



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL UFC/UFMA**

MONICA FONTENELLE CARNEIRO

**DOS MANUAIS DIDÁTICOS À COMPREENSÃO DO APRENDIZ:
A RELEVÂNCIA DA METÁFORA NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ILE)**

**FORTALEZA
2009**

MONICA FONTENELLE CARNEIRO

DOS MANUAIS DIDÁTICOS À COMPREENSÃO DO APRENDIZ:
A RELEVÂNCIA DA METÁFORA NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ILE)

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de concentração:
Linguística Aplicada/Psicolinguística

Orientadora:
Profa. Dra. Emília Maria Peixoto Farias

Coorientadora:
Profa. Dra. Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo

C289d Carneiro, Monica Fontenelle.

Dos manuais didáticos à compreensão do aprendiz: a relevância da metáfora no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE) / por Monica Fontenelle Carneiro. – 2009.

240 f. : il. ; 31 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2009.

Área de concentração: Linguística Aplicada/Psicolinguística

Orientação: Profa. Dra. Emília Maria Peixoto Farias.

Coorientação: Profa. Dra. Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo

1. LINGUÍSTICA APLICADA. 2. PSICOLINGUÍSTICA. 3. INGLÊS – ESTUDO E ENSINO. 4. ENSINO DE LÍNGUAS. 5. LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS. I. Farias, Emília Maria Peixoto (Orientador); Macedo, Ana Cristina Pelosi Silva de. (Coorientador). II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDD (22. ed.) 418.007

MONICA FONTENELLE CARNEIRO

**DOS MANUAIS DIDÁTICOS À COMPREENSÃO DO APRENDIZ:
A RELEVÂNCIA DA METÁFORA NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ILE)**

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Aprovada em 24 de junho de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Emilia Maria Peixoto Farias (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Paula Lenz Costa Lima (1ª. Examinadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Maria Elias Soares (2ª. Examinadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira (Suplente)
Universidade Federal do Ceará - UFC

À minha família querida,
em especial aos meus pais, meu marido e meus filhos,
dádiva maior que Deus me deu,
razão da minha vida,
com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

Fernando Pessoa

A todos aqueles muito amados que iluminam a minha vida e a cada um dos muitos que tive a sorte de encontrar ao longo do percurso e que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho fosse realizado, minha profunda gratidão.

Um agradecimento muito especial, que vem do fundo do meu coração:

A Deus, pela presença silenciosa, pela luz que ilumina meu caminho, pela vida tão abençoada, pela força que me faz superar os momentos difíceis, e pela fé que me faz focar sempre nos meus sonhos e nunca nos obstáculos.

Aos meus pais, João e Ceres, por todo o seu amor e dedicação sem medida, por cada um de seus ensinamentos e grande exemplo de vida, fé e perseverança, por todas as suas orações, por seu apoio incondicional e incentivo constante, ao longo de todo o percurso na concretização de cada um dos meus muitos sonhos.

Ao meu marido, João Antônio, por toda a nossa vida de muito amor e felicidade, por seu incondicional apoio e incentivo em todas as horas, por todos os momentos em que sonhamos nossos sonhos, compartilhamos muitas alegrias e algumas preocupações, e comemoramos nossas realizações, com a certeza cada vez maior de que é maravilhoso amar e ser amado.

Aos nossos filhos, Isadora e João Victor, nosso maior tesouro, por todo o seu amor e apoio, por serem tão especiais, sempre com uma palavra de estímulo e muito carinho, por compreenderem minha ausência ou falta de tempo, encarando tudo com muito bom humor e superando-se no esforço de tranquilizar-me quanto às CNTP no tocante às suas atividades de rotina nesse período.

A todos de nossas famílias, em especial aos meus irmãos Carlos Eduardo e Cláudia, assim como aos meus cunhados, concunhados, sobrinhos e afilhadas, que, mesmo quase sempre fisicamente distantes, estão muito presentes em todas as minhas conquistas, com suas mensagens carinhosas ou longos telefonemas, por com seu amor, apoio e estímulo.

Às minhas queridas tias, Zezé, por seus incansáveis cuidados e tão carinhosa acolhida, e Lília, por todo o seu carinho, apoio e orações. À querida prima Rossana, por sua amizade e dedicação, por todas as gentilezas e atenções durante meu estágio na UFC. À querida sobrinha Renata, por sua colaboração que, sem dúvida, foi muito importante para que eu me afastasse com a certeza de que tudo ficaria bem.

Aos meus amigos queridos, sempre indiscutivelmente presentes em todos os momentos importantes de minha vida, por todo o afeto, carinho, incentivo e apoio, por suas palavras de conforto nas horas de sufoco, e pelas boas risadas nos momentos de descontração.

À Profa. Dra. Emília Maria Farias Peixoto, minha orientadora, admirável exemplo de profissionalismo e dedicação, por seu permanente incentivo e valiosas contribuições para meu crescimento intelectual e acadêmico no desenvolvimento desta pesquisa, por suas várias leituras criteriosas desta dissertação e sugestões sempre muito enriquecedoras e pertinentes, assim como pelo generoso empréstimo de várias obras de suma importância para este trabalho.

À Profa. Dra. Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo, minha coorientadora, também notável exemplo de profissionalismo e dedicação, por sua disponibilidade ímpar, inestimável ajuda e sábias observações nos Seminários de Pesquisa I e no desenvolvimento da investigação semi-experimental, por suas leituras cuidadosas deste trabalho e observações muito valiosas, assim como por sua generosidade no empréstimo de obras de extrema relevância para este estudo.

Às Profas. Dra. Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo e Dra. Maria Elias Soares, por suas importantes contribuições durante o exame de qualificação do projeto, que resultaram na inclusão de um segundo momento de investigação nesta pesquisa.

Às Profas. Dra. Paula Lenz Costa Lima, Dra. Maria Elias Soares e Dra. Luciane Corrêa Ferreira, por aceitarem fazer parte da Banca Examinadora deste trabalho, contribuindo com sua sabedoria para torná-lo melhor, mesmo que isso significasse incluir mais um compromisso em suas agendas já tão sobrecarregadas.

À Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira, por sua inegável disponibilidade e inestimável colaboração com observações sempre muito relevantes, tanto no que tange aos esclarecimentos relativos ao experimento que me serviu como modelo, quanto no que concerne ao empréstimo de livros e textos de grande importância para este trabalho.

À coordenadora, Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Leurquin, à vice-coordenadora Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante, e a todos os professores e funcionários do PPGL - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, por sua valiosa contribuição, assim como indiscutível atenção e inegável disponibilidade ao longo de todo o curso.

Aos coordenadores, Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Leurquin e Prof. Dr. José Ribamar Mendes Bezerra, professores e funcionários do MINTER UFC/UFMA, por sua inegável dedicação, seu empenho na concretização de cada uma das etapas do programa, em permanente compromisso com a qualidade e a eficiência.

Aos colegas do MINTER, por sua valiosa contribuição para que os objetivos de cada disciplina cursada fossem alcançados e os desafios de cada etapa do programa fossem vencidos, sempre dando o melhor de si em busca da excelência.

Às Profas. Ms. Maria Helena Braga de Carvalho, Ms. Ana Lúcia Rocha Silva e Ms. Jaciara Lemos Botelho, por sua inestimável colaboração na revisão de trabalhos durante o curso, do projeto e/ou da dissertação, nas suas várias versões, inclusive na final.

Às Profas. Dra. Conceição de Maria Araújo Ramos e Dra. Ilza do Socorro Galvão Cutrim, por sua valiosa orientação, com explicações que contribuíram para facilitar o estudo dos textos indicados para o processo seletivo do MINTER, assim como à Profa. Dra. Verlúce Lima dos Santos, por seu inestimável apoio durante esse mesmo processo.

Às bibliotecárias Eliene Maria Vieira de Moura, por sua disponibilidade ímpar e valiosa colaboração para que a versão final desta dissertação atendesse às normas estabelecidas pela ABNT e UFC, e Maria Josineide Silva Góis, por sua importante contribuição para a disponibilização deste trabalho na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFC.

Ao DELER, pela liberação parcial durante o curso e pelo afastamento para o estágio na UFC.

À UFMA e à UFC, pela parceria que viabilizou a realização do MINTER.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Cognitive science, the science of the mind and the brain, has in its brief existence been enormously fruitful. It has given us a way to know ourselves better, to see how our physical being – flesh, blood, and sinew, hormone, cell, and synapse – and all things we encounter daily in the world make us who we are.

This is philosophy in the flesh.

George Lakoff and Mark Johnson

RESUMO

Considerando que os métodos e abordagens desenvolvidos ao longo dos séculos pouco exploraram a metáfora e reconhecendo a sua importância no processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), este estudo investiga esse seu papel como elemento facilitador, tanto descrevendo o tratamento que lhe é dado nos manuais didáticos, quanto analisando se a instrução sobre mapeamentos metafóricos e esquemas imagéticos pertinentes à linguagem figurada contribui para uma melhor compreensão do aprendiz. Este trabalho apresenta inicialmente a visão clássica da metáfora, que priorizou a lógica e a abstração, contrapondo, a essa perspectiva, a visão experiencialista, que considera a metáfora instrumento de organização e produção cognitiva. Essa visão tem como base a Teoria da Metáfora Conceitual, de Lakoff e Johnson (1980, 1999) e as valiosas contribuições de Grady (1997a). A metodologia adotada em cada uma das duas investigações: a documental (que examinou a abordagem nos manuais didáticos) e a semi-experimental (que tem o seu foco na análise do papel da metáfora como facilitadora da compreensão do aprendiz de língua estrangeira), assim como todos os procedimentos adotados para obtenção e análise dos dados são, então, descritos. Em seguida, os resultados são apresentados e discutidos.

Palavras-chave: Linguística Cognitiva. Metáfora conceitual. Ensino/aprendizagem de ILE.

