experiências vividas, demonstrando que a figuratividade permeia a linguagem cotidiana, põe a metáfora no centro das discussões e dos estudos desenvolvidos a partir das últimas décadas do último século.

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com especializações em Língua Inglesa e em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna e Estrangeira pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e licenciada em Letras pela UFMA. Professora do Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas da UFMA. Tem experiência nas áreas de Linguística e Letras, com especial interesse na Linguística Cognitiva e na Linguística Aplicada, assim como na Língua Inglesa e nas Literaturas de Língua Inglesa. Membro do GELP-COLIN e do GEPLA, ambos da UFC, e líder das suas unidades na UFMA, além de membro do Projeto Internacional de Pesquisa Bibliography of Metaphor and Metonymy, desenvolvido em parceria com a Universidade de La Rioja - Espanha. E-mail: monicafcarneiro@gmail.com.

Ao ser reconhecida também como parte integrante do pensamento, a metáfora, como componente da linguagem, pode ser identificada nas várias formas utilizadas na nossa manifestação sobre as coisas e o mundo à nossa volta.

No processo de ensino/ aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira, muitas são as dificuldades enfrentadas por aprendizes e professores e o reconhecimento/uso da linguagem figurada (metáforas, metonímias, expressões idiomáticas, provérbios e extensões semânticas) certamente está entre elas, provocando inquietações e frustrações em relação ao desenvolvimento satisfatório da competência metafórica na língua estrangeira.

Embora seja um aspecto relevante do ensino/ aprendizagem de línguas, principalmente estrangeiras, na sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), a metáfora é praticamente inexplorada, a começar pelos manuais didáticos que a incluem apenas nos níveis mais avançados ou como parte de conteúdos específicos de retórica e poesia, pois o tratamento que lhe é dado tem como base a perspectiva clássica (CARNEIRO, 2009).

Com base no entendimento de que o pensamento humano é, em grande parte, metafórico e que a figuratividade permeia a linguagem do cotidiano (LAKOFF; JOHNSON, 1980,1999), neste artigo, a metáfora é examinada como parte integrante da linguagem cotidiana e, portanto, parte das formas de conhecer e perceber o mundo, com o objetivo discutir, de maneira sucinta, como o estudo do vocabulário no ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) pode ser facilitado pela exposição do aluno a conceitos metafóricos.

## **A metáfora**

Desde Aristóteles até quase o final do século XX, esse fenômeno foi tratado como essencialmente linguístico, útil apenas como mero ornamento, sem qualquer valor cognitivo, incapaz de despertar o interesse de estudiosos para investigações no âmbito da linguagem e do pensamento.

Com o desenvolvimento das Ciências Cognitivas, campo interdisciplinar que se originou da convergência de estudos que partiram da Filosofia (em especial da filosofia da mente, da matemática e da ciência), da Psicologia (principalmente da psicologia cognitiva), da Neurociência, da Linguística, da Ciência da Computação e da Inteligência Artificial (com destaque para as redes neurais), a metáfora foi valorizada, tornando-se, a partir da década de 1970, objeto de inúmeras pesquisas de caráter multi, inter e transdisciplinar.

Muitos estudiosos contribuíram para essa discussão sobre os diversos aspectos da linguagem figurada, dentre os quais destacamos: Black (1962), com a intraduzibilidade e o funcionamento da metáfora; Lakoff e Johnson, com os postulados da Teoria da Metáfora Conceitual –TMC e seus refinamentos (1980,1999); Lakoff (1987.1993), com a Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados; Johnson (1987) e a mente corporificada; Fillmore (1968, 1971, 1975, 1976, 1977, 1978, 1982, 1985), com suas teorias da Gramática dos Casos e da Semântica dos Frames; Langacker (1987, 1991), com a fundamentação teórica de sua Gramática Cognitiva; e Rosch (1975), com pesquisas sobre a categorização que resultaram na teoria dos protótipos.

Segundo os pressupostos da Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), proposta por Lakoff e Johnson (1980), o homem compreende o mundo que o cerca, organiza o pensamento e as experiências vivenciadas na sua relação com outros e com o mundo, em grande parte, em termos metafóricos. Assim, por meio de expressões licenciadas por metáforas conceituais intrinsecamente coordenadas com a linguagem, o homem manifesta suas ideias e sentimentos e organiza suas experiências.

Na TMC, há dois fundamentos que embasam o modelo metafórico descrito por Lakoff e Johnson (1980,1999): a) ser convencional, ou seja, ser automático, não depender de esforço e ser estabelecido e compartilhado por uma determinada comunidade linguística; b) ser indis-

pensável, ou seja, ser naturalmente uma forma de expressão.

A geração do pensamento metafórico acontece quando o mapeamento ou correspondência entre dois domínios A (domínio-fonte) e B (domínio-alvo) decorre da correlação estrutural entre ambos. A direcionalidade entre esses domínios sempre ocorrerá de  $A \rightarrow B$ , por ser o A (domínio fonte) aquele que, sendo mais concreto, provê o conhecimento organizado da experiência. Kövecses (2005, p. 4-8) descreve os onze elementos dessa geração. São eles:

Quadro 1: Elementos da geração do pensamento metafórico

1. domínio fonte – concreto, físico, sempre coativado com um determinado domínio alvo, por exemplo, CALOR;
2. domínio alvo – abstrato, fluido, sempre coativado com um determinado domínio fonte, por exemplo, AFEIÇÃO;
3. base na experiência – a experiência corpórea alicerça a seleção de um domínio fonte em relação a um domínio-alvo, por exemplo, AFEIÇÃO corresponde-se com CALOR corpóreo;
4. estruturas neuronais correspondentes – a experiência recorrente de base Corpórea resulta em determinadas conexões neuronais, por exemplo, sempre quando a área do cérebro que corresponde ao sentimento AFEIÇÃO é ativada, a área que corresponde ao CALOR também o é. Trata-se, portanto, de coativação e recorrência entre dois domínios;
5. relação entre domínio fonte e domínio alvo – essas relações mostram que um domínio fonte pode se ligar a diferentes domínios alvo, sendo também verdadeiro o inverso, por exemplo, domínio fonte VIAGEM, domínios alvo VIDA, AMOR. Esses domínios licenciam as metáforas: A VIDA É UMA VIAGEM e O AMOR É UMA VIAGEM;
6. expressões linguísticas metafóricas resultam da interligação de dois domínios – expressões como “começar a vida”, “terminar a vida”, “ter uma vida toda pela frente” resultam do mapeamento entre o domínio-fonte VIAGEM e do domínio alvo VIDA;
7. mapeamentos - são correspondências conceituais básicas e essenciais entre domínios-fonte e alvo para a geração de metáforas. Tomemos o exemplo da metáfora O AMOR É UMA VIAGEM. Os mapeamentos ou as correspondências entre os domínios VIAGEM e AMOR são: Viajantes  $\rightarrow$  amantes; Veículo  $\rightarrow$  a relação amorosa; Destino  $\rightarrow$  o propósito da relação; Distância percorrida  $\rightarrow$  o progresso alcançado na relação; e Obstáculos do caminho  $\rightarrow$  dificuldades encontradas na relação;
8. acarretamento – os mapeamentos entre os domínios-fonte e alvo sempre mapeiam ideias que vão além das correspondências básicas. Esses mapeamentos adicionais são denominados acarretamentos ou inferências;
9. mescla – a junção de um domínio fonte a um domínio alvo resulta no processo cognitivo denominado mescla, ou seja, nessa etapa novos elementos são adicionados tanto ao domínio fonte quanto ao domínio alvo, resultando em novo enquadre conceitual;
10. metáforas conceituais também podem ser realizadas de forma não-verbal;
11. metáforas conceituais sempre produzem modelos culturais que atuam no pensamento.

Fonte: Kövecses (2005, pp.4-8)

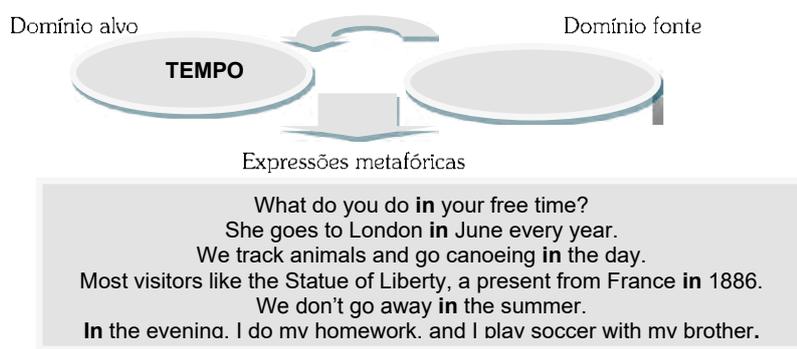
Com base a sequência de componentes apresentados por Kövecses (2005), é possível identificar as expressões em seus contextos de uso e entender sua ideia metafórica. De acordo com Steen (1998), a ideia metafórica permite que se compreenda um domínio por meio de outro. Assim, quando nos referimos à AFEIÇÃO COMO CALOR, estamos utilizando o domínio-fonte CALOR, mais físico, para a compreensão do domínio-alvo, mais abstrato, AFEIÇÃO.