ABSTRACT

Based on the fact that teaching/learning methods and approaches developed in previous centuries haven't focused on metaphor and taking into account how important it has become to the teaching/learning of English as a Foreign Language (EFL), this study investigates the role of metaphor as an element which can favor this process. This investigation not only describes the treatment which is given to it in sets of books used in English as a Foreign Language (EFL) courses, but also evaluates if the instruction on metaphoric mappings and image schemas which belong in the figurative language contribute to a better understanding on the learner's part. First, it presents the traditional view of metaphor, which emphasized logic and abstraction, in opposition to the experiential view, which considers metaphor an instrument of cognitive organization and production. This concept is based on Lakoff and Johnson's (1980, 1999) Theory of Conceptual Metaphor, as well as on Grady's (1997a) important contributions. The methods used in the documental investigation (which examines the approach in the sets of books), and those used in the semi-experimental one (which investigates if metaphor favors the learner's understanding), as well as all the proceedings used to obtain and analyze the specific data are then described. Following that, the results are presented and discussed.

Key-words: Cognitive Linguistics. Conceptual metaphor. EFL Teaching/learning.

LISTA DE FIGURAS

1	–	Categorias de metáfora conceitual, baseado em Kövecses (2005)	78
2	–	Quadro sinóptico da metodologia adotada	89
3a	–	Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios IMPORTÂNCIA e TAMANHO)	100
3b	–	Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios TEMPO e CONTÊINER)	100
3c	–	Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios QUANTIDADE e TAMANHO)	101
3d	–	Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios DIFICULDADE e DUREZA)	101
3e	–	Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios TEMPO e DINHEIRO)	101
3f	–	Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios CONHECER e VER)	102
3g	–	Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios SEMELHANÇA e PROXIMIDADE)	102
3h	–	Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios ORGANIZAÇÃO e ESTRUTURA FÍSICA)	102
3i	–	Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios ATIVIDADE e VIDA)	103
3j	–	Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios INTIMIDADE EMOCIONAL e PROXIMIDADE)	103
3k	–	Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios MAIS e MOVIMENTO VERTICAL PARA CIMA)	103
3l	–	Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios CATEGORIAS e ESPAÇOS LIMITADOS)	104
3m	–	Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios COMPARAÇÃO e DISTÂNCIA VERTICAL)	104
4a	–	Categorização/Classificação das expressões metafóricas (IMPORTÂNCIA É TAMANHO)	110
4b	–	Categorização/Classificação das expressões metafóricas (TEMPO É UM CONTÊINER)	110

4c	– Categorização/Classificação das expressões metafóricas (QUANTIDADE É TAMANHO/VOLUME)	111
4d	– Categorização/Classificação das expressões metafóricas (DIFICULDADE É DUREZA)	111
4e	– Categorização/Classificação das expressões metafóricas (TEMPO É DINHEIRO).	112
4f	– Categorização/Classificação das expressões metafóricas (CONHECER/COMPREENDER É VER)	112
4g	– Categorização/Classificação das expressões metafóricas (SEMELHANÇA É PROXIMIDADE)	113
4h	– Categorização/Classificação das expressões metafóricas [ORGANIZAÇÃO (LÓGICA) É ESTRUTURA FÍSICA]	113
4i	– Categorização/Classificação das expressões metafóricas (ATIVIDADE É VIDA) .	113
4j	– Categorização/Classificação das expressões metafóricas (INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE)	114
4k	– Categorização/Classificação das expressões metafóricas (MAIS É PARA CIMA) .	114
4l	– Categorização/Classificação das expressões metafóricas (CATEGORIAS/CONJUNTOS SÃO CONTEÏNERS)	115
4m	– Categorização/Classificação das expressões metafóricas (EVENTOS SÃO AÇÕES E FENÔMENOS INANIMADOS SÃO AGENTES HUMANOS)	115

LISTA DE GRÁFICOS

1	– Questionário Inicial Grupo Controle X Grupo Experimental	141
2	– Grupo Controle - Teste de Vocabulário (Palavras Desconhecidas, Conhecidas e Significados)	143
3	– Grupo Experimental - Teste de Vocabulário (Palavras Desconhecidas, Conhecidas e Significados)	144
4	– Teste de Vocabulário (Comparativo Palavras Desconhecidas, Conhecidas e Significados - GC x GE)	145
4a	– Teste de Vocabulário (Comparativo Palavras Desconhecidas, Conhecidas e Significados - GC x GE) Questões 1 a 10	145
4b	– Teste de Vocabulário (Comparativo Palavras Desconhecidas, Conhecidas e Significados - GC x GE) Questões 11 a 20	146
5	– Grupo Controle - Instrumentos 2 e 3 Expressões Não-Contextualizadas X Expressões Contextualizadas	147
6	– Grupo Experimental - Instrumentos 2 e 3 (Expressões Não-contextualizadas X Expressões Contextualizadas)	148
7	– Expressões Não-Contextualizadas Grupo Controle x Grupo Experimental	149
8	– Expressões Contextualizados Grupo Controle X Grupo Experimental	149
9	– Questão 1 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não-Contextualizadas e Contextualizadas)	151
10	– Questão 2 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não-Contextualizadas e Contextualizadas)	151
11	– Questão 3 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não-Contextualizadas e Contextualizadas)	152
12	– Questão 4 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não-Contextualizadas e Contextualizadas)	153
13	– Questão 5 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não-Contextualizadas e Contextualizadas)	153
14	– Questão 6 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não-Contextualizadas e Contextualizadas)	154
15	– Questão 7 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não-Contextualizadas e Contextualizadas)	155
16	– Questão 8 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não-Contextualizadas e Contextualizadas)	156
17	– Questão 9 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não-Contextualizadas e Contextualizadas)	156

18 – Questão 10 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não-Contextualizadas e Contextualizadas)	157
19 – Acertos por questão: Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não-Contextualizadas e Contextualizadas)	158
20 – Acertos por questão A: Grupo Controle X Grupo Experimental (Expressões Não-Contextualizadas)	159
21 – Acertos por questão B: Grupo Controle X Grupo Experimental (Expressões Não-Contextualizadas)	160
22 – Acertos por questão A: Grupo Controle X Grupo Experimental (Expressões Contextualizadas)	161
23 – Acertos por questão B: Grupo Controle X Grupo Experimental (Expressões Não-Contextualizadas)	161

LISTA DE QUADROS

1	–	Análise da Metáfora TEORIAS SÃO EDIFÍCIOS	67
2	–	Os livros selecionados e sua distribuição de níveis	94
3a	–	Existência (S) ou inexistência (N) de seção dedicada ao estudo da linguagem figurada no sumário e nas unidades de cada livro (SM01)	95
3b	–	Existência (S) ou inexistência (N) de seção dedicada ao estudo da linguagem figurada no sumário e nas unidades de cada livro (SW02)	95
3c	–	Existência (S) ou inexistência (N) de seção dedicada ao estudo da linguagem figurada no sumário e nas unidades de cada livro (SE03)	95
3d	–	Existência (S) ou inexistência (N) de seção dedicada ao estudo da linguagem figurada no sumário e nas unidades de cada livro (SA04)	96
4	–	Percentual de inclusão de seção dedicada ao estudo da linguagem figurada nos três níveis lingüísticos das séries analisadas	97
5	–	Levantamento para formação do <i>corpus</i>	99

LISTA DE TABELAS

1	– Percentual geral de acerto relativo a cada questão (GC X GE)	159
2	– Percentuais de acerto por questão: Grupo Controle X Grupo Experimental (Expressões Não-Contextualizadas)	160
3	– Percentuais de acerto por questão: Grupo Controle X Grupo Experimental (Expressões Contextualizadas)	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CNTP – Condições Normais de Temperatura e Pressão
- EFL – English as a Foreign Language
- GC – Grupo Controle
- GE – Grupo Experimental
- HMP – Hipótese da Metáfora Primária
- ILE – Inglês como Língua Estrangeira
- LE – Língua Estrangeira
- MC – Metáfora Conceitual
- MIT – Massachusetts Institute of Technology
- SM01 – Megatrends
- SW02 – English Worldwide
- SE03 – English Express
- SA04 – Attitude
- TIM – Teoria Integrada da Metáfora
- TMC – Teoria da Metáfora Conceitual

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	A METÁFORA	34
2.1	A visão clássica da metáfora	34
2.2	A Linguística Cognitiva	37
2.3	A Teoria da Metáfora Conceitual	41
2.3.1	Origens e conceitos	41
2.3.2	O Experiencialismo	43
2.3.3	Pressupostos teóricos	47
2.3.4	Características	51
2.3.5	Tipologia	53
2.4	A Hipótese da Metáfora Primária	56
2.4.1	Origem, fundamentos e conceitos	56
2.4.2	Tipologia	60
2.4.2.1	Metáforas correlacionais	61
2.4.2.2	Metáforas não-correlacionais	69
2.5	Metáfora, Cultura e Ensino de Língua Estrangeira	74
2.5.1	Metáfora e cultura	76
2.5.2	Metáfora e ensino/aprendizagem	79
3	METODOLOGIA	84
3.1	Questão de pesquisa e hipóteses	85
3.1.1	Questão de pesquisa	85
3.1.2	Hipóteses	85
3.1.2.1	Hipóteses relativas à investigação com base nos manuais didáticos	85
3.1.2.2	Hipóteses relativas à investigação com aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira	86
3.2	Método	86
3.2.1	Tipo de pesquisa	86
3.2.2	Método de abordagem	87
3.2.3	Técnica	87

3.2.3.1	Estudo com manuais didáticos	87
3.2.3.2	Estudo semi-experimental com aprendizes	87
4	INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL	90
4.1	Procedimentos metodológicos	90
4.1.1	Delimitação do universo	90
4.1.1.1	Manuais didáticos	90
4.1.1.2	Seções	91
4.1.1.3	Exercícios	92
4.1.2	Constituição do <i>corpus</i>	92
4.1.3	Agrupamento das expressões	92
4.1.4	Análise do <i>corpus</i>	92
4.2	Análise e resultados	93
5	INVESTIGAÇÃO SEMI-EXPERIMENTAL	124
5.1	Procedimentos metodológicos	124
5.1.1	Caracterização da investigação	124
5.1.2	Coleta de dados e constituição do <i>corpus</i>	124
5.1.3	Definição operacional das variáveis	125
5.1.3.1	Variáveis independentes	125
5.1.3.2	Variáveis dependentes	126
5.1.4	Sujeitos	126
5.1.4.1	Delimitação do universo	126
5.1.4.2	Perfil dos sujeitos	126
5.1.4.3	Seleção	127
5.1.4.4	Etapas na aplicação dos instrumentos	128
5.1.5	Materiais	129
5.1.5.1	Teste de nivelamento linguístico	129
5.1.5.2	Questionário	129
5.1.5.3	Termo de consentimento informado	130
5.1.5.4	Instrumentos	130
5.1.5.5	Aula para instrução sobre a metáfora conceitual	132