Essa projeção metafórica ocorre porque há, entre os domínios, correlações conceituais – os mapeamentos – que se estabelecem, de maneira unidirecional, entre os elementos concei-

tuais que constituem o domínio mais concreto e aqueles constituintes do domínio mais abstrato. A metafóricidade está na tensão semântica identificada entre os elementos integrantes das expressões linguísticas metafóricas. Como exemplo, temos *Foi um jogo **duro***, em que *jogo* (domínio-alvo, mais abstrato) é tratado em termos de *DUREZA* (domínio-fonte, mais concreto).

Reproduzimos, a seguir, algumas figuras que representam os dois domínios: alvo e fonte (CARNEIRO, 2009, p. 101 - 102), demonstrando as correlações unidirecionais que se estabelecem entre eles e licenciam, dentre outras, as expressões metafóricas relacionadas. Essas metáforas conceituais que as licenciam são descritas com base em Grady (1997), que defende que as metáforas correlacionais resultam da correlação e coocorrência de mapeamentos entre a experiência cotidiana e a resposta cognitiva (sensoriomotor) a essa experiência. Dessa estreita correlação surge o julgamento subjetivo que funda as chamadas metáforas primárias, as mais básicas ou primitivas, que, segundo Grady (1997a) tenderiam à universalidade.

Figura 1: **TEMPO É UM CONTÊINER**



Fonte: Carneiro (2009, p. 101)

• **TEMPO É UM CONTÊINER**

Grady (1997a), analisa essa metáfora como **PERÍODOS DE TEMPO (EM NOSSAS VIDAS) SÃO CONTÊINERS.**

Julgamento subjetivo: tempo

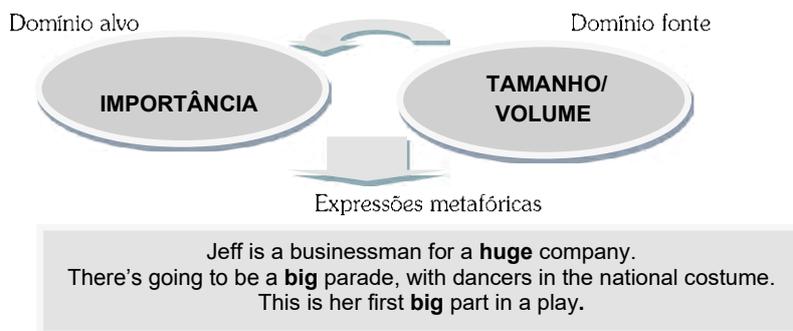
Domínio sensório-motor: contêiner

Experiência básica: possivelmente similar a **PERÍODOS DE TEMPOS SÃO PORÇÕES LIMITADAS DE CAMINHOS.**

Ex.: Ele teve um dia **cheio**.

A última semana foi praticamente **vazia** de surpresas.

Figura 2: **IMPORTÂNCIA É TAMANHO**



Fonte: Carneiro (2009, p. 101)

### • IMPORTÂNCIA É TAMANHO/VOLUME

Em Grady (1997a), a metáfora é incluída como **IMPORTÂNCIA É TAMANHO/ VOLUME**.

Julgamento subjetivo: importância

Domínio sensorio-motor: tamanho, volume

Experiência básica: A correlação entre tamanho/volume de objetos e o valor, ameaça, dificuldade, etc. que representam numa interação nossa com eles.

Ex: O investimento em educação é uma **enorme** contribuição para desenvolvimento de um país.

Amanhã será um **grande** dia!

Figura 3: **TEMPO É DINHEIRO**



Faneuil Hall is a great place **to spend a day**.  
I **spend ten hours** a day watching TV.  
In her free time, Natalie likes writing, dancing and **spending time** with her friends.

Fonte: Carneiro (2009, p. 101)

### • TEMPO É DINHEIRO

Em Grady (1997), essa metáfora é incluída como **TEMPO É UM RECURSO**.