5.1.6	Seleção das metáforas conceituais para a investigação	132
5.1.7	Procedimentos relativos ao estudo quantitativo com aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).....	135
5.1.8	Procedimentos relativos ao apoio logístico para a realização do experimento com aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira (ILE)	136
5.2	Análise e resultados	137
5.2.1	Questionário	139
5.2.2	Instrumento 1	143
5.2.3	Instrumentos 2 e 3	146
5.2.3.1	Análise intragrupos GC e GE	146
5.2.3.2	Análise intergrupos GC e GE	148
5.2.3.3	Análise de acertos por questão	150
5.2.3.4	Comparação de acertos por questão nos Instrumentos 2 e 3	157
6	CONCLUSÃO.....	163
	REFERÊNCIAS	172
	APÊNDICES	185
	ANEXOS.....	204

1 INTRODUÇÃO

Every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after.

John Dewey

Com base na experiência adquirida nos muitos anos dedicados ao ensino de inglês, foi possível observar que, dentre as maiores dificuldades com que se deparam o professor e o aprendiz de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), respectivamente, estão o ensino e a aprendizagem da linguagem figurada, que inclui metáforas, metonímias, idiomatismos, provérbios e extensões semânticas. Tanto um quanto o outro, a seu modo, vivenciam, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, muitas inquietações e algumas frustrações em relação ao desenvolvimento da competência metafórica na língua estrangeira, que tem, como um dos seus principais aspectos, a compreensão de palavras e expressões no contexto lingüístico e sociocultural.

No ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), a metáfora é uma área praticamente inexplorada. Considerando, então, essa realidade, é possível compará-la a um verdadeiro ‘iceberg’, à deriva e misterioso, por revelar apenas uma parte insignificante do seu todo e exigir cautela de quem dele se aproxima. A metáfora, se estudada, quase sempre é ou abordada superficialmente, ou somente mencionada, por representar risco de uma experiência que pode ser, no mínimo, desconfortável para as partes diretamente envolvidas, ou seja, o professor e, principalmente, o aprendiz.

Foi possível perceber, também, que esse quadro se reflete nas diversas etapas do processo de ensino-aprendizagem, seja na elaboração do material didático, na seleção de atividades e exercícios, ou ainda na utilização desses recursos. Não se inclui, normalmente, a metáfora, como conteúdo de relevo para desenvolvimento do desempenho do aprendiz. Em breve análise, é plausível acreditar que, provavelmente desde as origens, durante muito tempo, e certamente até as últimas décadas do século passado, quase todo o material didático destinado ao ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) ou relegava a metáfora a segundo plano ou a excluía.

Mesmo em casos excepcionais, ou seja, nos manuais adotados em cursos avançados e específicos de língua e literatura que incluem a linguagem figurada, o ensino da metáfora parece que geralmente esteve, e ainda continua, restrito às seções especiais, como

conteúdo praticamente exclusivo desses níveis, cujo foco é direcionado para o trabalho com o vocabulário, como base para a leitura e compreensão de textos literários.

Por outro lado, nos níveis iniciais e intermediários, as lições concentravam-se e, em grande parte, ainda se concentram, quase exclusivamente, no aspecto denotativo, i.e., no uso 'literal' da linguagem e, assim, quando apresentadas, as expressões metafóricas são quase sempre vinculadas às chamadas expressões idiomáticas ou idiomatismos, e apontadas como casos especiais ou exceções.

Dessa maneira, por apresentarem uso que é bastante específico e significado que vai além do seu sentido literal, muitas dessas expressões normalmente são incluídas a título de mera ilustração, sem qualquer expectativa de uso por parte do aprendiz. Nesse sentido, muito pouco ou quase nada parece ter mudado.

Para esta situação, têm contribuído vários fatores, dentre os quais se destaca, certamente, a concepção tradicional da metáfora. Desde Aristóteles até as últimas décadas do século XX, esse fenômeno foi tratado como essencialmente lingüístico, sem despertar qualquer outro interesse como objeto de estudo na área da linguagem e do pensamento. Essa concepção tradicional, que considera a metáfora apenas um recurso lingüístico utilizado fundamentalmente na retórica e na poética, colaborou para a formação, ao longo do tempo, de grande abismo entre a abordagem da metáfora como figura de linguagem e como processo cognitivo. Por ser considerado especial, complexo e próprio dos níveis avançados, esse estudo tende a ficar limitado e sua importância, a minimizar-se.

No ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, o léxico é fundamental e, para ensiná-lo/aprendê-lo, são reconhecidamente imprescindíveis atenção, tempo e trabalho. Dependendo do material didático adotado, expandir e aperfeiçoar o vocabulário podem implicar também muita disciplina e dedicação. Entretanto, ao longo de mais de trinta anos dedicados ao ensino de inglês, foi possível observar, sem muita dificuldade, que a maneira de apresentar e trabalhar as novas palavras e expressões na sala de aula vem se mantendo praticamente a mesma, ou seja, continuam sendo usadas as listas de itens para memorização e/ou de itens para tradução e substituição; as explicações se mantêm voltadas para os aspectos morfosintáticos; as apresentações conservam o enfoque no aspecto denotativo; os exercícios ainda se concentram no reconhecimento, todos quase sempre escritos, tanto no tocante aos itens mais concretos, quanto àqueles mais abstratos. Isso parece indicar que o ensino/aprendizagem do vocabulário ainda acontece nos moldes tradicionais.

Se, por um lado, não há como deixar de reconhecer que, nas três últimas décadas, muitos têm sido os avanços alcançados pelas Ciências Cognitivas no que tange às pesquisas

voltadas para as relações entre linguagem e cognição; por outro, em uma avaliação de manuais didáticos¹ disponíveis no mercado, é possível constatar, sem maiores dificuldades, que ainda existe um hiato significativo entre a evolução dos estudos e as conquistas deles decorrentes no tocante ao vocabulário. Há que se verificar, assim, que são poucos os reflexos significativos desses resultados no processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), principalmente no que concerne ao papel da metáfora.

As transformações teórico-metodológicas que aconteceram no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente aquelas alavancadas nas três últimas décadas, com a mudança do foco da gramática para a comunicação e a interação, tornaram o vocabulário o pivô das atenções. Entretanto, isso ainda não foi suficiente, já que tais reformulações se limitaram somente a algumas mudanças relativas à distribuição e organização do conteúdo das lições. As estruturas, assim como os exercícios de substituição, combinação e transformação, cedem espaço para o vocabulário, que passa a incluir um maior número de palavras e expressões contextualizadas, implicando na dedicação de mais tempo a esses novos itens, com a utilização de redes de palavras, em torno das quais as unidades se desenvolvem. A abordagem tradicional, com enfoque no reconhecimento, entretanto, continua a prevalecer.

Com esse desenvolvimento das Ciências Cognitivas, campo altamente interdisciplinar que se originou da convergência de várias linhas de investigação que partiram da Filosofia (em especial da filosofia da mente, da filosofia da matemática e da filosofia da ciência), da Psicologia (principalmente através da psicologia cognitiva), da Neurociência, da Linguística, da Ciência da Computação e da Inteligência Artificial (com particular referência ao ramo de redes neurais), a metáfora passou a ser valorizada. Como consequência disso, tornou-se, a partir dos últimos anos da década de 1970, objeto de pesquisas de caráter inter e transdisciplinar que se iniciaram nessas e em outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Antropologia.

Muitos estudiosos contribuíram para deixar em evidência os aspectos da linguagem figurada nas suas mais diferentes perspectivas, tais como: Black (1962), que chamou a atenção para a intraduzibilidade da metáfora, descrevendo o seu funcionamento; Lakoff e Johnson, que realizaram estudos pioneiros, fundamentaram a primeira versão (1980) da Teoria da Metáfora Conceitual e, posteriormente (1999), expandiram-na; Fillmore (1968,

¹ Entende-se como manuais didáticos, para fins deste trabalho, os livros que compõem conjuntos (ou séries) de níveis sequenciais de aprendizagem, que serão analisados em três níveis linguísticos, a saber: elementar, intermediário e avançado.

1976, 1982), que desenvolveu as teorias da Gramática dos Casos e da Semântica dos Frames; Langacker (1987, 1991a, 1991b), que foi responsável pela fundamentação teórica de sua Gramática Cognitiva, que abrange os diversos aspectos da organização mental em que se encontra a compreensão do homem, no que tange às convenções linguísticas que permitem a comunicação de idéias; e Rosch (1975), que foi pioneira em pesquisas psicolinguísticas sobre a natureza do processo de categorização humana, dando origem à teoria do protótipo.

Essas e outras pesquisas desenvolvidas concentraram-se nos vários aspectos que envolvem a linguagem e as outras faculdades cognitivas, tais como o pensamento, a inteligência, a memória e a percepção, sempre levando em conta as relevantes contribuições das Ciências Cognitivas e colaborando para avanços no estudo da cognição humana.

Entretanto, essa expansão teve seus desdobramentos, gerando algumas dissidências e propiciando novas associações. Como resultado da insatisfação de alguns estudiosos, tanto aqueles da extinta Semântica Gerativa, como George Lakoff e Charles Fillmore, quanto outros que se associaram a eles, como Ronald Langacker e Leonard Talmy, surgiu, nesse período, a Linguística Cognitiva, que se situa no campo das Ciências Cognitivas e que tem como objeto de estudo as relações entre cognição e linguagem.

Essa abordagem do estudo da linguagem contribuiu, de maneira extraordinária, para deixar ainda em maior evidência a metáfora, que passou a ser investigada em diversos aspectos, assim como outros fenômenos de valor intrínseco e estreitamente relacionados a ela. Destacam-se, entre esses, a prototipicidade – com os estudos pioneiros desenvolvidos por Rosch (1975, 1977, 1978), Rosch e Mervis (1975, 1976) que demonstravam a existência, em determinada categoria, de elementos mais representativos que outros, somados às interpretações de Lakoff (1987), Kleiber (1990), Geeraerts (1988a, 1988b, 1989, 1997), para citar alguns; a polissemia – com os trabalhos de Lakoff (1987) e Cuenca e Hilferty (1999); os modelos cognitivos – com os estudos de Fillmore (1975, 1977, 1978), Fauconnier (1985), Lakoff (1987), Langacker (1987), Johnson (1987), Leonard Talmy (1978, 1985, 1991, 1999); assim como as imagens mentais e os esquemas imagéticos - com os estudos de Lakoff e Johnson (1980), Talmy (1988a, 1988b, 2000), Lakoff (1987, 1990), Johnson (1987, 1993), Langacker (1987, 1991a).

Dentre os inúmeros trabalhos produzidos com foco nas relações entre cognição e linguagem, a obra *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson, publicada em 1980, serve de divisor de águas para muitos estudiosos, entre os quais se destacam, no âmbito nacional: Feltes (1992), que, na sua obra *Semântica Cognitiva*, delinea todo o desenvolvimento teórico de Lakoff, desde seus trabalhos no gerativismo até a proposta experientialista e as bases da

Linguística Cognitiva, assim como Oliveira (1997), Carvalho (2003), Siqueira (2004), Carvalho (2004, 2006), Farias e Marcuschi (2006a), Macedo (2006), Ferreira (2007). No âmbito internacional, Silva (1997a, 1997b, 2004), Grady (1997a, 1997b, 1999, 2007), Lima, Gibbs e Françaço (2001), Kövecses (2002, 2005), Bailey (2003), Ferrão (2005), Geeraerts e Cuyckens (2007), Oakley (2007), dentre outros estudiosos, também reconhecem a importância dessa obra, que apresenta os trabalhos seminais desenvolvidos por Lakoff e Johnson, estabelecendo as bases da Teoria da Metáfora Conceitual e promovendo incontestáveis mudanças no quadro epistemológico.

Ao destacar que, em *Metaphors we live by*, são postulados os princípios da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), alavancando mudanças drásticas e inovadoras no âmbito conceitual, faz-se necessário também lembrar que, nessa obra, Lakoff e Johnson (1980) apresentam uma visão diferenciada da metáfora que vai muito além da tradicional condição de recurso retórico-poético. Como consequência dessas inúmeras transformações revolucionárias que as idéias contidas em *Metaphors we live by* provocaram, duas novas hipóteses passaram a impor reflexões e orientar mudanças na análise do processamento cognitivo dos domínios conceituais.

A primeira dessas hipóteses sustenta que as metáforas estão presentes nos mais diversos discursos em uma determinada sociedade, com uma abrangência reconhecidamente muito mais ampla do que é possível imaginar, e, de forma inegável, integram o pensamento humano. Esta é uma oposição direta à concepção clássica, herdada dos gregos, de que as metáforas estariam restritas ao âmbito literário e poético, como meros adornos linguísticos (PESSOA, 2005).

A segunda, por sua vez, defende que o pensamento humano é, em grande parte, metaforicamente estruturado e, portanto, que são os conceitos metafóricos aqueles que fundamentam a comunicação nas mais diversas atividades humanas. Nas práticas sociais, as expressões linguísticas refletem esses construtos mentais porque “metaforizar” é um comportamento universal, próprio do ser humano na sua tentativa permanente de entender, estabelecer e melhorar a sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Muitas metáforas conceituais, tais como: TEMPO É DINHEIRO, ARGUMENTO É GUERRA, MAIS É PARA CIMA, A MENTE É UMA MÁQUINA, A VIDA É UMA VIAGEM etc., subjazem a expressões linguísticas do nosso cotidiano, sem que sequer nos apercebamos disso.

No período que se seguiu à publicação de *Metaphors we live by* (LAKOFF; JOHNSON, 1980), o aumento do número de pesquisas e trabalhos produzidos com enfoque

em cognição, linguagem e pensamento, nos seus diversos aspectos e nas relações que estabelecem entre si, foi tão significativo que, hoje, cerca de trinta anos depois, como destaca Carvalho (2004), uma publicação já registrou mais de três mil referências sobre o assunto, considerada somente a segunda metade da década de 1980.

Para destacar apenas alguns, citamos os trabalhos de Gibbs (1994), Grady (1997a) e Kövecses (2002), que enfocam o papel relevante da metáfora no discurso do dia-a-dia e na formação do pensamento humano. Cabe a ressalva de que há, ainda, entre aqueles considerados importantes, os trabalhos desenvolvidos por Langacker (1987, 1991a, 1991b), Fillmore (1975, 1977, 1978, 1988), Fauconnier (1985), Narayanan (1997), Croft (1991, 1993), Croft e Cruse (2004), Dirven (1993, 2002), além de muitos outros, com os mais diferentes enfoques, cujas contribuições também são reconhecidamente valiosas para os estudos sobre a linguagem e o pensamento.

Esses estudos revelam um distanciamento cada vez maior em relação aos conceitos tradicionais sobre o papel da metáfora e contribuem para o fortalecimento dos alicerces e pilares da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) proposta por Lakoff e Johnson, além de estimular a busca de um aprofundamento maior sobre o potencial da linguagem metafórica e outras questões pouco ou não exploradas. Entretanto, esse crescente interesse, tão evidente na quantidade e qualidade de pesquisas, publicações e congressos de várias naturezas e diferentes interesses sobre a metáfora nos últimos anos, ainda não apresenta resultados semelhantes no que tange ao papel da metáfora no processo de ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

Assim, percebe-se que a metáfora conceitual, tão importante para a compreensão de conceitos que permeiam a vida diária, pode ser também muito valiosa como ferramenta para despertar, no aprendiz de Inglês como Língua Estrangeira, a consciência de que, embora haja diferenças interculturais importantes, muitos dos conceitos que subjazem a sua própria língua materna podem ajudar na compreensão da língua estrangeira.

Com base nesse entendimento, observa-se que, mesmo relevante, o tratamento dado à metáfora conceitual, i. e., a forma de apresentá-la ao aprendiz praticamente não se alterou, o que pode levar à crença de que o ensino/aprendizagem permanece orientado pela abordagem tradicional, qual seja, a metáfora é tão somente ornamento poético, pois esse recurso ainda não se faz presente nas salas de aula.

Littlemore e Low (2006a) postulam que se faz necessário, portanto, desenvolver a competência metafórica, ou seja, a capacidade do aprendiz de Língua Estrangeira (LE) de interpretar metáforas novas na língua alvo, que ajuda o aprendiz a estabelecer relações entre

itens linguísticos, facilitando a sua compreensão e produção na língua estrangeira. Há, inclusive, quem reconheça, como Willis e Willis (1996), que o ensino das metáforas conceituais permite que o aprendiz de língua estrangeira use, de maneira criativa, as palavras conhecidas, dando-lhes significados novos.

Então, cabem algumas perguntas, tais como: Por que não ensinar explicitamente o aprendiz a compreender as metáforas? Por que não explicar-lhe como o pensamento se organiza, em grande parte, em bases metafóricas, como a língua funciona, como as expressões metafóricas podem ser tanto universais quanto culturalmente motivadas? Será que essa conscientização contribuiria para uma melhor compreensão da linguagem metafórica em textos na língua inglesa? Por que não tornar consciente o aluno desde os primeiros níveis? E por que, diante de tantos avanços, os materiais didáticos continuam a associar a metáfora à expressão poética, à retórica e à Literatura, destinando-lhe espaços especiais e restritos, apenas nos livros destinados aos níveis avançados? Por que as práticas de sala de aula que incluem a metáfora ainda refletem os conceitos tradicionais? Todas essas inquietações resultam em uma questão mais abrangente que certamente instiga: qual o lugar da metáfora no ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE)?

Enquanto há pesquisadores da área, como Ellis (1986, 1994) e Gass e Selinker (1994), que tratam de diversos aspectos relativos ao processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, sem se manifestar sobre a questão das metáforas, das expressões idiomáticas ou dos itens polissêmicos, é gratificante constatar que há, por outro lado, um crescente número de estudos de naturezas diversas, tais como os de Black (1993), Grady (1997a), Gibbs (1994, 2006) Gibbs e O'Brien (1990), Lima, Gibbs e Françoso (2001), Lima (1999, 2003a, 2005a), Siqueira (2004), Farias e Marcuschi (2006a, 2006b) e Macedo (2006, 2008), que abordam, de forma distinta, diferentes aspectos linguísticos e psicolinguísticos relacionados à metáfora e suas íntimas relações com a linguagem e o pensamento, e contribuem para avanços dos estudos cognitivos.

É importante salientar que, mesmo com a inegável multiplicação de trabalhos que investigam essas relações nos seus mais diferentes ângulos, proporcionalmente ainda são poucos aqueles que tratam, de modo específico, da metáfora no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Destacam-se, entre esses, os estudos de Yu (1998), Boers (1999), Charteris-Black (2000, 2002), Littlemore (1998, 2001a, 2001b, 2003a, 2003b) e Piquer-Piriz (2004), que envolvem pesquisas interlinguísticas voltadas para a compreensão da metáfora por aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) ou segunda língua.

Com base em pesquisa realizada nessa área, Ferreira (2007) esclarece que nenhum desses trabalhos apresentou quaisquer dados sob a perspectiva do português falado no Brasil, lacuna que justificou sua investigação, com resultados que contribuem para a ampliação dos estudos interlinguísticos.

Assim, comparativamente, como destaca Ferreira (2007), são ainda minoria os trabalhos que enfocam a metáfora no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e, apesar de serem alguns desses estudos muito importantes, não se observam mudanças no que concerne ao tratamento da metáfora, que ainda é entendida como mera figura de linguagem nas aulas de Inglês como Língua Estrangeira.