Julgamento subjetivo: tempo;

Domínio sensoriomotor: dinheiro, *commodity*, recurso, posseção material;

Experiência básica: similar a **OPORTUNIDADES SÃO RECURSOS**, a correlação se estabelece entre tempo e dinheiro, posseção material.

Ex.: Não gaste seu tempo ouvindo as suas desculpas. São sempre as mesmas.

Investi meu tempo mais criteriosamente e me dei bem.

Considerando os princípios e componentes descritos e o entendimento de que essa abordagem pode ser utilizada como ferramenta facilitadora no processo de ensino/aprendizagem do vocabulário, buscamos conhecer, por meio de um experimento envolvendo dois grupos de 10 participantes (todos alunos de ILE de um curso de línguas de São Luís), se a exposição do aprendiz a essa concepção da metáfora como parte constitutiva do pensamento contribui positivamente para sua aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Para esse experimento que descreveremos a seguir, replicou-se, em parte, com alguns ajustes, o modelo desenvolvido por Ferreira (2007), para seu estudo interlinguístico realizado com aprendizes, concentrado na compreensão de metáforas em língua estrangeira (Inglês).

### Procedimentos metodológicos

No experimento realizado, trabalhamos com a hipótese de que, se há padrões metafóricos primitivos ativados durante o curso do desenvolvimento cognitivo, introduzir no processo de ensino conceitos relativos a mapeamentos constituídos nesse período resultaria em uma

aprendizagem mais eficaz de tais estruturas.

Relatamos, inicialmente, dados sobre os materiais e a condução dos experimentos que compuseram esta pesquisa de natureza qualitativa.

- Participantes

Para o experimento foram selecionados 20 participantes, todos aprendizes de ILE, matriculados no nível intermediário, de um curso de línguas de São Luís, na faixa de 14 a 30 anos, monolíngues, falantes nativos do português do Brasil. A escolha desses participantes baseou-se na sua competência linguística, comprovada em teste aplicado no último nível do curso básico, e a média de seu histórico escolar. A nota mínima para participação, em ambos os casos, foi 8,0 (oito).

- Experimento

No cumprimento dos procedimentos metodológicos, os participantes, divididos em 2 grupos de 10, responderam a questionário fornecendo informações, e assinaram um Termo de Consentimento Informado. O Grupo Controle (GC) foi submetido, então a uma bateria de testes (Instrumentos 1, 2 e 3), sem receber qualquer informação sobre a metáfora conceitual, enquanto o Experimental (GE) foi submetido à mesma bateria, somente após receber a instrução sobre a metáfora, em aula com duração aproximada de 50 minutos.

As variáveis independentes que nortearam essa investigação semiexperimental foram: a instrução, ou não, sobre a metáfora; a contextualização, ou não, das expressões metafóricas incluídas nos instrumentos 2 e 3; e o número de palavras que compõem as expressões metafóricas. As dependentes, por sua vez, foram: a compreensão das expressões metafóricas em função da instrução sobre a metáfora conceitual; a competência metafórica em função da contextualização das expressões metafóricas ou sua ausência; e o grau de dificuldade apresentado pelas expressões metafóricas em decorrência do número de palavras que a constituem.

Nesta investigação, foram utilizados os materiais relacionados a seguir:

- Teste de nivelamento linguístico;
- Questionário (sobre a experiência do participante na aprendizagem de ILE);
- Termo de Consentimento Informado;
- Instrumentos: 1 (teste do léxico com 20 palavras, dentre as que compõem as expressões metafóricas a serem testadas nos Instrumentos 2 e 3); 2 (teste de múltipla escolha com 10 expressões metafóricas descontextualizadas), e 3 (teste de múltipla escolha, com as mesmas 10 expressões metafóricas contextualizadas), baseados no modelo de Ferreira (2007);
- Aula de aproximadamente 50 minutos (para instrução sobre a metáfora conceitual);
- Relação de metáforas conceituais, baseada em Lakoff e Johnson (1980, 1999) e em Grady (1997);

Passamos, na próxima seção, a apresentar os resultados obtidos.