Por reconhecer a relevância da competência metafórica para a compreensão do aprendiz, Low (1988) foi um dos estudiosos que inicialmente se insurgiram contra a pouca atenção dedicada à metáfora nos programas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Littlemore (2003b) também se manifestou para destacar a contribuição da metáfora ao ensino, admitindo que a competência metafórica provavelmente aumenta a capacidade de percepção e compreensão da gramática na língua estrangeira (LE).

Discutindo essa questão, Lima (2005a), por sua vez, também ressaltou que as restrições ao ensino de alguns itens linguísticos, como é o caso dos verbos de duas palavras e das expressões idiomáticas, deixam bastante evidente a razão pela qual um item entendido como difícil por professores e editores também passa a ser difícil para o aprendiz. Convém destacar que, se soma a essas restrições, o fato de explicações e orientações sobre o que ensinar, no manual do professor, quando e se há alguma, serem também normalmente muito breves.

Tudo sugere, portanto, a existência de lacunas na literatura linguística aplicada ao ensino no que tange à metáfora como forma de conhecer e quanto à sua inclusão nos manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Em função de uma divulgação ainda restrita dos resultados de pesquisas, decorrente, por sua vez, de dificuldades editoriais, o ensino da metáfora conceitual continua muito limitado e bem pouco valorizado.

Esse ensino, que poderia não só estimular, facilitar e enriquecer a aprendizagem de alguns aspectos lingüísticos, mas também contribuir para uma maior e melhor compreensão de questões culturais, parece continuar restrito e erroneamente considerado muito complexo. Isso priva o aprendiz de uma maior compreensão, tanto de como se formam as palavras e expressões, quanto de como se organiza o pensamento humano, a partir da própria experiência corpórea e da sua percepção do mundo à sua volta.

Dessa forma, a motivação para este estudo sobre a metáfora no processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) resultou de leituras e reflexões que apontaram tanto para a quase nula abordagem da linguagem figurada nos manuais didáticos, quanto para a possibilidade de sua aplicação como recurso facilitador no processo de compreensão de metáforas do aprendiz. Assim, baseada na Teoria da Metáfora Conceitual, esta análise do papel do ensino da metáfora no processo de compreensão de textos em Inglês como Língua Estrangeira (ILE) é realizada a partir de sua abordagem em manuais didáticos publicados na última década, e se complementa com um estudo empírico com enfoque na competência metafórica do aprendiz.

Vale destacar que o objetivo principal desta pesquisa é investigar o papel da Metáfora Conceitual como elemento facilitador no processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). É o propósito nesta pesquisa, portanto, para isso, atingir os seguintes objetivos específicos: (1) descrever o processo de ensino de expressões metafóricas nos manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE); (2) analisar se a instrução sobre mapeamentos metafóricos e esquemas imagéticos pertinentes à linguagem figurada favorece o processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

Justifica-se esta pesquisa porque, mesmo diante de todas essas conquistas já alcançadas e das muitas e variadas pesquisas em andamento, as evidências apontam para a necessidade de que se abram espaços para a metáfora. Isso permitirá que se inicie um trabalho voltado para a exploração desse recurso valioso nos programas de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), tanto no que concerne aos manuais didáticos, quanto à compreensão do aprendiz, focos para os quais se volta este estudo. Investigar se o ensino da metáfora baseado na Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) favorece a compreensão das expressões metafóricas e das similaridades e diferenças culturais, que se revelam através das metáforas do cotidiano, poderá contribuir, de maneira positiva, para uma mudança nesse quadro.

Cabe destacar, assim, que a opção pelos pressupostos da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) para fundamentar esta investigação baseia-se, em grande parte, no conceito de metáfora proposto, que rejeita, de forma muito clara e veemente, algumas concepções tradicionalmente aceitas, reiteradas e divulgadas em muitos estudos desenvolvidos na área da Lingüística, tais como: (1) a metáfora e outras figuras de linguagem são eventos lingüísticos especiais que não ocorrem frequentemente na fala, escrita ou pensamento; (2) seu uso ocorre através do desvio do literal para a obtenção de outro significado; (3) sua compreensão e uso

exigem um nível de amadurecimento compatível com aquele alcançado na puberdade; e (4) a linguagem figurada depende e/ou tem origem no literal etc.

Essa compreensão de metáfora conceitual, como parte da linguagem como um todo, presente no pensar e agir cotidianos do homem e essencial para os estudos sobre a cognição humana (GIBBS, 1994; GRADY, 1997a; LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999; ORTONY, 1993) fundamenta e permeia este trabalho. Esse entendimento é respaldado pelas pesquisas de linguistas e estudiosos cognitivos que defendem que o homem usa metáfora não somente por querer embelezar, de maneira criativa, seu discurso, mas porque o sistema conceitual humano é, em grande parte, estruturado em bases fundamentalmente metafóricas.

Considerando ainda que, segundo Gibbs (1994), o falante de uma determinada língua percebe e interpreta o mundo que o cerca com base em seu sistema conceitual, é indispensável que o aprendiz de língua inglesa se expresse na língua-alvo utilizando o sistema conceitual do inglês. Esse sistema é o único que lhe permite entender e expressar idéias naturalmente, como o próprio nativo de língua inglesa o faria.

Outros que também reiteram essa importância são Kecskes e Papp (2000), quando afirmam que adquirir tão somente o conhecimento gramatical e comunicativo, sem desenvolver no aprendiz o conhecimento conceitual que lhe permitirá tanto compreender quanto elaborar e usar metáforas conceituais em sua comunicação na língua-alvo, deixa sérias lacunas em sua competência comunicativa porque seu conhecimento passa a ser significativamente diferente daquele do nativo.

Dentre os outros estudiosos da área que desenvolveram pesquisas e publicaram trabalhos com foco nas relações entre figuratividade, cultura e ensino, podemos citar Deignan (2005), Holme (2001), Kövecses (2002, 2005), Cameron (2003, 2005), Boers (2000) e Hodgson (2004), contribuições de bastante relevância que vêm corroborando a necessidade de maior atenção às questões relacionadas à metáfora.

O ensino/aprendizagem de língua inglesa apresenta alguns eloqüentes vazios em relação aos conceitos metafóricos e estratégias lexicais, ambos inegavelmente importantes para o desenvolvimento, no aprendiz, da capacidade de compreender e produzir expressões metafóricas como um nativo da língua-alvo.

Assim, as metáforas próprias de cada cultura, que certamente estão entre aquelas de maior grau de dificuldade para o aprendiz estrangeiro, podem vir a interferir na sua competência comunicativa. Os estudos e pesquisas fundamentados naqueles desenvolvidos por Gass e Selinker (1994) e complementados por Ellis (1986) sobre a Interlíngua, trabalhando com aprendizes de diversos países, revelam uma grande dificuldade dos alunos

em entender a linguagem metafórica e uma dificuldade ainda maior em usá-la com propriedade.

Os estudiosos dessa área reconhecem que o aprendiz de língua estrangeira passa, a partir de um determinado período, a usar estruturas, expressões, valores, conceitos etc. de seu idioma materno para expressar seus valores, idéias, emoções e crenças através de itens lexicais da língua estrangeira. Isso que ocorre em função, também, da dificuldade em lidar com as metáforas conceituais da língua-alvo, isto é, a estrangeira, que nem sempre são equivalentes às daquelas da sua língua materna. Alcançar a competência metafórica em um idioma estrangeira é, para o aprendiz, um grande desafio, mas também uma enorme conquista, pois traz ganhos que propiciam, na sua maioria, experiências culturais bastante enriquecedoras.

Há necessidade, portanto, no que tange à realidade brasileira, de trabalhos que apresentem análises que descrevam e discutam aspectos da abordagem desse fenômeno nos manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Também se fazem necessárias investigações voltadas para o processo de ensino/aprendizagem, que tenham como objetivo avaliar, sob diferentes ângulos, se o ensino da metáfora, baseado na Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), pode favorecer a compreensão do aprendiz de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). É isto o que se pretende fazer, nesta pesquisa, com o desenvolvimento de duas investigações distintas, cujos focos se concentram na relevância da metáfora no ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

Dessa forma, espera-se que esta contribuição se some a outros estudos já realizados nessa área, no Brasil, tais como os de Hodgson (2004), enfocando o ensino de verbos com a partícula *up*, os de Siqueira (2004), estudo pioneiro e interlinguístico, realizado com crianças, e de Ferreira (2007), estudo realizado com universitários. Essas pesquisas, voltadas para aprendizes brasileiros de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), alinham-se a outros trabalhos desenvolvidos no exterior, tais como os de Gibbs (2006), Nayak e Gibbs (1990), Gibbs e O'Brien (1990), Cameron (2003), Littlemore (2001a, 2001b, 2003a, 2003b, 2004), Littlemore e Low (2006a, 2006b) para citar alguns.

Após esta **INTRODUÇÃO**, que apresenta o objeto de estudo deste trabalho, a justificativa que fundamentou sua realização, os objetivos que o nortearam, e a motivação que contribuiu para a escolha do tema, assim como algumas considerações iniciais que o contextualizam, desenvolvem-se quatro capítulos, seguidos da conclusão. Estes capítulos estão organizados da seguinte forma:

a) o Capítulo 2, **A METÁFORA**, é dedicado à fundamentação teórica e apresenta cinco subdivisões. A primeira traça um breve panorama histórico da metáfora, destacando a visão clássica e contrapondo, a essa perspectiva, a concepção baseada na Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), de Lakoff e Johnson (1980, 1999), inserida na Linguística Cognitiva; a segunda ressalta a relevância desse paradigma científico como parte das Ciências Cognitivas, por representar um importante reposicionamento teórico nos estudos da linguagem no que tange ao significado; a terceira apresenta, então, Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff e Johnson e seus fundamentos, discutindo suas valiosas contribuições; a quarta destaca o trabalho de Grady (1997a), com a Hipótese da Metáfora Primária, que enriqueceu essa teoria, equacionando algumas questões controversas de relevo no que tange ao mapeamento de elementos de determinados domínios, ao caráter tipicamente unidirecional das metáforas conceituais e aos fatores que definem sua direcionalidade, assim como ao caráter mundano das metáforas, considerando tanto a finalidade e a frequência com que ocorrem, quanto como são motivadas, se relacionam e interagem umas com as outras; e, por fim, a quinta discute as relações que se estabelecem entre metáfora, cultura e ensino de língua estrangeira, destacando as implicações que delas decorrem;

b) o Capítulo 3, **METODOLOGIA**, por sua vez, apresenta e fundamenta a metodologia utilizada, enfocando os aspectos comuns às investigações desenvolvidas nos dois momentos distintos da pesquisa: o estudo documental e o estudo semi-experimental;

c) o Capítulo 4, **INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL**, apresenta o desenvolvimento do estudo realizado com base nos manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), destacando os procedimentos metodológicos adotados, a análise e os resultados, com o devido detalhamento dos seus aspectos mais relevantes;

c) o Capítulo 5, **INVESTIGAÇÃO SEMI-EXPERIMENTAL**, nos mesmos moldes do capítulo anterior, apresenta, por sua vez, o desenvolvimento do estudo realizado com aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), ressaltando os procedimentos metodológicos adotados, a análise e os resultados, com o devido detalhamento dos seus aspectos mais importantes;

Na **CONCLUSÃO**, com base nos resultados qualitativos e quantitativos das investigações documental e semi-experimental, são retomados os objetivos e hipóteses

inicialmente levantados, assim como discutidos os aspectos de maior relevância nesses dois diferentes momentos da pesquisa realizada, à luz da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), de Lakoff e Johnson (1980, 1999) e da Hipótese da Metáfora Primária de Grady (1997a) e, em seguida, tecidas as considerações finais.

Por reconhecer a importância da Metáfora Conceitual no âmbito dos estudos cognitivos, em especial aqueles com foco na linguagem e no pensamento, buscou-se contribuir com um estudo sobre o papel da Metáfora Conceitual como elemento facilitador no processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), fundamentado nos postulados da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) de Lakoff e Johnson (1980, 1999) e da Hipótese da Metáfora Primária de Grady (1997a), esperando que este, de caráter exploratório, se some a outros, de forma a colaborar para uma conscientização da relevância da Metáfora Conceitual que leve à sua valorização e inclusão cada vez maior nas aulas de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

2 A METÁFORA

In short, the locus of metaphor is not in language at all, but in the way we conceptualize one mental domain in terms of another.

George Lakoff

Antes de discutir os estudos contemporâneos da metáfora que a compreendem como muito mais abrangente, “[...] não como uma opção lingüística, mas como um instrumento de organização e produção cognitiva, com respeito ao qual não temos escolha, visto ser parte integrante da nossa constituição como humanos.” (MACEDO, 2006, p.23), é conveniente realçar alguns aspectos da visão que predominou até fins do último século.

A concepção da metáfora como ornamento lingüístico, próprio da linguagem poético-retórica, e como tropo a ser evitado em favor da objetividade, por representar um desvio do sentido próprio, tem uma longa trajetória, remontando ao período clássico, ancorada na visão objetivista da linguagem. Segundo esse entendimento, as palavras têm seu sentido próprio, único, e a linguagem, por representar o real, expressa o pensamento, visto como mero reflexo da realidade.

Dessa forma, convém observar que, mesmo circunscrita ao âmbito da literatura, e, em especial, à poesia, a metáfora já perdura há muitos séculos, como herança que muitos autores, entre os quais Ricoeur (2000) e Johnson (1981), consideram ter sido recebida dos gregos.

2.1 A visão clássica da metáfora

Do ponto de vista etimológico, como destaca Filipak (1983), a palavra metáfora tem origem no termo *metaphòra* (metáfora) do latim – termo este que, por sua vez, foi inicialmente usado no grego como *metaphorá*, e, segundo Lazar (2003 apud MELO, 2006, p.16), é composto dos elementos *meta* significando ‘no meio de, entre; atrás, em seguida, depois’, que podem ser resumidos como “mudança” e *pherein*, que designa ‘ação de levar, de carregar à frente’, ou seja, “transportar”, vindo a resultar em “mudança, transposição”.

De acordo com o *Dicionário Novo Aurélio* (FERREIRA, 1999, p.1326), a metáfora é definida como “[...] tropo que consiste na transferência de uma palavra para um

âmbito que não é o do objeto que ela designa, e que se fundamenta numa relação de semelhança subentendida entre o sentido próprio e o figurado; translação”.

Já no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS et al., 2001, p.1907), o termo metáfora é definido como “designação de um objeto ou qualidade mediante uma palavra que designa outro objeto ou qualidade que tem com o primeiro uma relação de semelhança”.

O *Dicionário de Linguística* (DUBOIS, 1997, p. 411), mesmo sendo especializado nessa área, como o próprio título esclarece, mas ainda na linha tradicional, registra que “a metáfora consiste no emprego de uma palavra concreta para exprimir uma noção abstrata, na ausência de todo elemento que introduz formalmente uma comparação”. Assim, observa-se que, desde seus registros entre os gregos, a metáfora tem se manifestado nas mais variadas culturas e nas mais diversas formas e, durante muito tempo, manteve estreitos laços com a filosofia e a literatura, sempre nutrindo aquelas acepções fundamentadas na herança grega, algumas das quais prevalecem até hoje.

Segundo esse conceito tradicional baseado na visão de Aristóteles, a metáfora é uma figura de linguagem que se caracteriza pelo uso da palavra fora do seu sentido literal, isto é, substituindo outra ou estabelecendo uma relação de similaridade entre os elementos designados, não passando de um recurso linguístico usado fundamentalmente na poética ou na retórica.

Vale lembrar que algumas idéias tradicionalmente concebidas sobre a metáfora, segundo Polio, Smith e Polio (1990), incluem as seguintes: (1) figuras de linguagem tais como a metáfora são eventos linguísticos especiais que não ocorrem frequentemente na fala, escrita ou pensamento; (2) o uso da metáfora ocorre através do desvio do literal para a obtenção de um determinado significado, ludibriando o pensamento ou ornamentando a linguagem; (3) crianças não conseguem compreender ou usar a metáfora antes de 11 ou 12 anos; e (4) a linguagem figurada depende e/ou tem origem no literal etc.

Lima (2003b) destaca que o problema das teorias filosóficas e psicológicas tradicionais é “o fato de limitarem o papel da metáfora a esses recursos, em nenhum momento ultrapassando o nível linguístico.” Afirma, ainda, que a metáfora tem sido tratada como mera

estratégia de comunicação, que serve para expressar idéias difíceis ou impossíveis de serem transmitidas pela linguagem literal, que pode transmitir muita informação numa única imagem metafórica, comparada com a descrição literal de todas as qualidades incorporadas na tal imagem, e que captura e transmite a intensidade subjetiva da experiência de uma forma que a linguagem literal normalmente não consegue. (LIMA, 2003b, p.18).

Esses conceitos, entretanto, vêm perdendo espaço gradativamente e, nas últimas décadas do século XX, isso se acentuou consideravelmente, à medida que surgiram propostas várias, tais como aquelas contidas na obra *Metaphor and Thought*, organizada por Ortony (1993) e publicada em 1993, que inclui trabalhos como os de Lakoff (1993), Reddy (1993) e Ortony (1993), e os de Searle (1969) e Glucksberg (2001), veiculando idéias bastante revolucionárias que alavancaram grandes transformações conceituais e modificaram drasticamente o quadro existente.

Por outro lado, cabe ressaltar que, não fossem muitas das contribuições de outras ciências, tais como a Psicologia, a Sociolinguística, a Antropologia, a Sociologia, um grande número dessas novas idéias jamais teriam sustentação ou alçariam voos tão altos. Como consequência dessas contribuições, a metáfora tornou-se objeto de estudo de muitas outras áreas do conhecimento humano e uma gama crescente de trabalhos científicos sobre seus mais diversos aspectos começaram a ser produzidos.

Um reflexo das mudanças que vêm acontecendo desde as últimas décadas do século XX já se faz notar no *Dicionário de Linguagem e Lingüística* (TRASK, 2006, p.190), também especializado, mas publicado mais recentemente, no qual a metáfora ainda é definida nos moldes tradicionais como “o uso literal de uma forma lingüística, utilizado como recurso para chamar a atenção para uma semelhança percebida”, onde são feitas ressalvas concernentes às transformações ocorridas e ao novo conceito que se firmou entre os estudiosos, e que será oportunamente abordado neste trabalho.

Como uma das novas propostas, surgiu, inicialmente, a Semântica Gerativa, decorrente da insatisfação em relação à primazia da teoria sintática formalista, que provocou a dissidência de alguns gerativistas a partir de meados da década de 60, ainda no último século. Dentre os dissidentes que organizaram esse movimento, destacam-se George Lakoff, John Robert Ross, James McCawley e Paul Postal como seus principais representantes, aos quais se associaram posteriormente Langacker, Fillmore e outros. Lakoff escreveu, nesse período, o artigo *Toward Generative Semantics*, publicado treze anos mais tarde, e considerado o principal registro desse movimento de oposição.

Na obra *The Linguistics wars*, em que faz referência a essa dissidência, Harris (1993) também traça, em linhas gerais, o caminho trilhado por Lakoff na Linguística, desde os seus primeiros passos, ainda no Massachusetts Institute of Technology (MIT), como aluno de Chomsky e Halle, até suas relações com Ross, McCawley e Postal. Essas informações também constam de Feltes (2007), no capítulo em que trata das origens da Semântica Cognitiva.

É, na esteira dessas dissidências, que nasce a Linguística Cognitiva, com uma agenda voltada para a investigação dos processos e fenômenos cognitivos concernentes à linguagem e ao pensamento, subjacentes à produção e interpretação do sentido e da gramática, conforme o que se discute a seguir.