## Resultados e Discussão

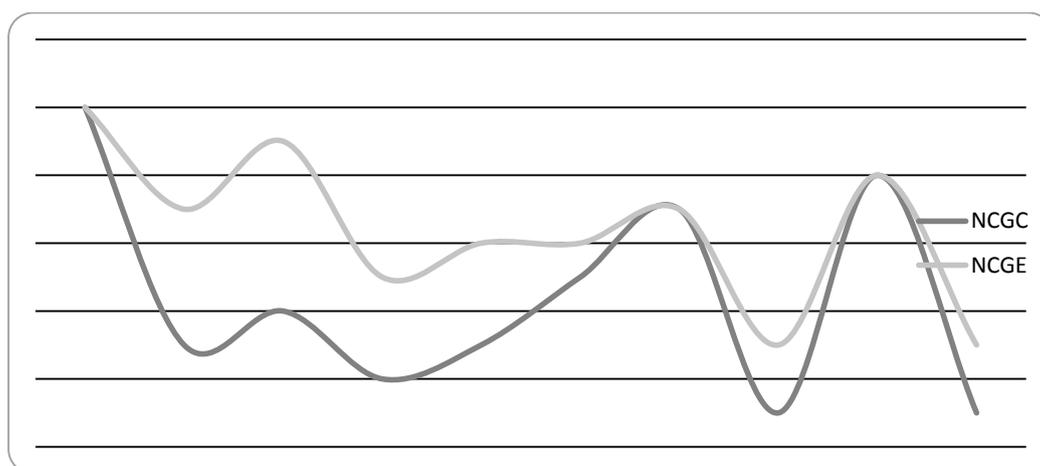
Em função do reduzido universo da investigação, o tratamento estatístico foi, de certa forma, dificultado, mas isso não impediu que concluíssemos que, no que tange ao Instrumento 1, os resultados foram muito aproximados. Esse instrumento, um teste relativo ao léxico, constou de 20 palavras que deveriam ser identificadas como desconhecidas (D), conhecidas (C), ou ter o seu significado (S) informado pelos sujeitos, em português, e avaliou a competência lexical dos sujeitos em relação às expressões metafóricas selecionadas para os Instrumentos 2 e 3.

A variação observada foi de apenas 5% entre o número de palavras com significados corretos fornecidos pelos dois grupos; e de apenas 3,5% no tocante às palavras apontadas

como difíceis para ambos. Isso parece indicar que os sujeitos, em termos linguísticos, encontravam-se nas mesmas condições.

A análise dos dados relativos aos Instrumentos 2 e 3 de cada um dos grupos permitiu-nos observar que os resultados sinalizavam para um melhor desempenho do GE no Instrumento 3, já que 4 questões (40%) registraram um maior número de acertos, com as palavras contextualizadas. Para o GC, a contextualização também pareceu favorecer os resultados, já que 9 (90%), dentre as 10 questões, apresentaram melhores índices. Dessa forma, percebemos que os resultados sugerem indícios, com percentuais mínimos, de que a contextualização contribuiu favoravelmente para a compreensão metafórica do aprendiz.

Gráfico 1 – Acertos por questão: Grupo Controle X Grupo Experimental (Instrumento 2 -Expressões Não Contextualizadas)



Fonte: Carneiro (2009, p. 161)

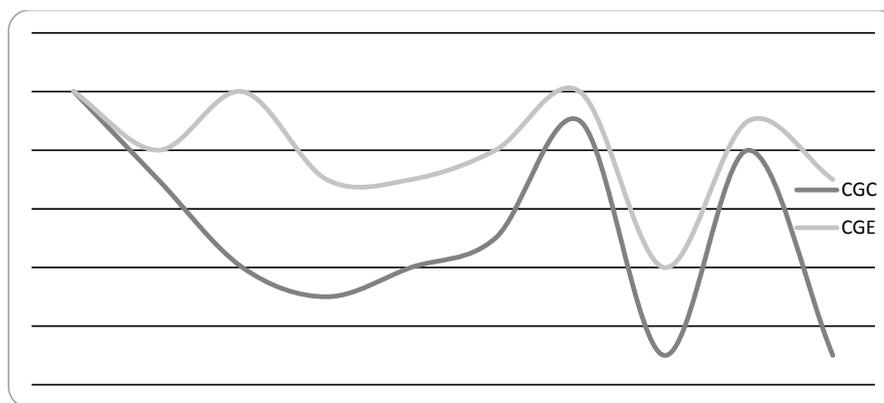
Tabela 01 – Percentuais de acerto por questão: Comparativo Grupo Controle X Grupo Experimental (Instrumento 2 - Expressões Não Contextualizadas)

	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.8	Q.9	Q.10	Geral
GC	100%	30%	40%	20%	30%	50%	70%	10%	80%	10%	44%
GE	100%	70%	90%	50%	60%	60%	70%	30%	80%	30%	64%

Fonte: Carneiro (2009, p.161)

Na comparação entre os grupos, em ambos aos Instrumentos 2 e 3, foi possível perceber que os dados apontaram para um melhor desempenho do GE, pois, em 7 (70%) das questões do Instrumento 2, seus índices foram mais altos. Nas outras questões, os resultados se equiparam.