2.2 A Linguística Cognitiva

Anos depois de extinta a Semântica Gerativa, alguns daqueles teóricos dissidentes direcionaram o foco de suas pesquisas para as questões cognitivas. Essa aplicação do Cognitivismo à Linguística opõe-se ao paradigma mentalista predominante, por muito tempo, no panorama dos estudos linguísticos, e que se faz representar pela Gramática Gerativa, na sua busca de evidências do funcionamento da mente e das línguas naturais, com foco direcionado para o que é passível de sistematização, além de clara opção pela sintaxe e por um entendimento lógico-matemático do sentido.

O paradigma cognitivo, por sua vez, com origem na década de 1970, tem como foco o estudo do complexo domínio cognitivo do ser humano. Esse domínio apresenta um variado leque investigativo que abrange diferentes aspectos da cognição humana, tais como a representação e organização do conhecimento, os processos relacionados à linguagem e à aprendizagem, os mecanismos de apreensão da experiência humana, assim como aqueles que compreendem sua vivência biológica, cultural e social. Em sua curta história, esse estudo desenvolve-se, de maneira interdisciplinar, e mantém vivas e estreitas as relações com áreas tais como: Linguística, Psicologia, Antropologia, Filosofia, Inteligência Artificial e a Neurologia.

Esse permanente intercâmbio de informações permite que os trabalhos realizados no âmbito da Linguística Cognitiva apresentem contribuições relevantes e conclusões que reiteram estudos desenvolvidos em áreas afins, e vice-versa. Seu arcabouço teórico é resultado dessa interação responsável e profícua. Nesse panorama interdisciplinar das Ciências Cognitivas, cabe à Linguística papel de relevância, pois a linguagem, por sua função fundamentalmente categorizadora, contribui para o conhecimento, organização e construção do real.

Assim, esse novo paradigma científico ancora suas principais teses na contramão do modelo gerativista, baseando-se numa perspectiva experiencialista para os estudos da cognição, que considera que a forma como o homem categoriza a realidade que o cerca é um fenômeno de ordem linguístico-cognitiva. Tal fenômeno resulta de uma estreita relação entre

a cognição e a experiência corpórea (física, motora etc.), social e cultural, em interação corpomundo, que é propiciada e intermediada pela linguagem.

Com base nessa origem, Hilferty (2001, p.2, tradução nossa) considera a Linguística Cognitiva como quadro teórico que “é, em grande parte, o produto de um amálgama de incidentes e descobertas que aconteceram no campo da Linguística Teórica, durante os anos 1960 e 1970.”².

Feltes (2007, p. 26) destaca que a Linguística Cognitiva é “uma subárea da chamada Ciência Cognitiva, que Lakoff e Johnson (1999, p. 568) afirmam ser a “ciência da mente e do cérebro.” Ao justificar o título de sua obra *Philosophy in the flesh*, Lakoff e Johnson (1999, p. 568, tradução nossa) reconhecem que

a Ciência Cognitiva, a ciência da mente e do cérebro, em sua breve existência, tem sido muito frutífera, pois tem nos dado uma forma de conhecermo-nos melhor, ver como nosso ser físico – carne, sangue e nervo, hormônios, células e sinapse – e todas as coisas que nós encontramos diariamente no mundo nos fazem quem somos.³

Dessa forma, como uma nova perspectiva de análise dos fenômenos linguísticos, a Linguística Cognitiva, cujo foco de interesse Macedo (2008, p. 30) esclarece que “não é a mera descrição da arquitetura da linguagem e do conhecimento, mas sim entender a estreita relação entre cognição e linguagem”, afirma-se no âmbito das Ciências Cognitivas.

Por não ter origem em única fonte e não contar com um único líder, seu arcabouço teórico, de caráter extremamente dinâmico, resulta da concatenação de uma série de conceitos e pressupostos defendidos por teóricos diversos, já que abriga várias tendências diferentes, com uma crescente proliferação de trabalhos. Destacam-se, nesse cenário, as seguintes áreas de investigação:

(i) Teoria dos protótipos - paradigma desenvolvido inicialmente por Rosch (1975), que investiga o fenômeno da categorização, tendo como base o princípio de que não há conjunto de traços sêmicos comuns a todos os elementos de uma determinada categoria, com trabalhos relevantes como os de Geeraerts (1988a, 1988b, 1989, 1992, 1995, 1997), Taylor (1989), e Kleiber (1990);

² Cognitive linguistics is, to a great extent, the product of an amalgam of incidents and findings that took place in the field of theoretical linguistics during the 1960s and 1970s. (HILFERTY, 2001, p.2).

³ Cognitive science, the science of the mind and the brain, has in its brief existence been enormously fruitful. It has given us a way to know ourselves better, to see how our physical being – flesh, blood, and sinew, hormone, cell, and synapse – and all this we encounter daily in the world make us who we are.” (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p.568).

(ii) **Semântica Cognitiva** - paradigma resultante de investigações que deram origem a conceitos tais como: espaço mental (FAUCONNIER, 1984), marco (FILLMORE, 1985), modelo cognitivo idealizado (LAKOFF, 1987) e domínio cognitivo (LANGACKER, 1987, 1991b) e, de acordo com Talmy (2000), tem como foco o conteúdo conceptual e sua forma de se organizar na linguagem.

(iii) **Teoria da metáfora** - paradigma proposto por Lakoff e Johnson (1980, 1999), Johnson (1981), Lakoff (1987, 1990, 1993) e Turner (1991, 1998) que defendem a metáfora não como uma figura de linguagem, um mero ornamento poético-retórico, mas como uma figura do pensamento, um processo cognitivo baseado na interação entre o uso linguístico e a experiência sensório-cultural, permitindo a abstração de conceitos inicialmente concretos;

(iv) **Gramática cognitiva** - paradigma proposto por Langacker (1987, 1991a, 1991b), que se baseia no entendimento de que a gramática é um conjunto composto de unidades simbólicas organizadas, que resulta da interação entre a dimensão semântica e um aspecto formal (léxico, morfologia e sintaxe), caracterizando a interdependência de forma e significado;

(v) **Gramática das construções** - paradigma baseado no conceito de construção, defendida por Fillmore, Kay e O'Connor (1988), em versão muito formalizada que se aproxima da concepção gerativista, e, por Goldberg (1995), em versão bem menos formalizada, mais próxima da proposta de Langacker (1987, 1991a, 1991b);

(vi) **Teoria da gramaticalização** - paradigma defendido por Hopper e Thompson (1985), Hopper (1987), Sweetser (1990) e Heine, Claudi e Hünnemeyer (1991), ainda estreitamente atrelado às bases funcionais anglo-saxônicas, que tem como foco a mudança linguística, como resultado do caráter dinâmico da língua em seu processo permanente de mudança, provocada pelas práticas lingüísticas compartilhadas por uma determinada comunidade.

Dessa forma, constata-se que, sob a égide da Linguística Cognitiva, com seu amplo e relevante programa investigativo, a metáfora, em grande evidência, passou a ser analisada em um número cada vez maior de investigações valiosas, assim como aspectos tais como a prototipicidade, a polissemia, os modelos cognitivos, os esquemas imagéticos e as imagens mentais, dentre outros.

É interessante ressaltar que a linguagem humana passou, então, a ser estudada como expressão tanto das experiências pessoais, sociais e culturais, como das manifestações do conhecimento, da estrutura conceitual e do processamento cognitivo, e a metáfora ganhou uma dimensão de muito maior relevância e abrangência do que tivera até então.

Por ser considerada fundamentalmente uma forma de linguagem figurada, a metáfora permite uma melhor leitura de como as pessoas veem o mundo que as cerca e de como veem a si mesmas. Permite, também, uma maior e melhor compreensão de como suas vivências, emoções, idéias, conceitos, sentimentos e crenças se baseiam nesse modo pessoal de percepção e conceitualização de sua experiência e do mundo em contexto sócio-culturalmente situados. Uma análise mais detalhada da metáfora e seus diversos usos tanto revela a importância da criatividade, da experiência e da sensibilidade de quem a produz para expressar seu pensamento, quanto reitera a relevância das questões de ordem pessoal, cultural e social, justificando a motivação que leva ao desenvolvimento de uma gama tão variada de pesquisas que se alinham com as mais diferentes tendências.

Em meio a tamanha diversidade, entretanto, surgem muitas semelhanças e as contribuições se multiplicam. Há pesquisas cujos resultados reiteram outros e princípios que são comuns entre tendências diferentes. É muito frequente, por exemplo, entre os teóricos e estudiosos que se dedicam a investigações sobre a metáfora, o entendimento de que as metáforas não estão sujeitas a quaisquer restrições de ordem sintática, por serem fenômenos essencialmente semânticos e/ou pragmáticos, como reitera Barnden (1992).

Dentre as pesquisas desenvolvidas nessa área específica, vários estudos fundamentavam-se no pressuposto de que o processamento do pensamento humano é essencialmente metafórico, mas foram aqueles realizados por Lakoff e Johnson (1980) os mais ousados em sua proposta, ao destacarem e comprovarem a importância da metáfora não como uma mera função da linguagem, mas como uma figura do pensamento - um reflexo das formas de perceber e compreender o mundo em contextos sócio-culturalmente situados. Assim, de acordo com Lakoff e Johnson (1980, 1999), o ser humano, em sua maneira de categorizar a realidade que o cerca, que resulta da interação entre sua experiência corpórea e o mundo, de forma que tanto os seus valores espirituais quanto as questões intelectuais, por exemplo, se fundariam nos modos de perceber e conceitualizar suas experiências.

Esses teóricos, em sua publicação *Metaphors we live by* (1980), comprovam a importância da metáfora como figura do pensamento humano que se situa no nível conceitual ou cognitivo. Demonstram, também, que as experiências armazenadas no nível conceitual

passam a contribuir para a elaboração de algumas ou influenciar na produção cognitiva de outras, processo que é identificado como figura de pensamento.

Dentre todos os estudiosos que desenvolvem pesquisas sobre as questões relacionadas à cognição, Lakoff e Johnson (1980) são os que se destacam tanto pela drástica ruptura com a tradição mais que milenar que prevalecia, quanto por esse reposicionamento da metáfora no âmbito da Linguística Cognitiva, em uma abordagem que a revigora, redefine, sistematiza e estrutura.