Gráfico 2 – Acertos por questão: Comparativo Grupo Controle X Grupo Experimental (instrumento 3 - Expressões Contextualizadas)



Fonte: Carneiro (2009, p. 162)

Tabela 02 – Percentuais de acerto por questão: Comparativo Grupo Controle X Grupo Experimental (Instrumento 3 - Expressões Contextualizadas)

	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.8	Q.9	Q.10	Geral
GC	100%	70%	40%	30%	40%	50%	70%	10%	80%	10%	50%
GE	100%	80%	100%	70%	70%	60%	70%	30%	80%	70%	73%

Fonte: Carneiro (2009, p. 163)

No Instrumento 3, os resultados foram um pouco mais expressivos, já que, em 9 (90%) das questões, o GE apresentou maior número de acertos. Em apenas uma questão, os resultados foram iguais. Isso parece sugerir que há uma diferença entre os grupos que não deve decorrer da contextualização apenas, já que está manifesta também no Instrumento 2, e pode ser atribuída à instrução sobre a metáfora, recebida pelo GE, antes da bateria de testes a que o grupo se submeteu.

O resultado geral relativo ao número de acertos em cada questão parece sugerir que as expressões metafóricas constituídas de uma única palavra podem apresentar um maior grau de dificuldade para a sua compreensão pelo aprendiz, mesmo quando recebe alguma instrução sobre a metáfora conceitual.

Constatamos, na investigação semiexperimental que, mesmo com limitações, os dados parecem sinalizar para um melhor desempenho do GE, que recebeu a instrução sobre a metáfora conceitual, antes da aplicação dos Instrumentos. Isto parece confirmar a hipótese de que a inclusão, no processo de ensino, de instrução relativa a conceitos e mapeamentos metafóricos e esquemas imagéticos pertinentes à linguagem figurada pode, de fato, facilitar a aprendizagem de palavras e expressões metafóricas em ILE.

Observamos, também, que os resultados obtidos sugerem uma possível confirmação de que a contextualização das expressões linguísticas metafóricas favorece a compreensão do aprendiz de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) em termos de sua competência metafórica; assim como, de que as expressões linguísticas metafóricas constituídas de uma única palavra apresentam maior grau de dificuldade para esse aprendiz.

## Conclusão

As mudanças de ordem teórico-metodológicas que ocorreram no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente a de deslocamento do foco da gramática para a comunicação e a interação, garantiram maior atenção ao vocabulário tanto na distribuição quanto na organização do conteúdo das lições. Os exercícios de caráter estrutural, com substituições, combinações e transformações, passaram a ceder espaço para o vocabulário, com inclusão de mais palavras e expressões contextualizadas, bem como com a utilização de redes de palavras.

Entretanto, considerando que os conteúdos concernentes aos aspectos cognitivos da metáfora ainda não são explorados nos manuais didáticos, e, se o são, ficam restritos às seções especiais de níveis mais avançados, o ensino do vocabulário continua limitado ao sentido literal e prevalecem os exercícios com foco no reconhecimento das expressões linguísticas.

Essa ideia reforça a tese da dicotomia ou segmentação da língua em dois níveis: o literal e o figurado. Subjacente a tais princípios está o fundamento da retórica clássica, qual seja, a linguagem serve para descrever o mundo e seus fatos de forma objetiva e transparente. Trata-se, pois, de uma visão reducionista da linguagem. A metáfora, ao ser tratada como um fenômeno estritamente linguístico, ornamental, sem qualquer valor cognitivo reduz em muito as possibilidades da compreensão das semelhanças entre povos de línguas diferentes.

Por outro lado, ao discutirmos como essas semelhanças podem ser evidenciadas, ancorados nos pressupostos da TMC, que demonstram que a metáfora conceitual permeia a linguagem cotidiana, reconhecemos quão importante é este recurso na compreensão e expansão do vocabulário, seja de língua estrangeira ou mesmo de língua materna.

Com esses resultados que sinalizam para a relevância da metáfora conceitual como habilidade cognitiva no processo de ensino-aprendizagem do vocabulário de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), considerados os avanços advindos da abordagem cognitiva na compreensão de formas de organização do conhecimento, buscamos contribuir com mais um estudo em defesa da inclusão do ensino da Metáfora Conceitual, por reconhecer seu papel facilitador no processo de ensino/aprendizagem do vocabulário do Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

## Referências

BLACK, Max. **Models and metaphors**: Studies in language and philosophy, Ithaca: Cornell University Press, 1962.

CARNEIRO, Monica. Fontenelle. **Dos manuais didáticos à compreensão do aprendiz**: a relevância da metáfora no ensino-aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE). 2009. 240 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2009.

FERREIRA, Luciane Corrêa. **A compreensão da metáfora em língua estrangeira**. 2007. 219 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

FILLMORE, Charles. The case for case. In: BACH, Emmon; HARMS, Robert (Eds), **Universals in Linguistic Theory**. Holt, Rinehart & Winston, 1968, p. 1-88.

\_\_\_\_\_. Some problems for case grammar. In O'BRIEN, Richard (Ed.), **22nd annual Round Table. Linguistics**: developments of the sixties – viewpoints of the seventies, v. 24 of Mono-

graph Series on Language and Linguistics. Georgetown University Press, Washington D.C., 1971, p. 35–56.

\_\_\_\_\_. An alternative to the checklist theories of meaning. In: ANNUAL MEETING OF THE BERKELEY'S LINGUISTICS SOCIETY, 1. 1975, Berkeley. **Proceedings of..** Berkeley, CA, 1975, p. 123-131.

\_\_\_\_\_. Frame semantics and the nature of language. In: **Annals of the New York Academy of Sciences**: Conference on the Origin and Development of Language and Speech, v. 280, 1976, p. 20–32.

\_\_\_\_\_. Scenes-and-frames semantics. In: ZAMPOLLI, Antonio.(Ed.). **Linguistic structures processing**. Amsterdam, North Holland [s.n.], 1977, p. 55-81.

\_\_\_\_\_. On the organization of semantic information in the lexicon. In: FARKAS, Donna; JACOBSON, Wesley, TODRYS, Karol (Eds). **Papers from the parasession on the lexicon**. Chicago: Chicago Linguistics Society, 1978, p. 148-173.

\_\_\_\_\_. Frame semantics. In: LINGUISTICS SOCIETY OF KOREA. **Linguistics in the morning calm**: Selected papers from the SICOL, 1981.. Seoul, South Korea: Hanshin Publishing Co, 1982, p. 111–138.

\_\_\_\_\_. Frames and the semantics of understanding. **Quaderni di Semantica**, v.(2), 1985, p. 222–254.

GRADY, Joseph. **Foundations of meaning**: primary metaphors and primary scenes. 1997. 299 f. Tese (Doutorado em Linguística), Graduate Division, Universidade da Califórnia, Berkeley. 1997.

JOHNSON, Mark.. **The body in the mind**: the bodily basis of meaning, imagination and reason. Chicago: University of Chicago Press, 1987. 233 p.

KÖVECSES, Zóltan. **Metaphor in culture**: universality and variation. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, George. **Women fire and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

\_\_\_\_\_. The Contemporary Theory of Metaphor. In: ORTONY, A. (Ed.). **Metaphor and thought**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 202-251. Disponível em: <[http://www.ac.wvu.edu/%7Emarket/semiotic/lkof\\_met.html](http://www.ac.wvu.edu/%7Emarket/semiotic/lkof_met.html)>. Acesso em: 15 fev. 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Philosophy in the Flesh**: the embodied mind and its challenge to Western thought. Nova York: Basic Books, 1999.

LANGACKER, Ronald. **Foundations of Cognitive Grammar**, vol.1: theoretical prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987. 540 p.

\_\_\_\_\_. **Concept, image and symbol**: the cognitive basis of grammar. Berlin: Mouton de Gruyter, 1991. 395 p.

ROSCH, Eleanor. Cognitive representations of semantic categories. **Journal of Experimental Psychology: General**, v.104, p.192-233, 1975.

STEEN, Gerard. **Understanding metaphor in literature**: an empirical approach. Inglaterra: Longman Group Limited, 1994.