O marco do surgimento da Linguística Cognitiva, mais do que merecidamente, é a publicação de *Metaphors we live by*. Com a divulgação do resultado de suas pesquisas e de sua proposta - a Teoria da Metáfora Conceitual, Lakoff e Johnson quebram paradigmas e reformulam conceitos. Propõem, também, um novo método de investigação para questões no âmbito da linguagem, especialmente aquelas cujo foco é a metáfora, com base em um novo modelo filosófico que se ancora na relação entre sujeito e realidade, impulsionando grandes transformações nos estudos cognitivos e consolidando uma virada paradigmática que se iniciara na década anterior.

2.3 A Teoria da Metáfora Conceitual

2.3.1 Origem e conceitos

Inserida no âmbito das Ciências Cognitivas, a Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) desenvolvida e proposta por Lakoff e Johnson (1980), marca o início da Linguística Cognitiva e lança as bases de uma nova perspectiva para a metáfora. Essa perspectiva experiencialista, posteriormente revisitada e enriquecida pelos próprios autores (1999), estabelece que aqueles conceitos, compartilhados por todos os membros de uma determinada comunidade linguística, se definem com base na experiência corpórea do ser humano em interação com o meio físico, social e cultural que o cerca.

Metaphors we live by, publicado em 1980, recentemente traduzido para o português brasileiro como *Metáforas da vida cotidiana* (LAKOFF; JOHNSON, 2002), reúne os estudos seminais de Lakoff e Johnson (1980) acerca da metáfora, que se tornaram um marco na Linguística, provocando grandes mudanças no quadro das Ciências Cognitivas. Conforme Lakoff (1993), suas idéias revolucionárias contestavam alguns dos pressupostos que predominavam na época, a saber:

(1) Toda linguagem convencional cotidiana é literal e nenhuma é metafórica; (2) Tudo pode ser compreendido em bases literais, sem metáfora; (3) Só a linguagem literal pode ser contingencialmente falsa ou verdadeira; (4) Todas as definições dadas no léxico de uma língua são literais, não metafóricas; (5) Os conceitos usados na gramática de uma língua são todos literais, nenhum é metafórico.⁴ (LAKOFF, 1993, p. 204, tradução nossa).

Paralelamente às contestações que marcam os seus trabalhos, Lakoff e Johnson (1980) demonstram, através dessas pesquisas baseadas na análise de uma gama variada de expressões metafóricas, que a metáfora tem origem no pensamento e não na linguagem, e exerce função essencial e determinante tanto no sistema conceitual, quanto na linguagem cotidiana. Esses resultados, contrariando as idéias que eram sustentadas por uma tradição que remontava aos gregos, provocaram um rompimento drástico com mais de dois mil anos de indiscutível predominância.

Lakoff e Johnson (1980) reiteram, assim, que quando se fala de tempo em termos de dinheiro (*Não gaste seu tempo com isso; Se você for por aquela rota, poupará tempo; Economize seus preciosos minutos e diga logo o que quer.*), ou de atividade em termos de vida (*Aquela cidade fica morta aos domingos; A presença de vocês deu vida a esta casa; As brincadeiras das crianças enchem de vida aquele parque.*), ou, ainda, de importância como tamanho (*Meu marido trabalha numa grande companhia; Aquela é uma grande escola; Por trás de um grande homem, há sempre uma grande mulher.*) recorre-se, de forma inconsciente, natural, a uma série de sistemas linguísticos que são licenciados por metáforas conceituais que a eles subjazem. Nos casos citados, essas metáforas são TEMPO É DINHEIRO, ATIVIDADE É VIDA e IMPORTÂNCIA É TAMANHO.

Também comprovam que a metáfora é de grande relevância e indispensável na forma como se processa a conceitualização do mundo que cerca o ser humano, destacando que a maneira de cada indivíduo compreender suas experiências e se relacionar com o mundo e com as outras pessoas metaforicamente se revela através de seu comportamento na sua vida cotidiana, e está baseada na sua experiência corpórea e sócio-cultural.

Nesse sentido, Batoréo (1996) reitera as idéias de Lakoff e Johnson (1980): “o nosso pensamento é predominantemente metafórico por operar nos conceitos, também eles metafóricos, sistematicamente organizados e reflectidos na língua de uma maneira coerente.”

⁴(1) All everyday conventional language is literal, and none is metaphorical; (2) All subject matter can be comprehended literally, without metaphor; (3) Only literal language can be contingently true or false; (4) All definitions given in the lexicon of a language are literal, not metaphorical; (5) The concepts used in the grammar of a language are all literal; none are metaphorical.” (LAKOFF, 1993, p. 204).

Macedo (2006, p.23) também destaca essa “visão diferenciada da metáfora” que se firmou a partir dos estudos de Lakoff e Johnson (1980), que demonstraram, de maneira bem clara e acessível, através de uma série diversificada de exemplos, a importância e o imenso leque das metáforas presentes na linguagem do cotidiano de todos nós, seres humanos. Assim, nas palavras da autora, a metáfora

[...] deixa de ser meramente uma figura de linguagem, um recurso da retórica para se inserir no âmbito da cognição. A metáfora não é propriedade dos poetas. Usamos expressões metafóricas na linguagem corriqueira e o fazemos grandemente, argumentam os autores, não por algum tipo de decisão consciente, mas porque tais expressões são licenciadas por mapeamentos cognitivos entre domínio fonte e alvo (i.e. as metáforas, propriamente ditas) que nos permitem e é, muitas vezes, o único modo que temos para compreender e fazer sentido do mundo. (MACEDO, 2006, p.23).

Em um texto objetivo, livre do uso de terminologia, escrito para um público mais eclético, sem domínio dos aspectos mais específicos dessa área, Lakoff e Johnson (1980) expõem suas idéias e comprovam, através de exemplos do dia-a-dia, simples e corriqueiros, que a metáfora pertence primordialmente ao domínio do pensamento e depois à linguagem, sendo, não apenas um mero recurso retórico ou poético, mas também e principalmente um mecanismo indispensável para a compreensão da cognição humana.

Ressaltando essa concepção da metáfora como forma de pensar o mundo proposta por Lakoff e Johnson (1980), Amaral (2001, p.248) esclarece que:

As metáforas conceituais são em larga medida responsáveis pela nossa “topologia cognitiva”, influenciam a nossa maneira de agir e realizam-se quer em obras de natureza artística quer em instituições, mitos e práticas sociais. Estas realizações reflectem a estrutura do nosso sistema conceptual e simultaneamente reforçam-na, oferecendo novas bases, na experiência, para validade destas metáforas (além da experiência biológica, também as criações humanas podem proporcionar uma base experimental),

O autor reitera, ainda, a estreita relação existente entre a metáfora conceitual e a experiência humana que a valida.

2.3.2 O Experiencialismo

Com base nessa interdependência corpo-linguagem-mundo, os trabalhos de Lakoff e Johnson (1980, 1999) apóiam-se em uma visão filosófica de caráter experiencialista, opondo-se ao objetivismo de modelos anteriores, como o estruturalista e o gerativista, que se fundamentavam na visão platônica da realidade, e estabelecem seus critérios para definição de

conceitos, não com base nas propriedades inerentes das coisas, mas levando em conta as concepções humanas de forma, função, espaço, movimento, que se respaldam na percepção humana.

Como esclarece Feltes (2007), o paradigma objetivista caracterizado por Lakoff e ao qual se opõe o experiencialismo em que este se apóia, está fundamentado em teses de ordem lógico-filosófica que incluem a metafísica objetivista e a cognição objetivista, e têm como consequência a semântica objetivista que, por sua vez, apresenta duas abordagens: uma, cognitivista, segundo a qual “as expressões linguísticas adquirem seu significado indiretamente, via correspondência com conceitos, os quais são tomados como símbolos usados no pensamento (representacionalismo)”, e outra, não cognitivista, baseada no entendimento de que “as expressões linguísticas podem corresponder a objetos e categorias sem referência a qualquer sistema de conceitos usados pelos seres humanos.”

Assim, o experiencialismo respalda o entendimento de Lakoff e Johnson (1980, 1999) de que

as estruturas conceituais significativas surgem de duas fontes: (i) da natureza estruturada da experiência corporal e social; e (ii) de nossa capacidade inata de projetar, pelos mecanismos da razão, certos domínios estruturados da experiência corporal e interativa para domínios de natureza abstrata. (FELTES, 2007, p.93).

Esse experiencialismo ou realismo experiencial, que é uma variação do Realismo Interno de Putnam⁵ (1975, 1978, 1981 apud FELTES, 2007), perspectiva que busca ir além do pressuposto de que as estruturas mais complexas não se baseiam no domínio físico.

Para Lakoff (1987), *experiência* pressupõe toda a experiência humana e abrange tudo o que a envolve – a natureza corpórea, as capacidades decorrentes de herança genética, as diversas formas de operação física no relacionamento do homem com o mundo que o cerca, a organização social etc.

⁵Putnam (1975, 1978, 1981 apud FELTES, 2007, p. 100) propõe o Realismo Interno, que se baseia em uma posição realista epistêmica segundo a qual o mundo depende, em parte, da mente humana e a verdade, uma noção também puramente, estreitamente ligada às capacidades cognitivas, depende das teorias humanas. O significado, no entendimento de Putnam (1978, p. 129 apud FELTES, 2007, p. 100) está em nossa mente, mas é, na sua essência, uma questão de referência, que, por sua vez, “[...] é determinada pelas práticas sociais e por paradigmas físicos reais e não pelo que ocorre no íntimo dos falantes individuais.” Em oposição ao Realismo Metafísico, que afirma que a existência do mundo independe da mente do homem e de quaisquer teorias por ele propostas, o Realismo Interno defende que o mundo existe a partir das representações que o homem tem dele, e a verdade, como ressalta Putnam, é “[...] uma espécie de coerência ideal de nossas crenças entre si e delas com nossas experiências, considerando-as como experiências representadas em nosso sistema de crenças – e não uma correspondência com estados de coisas independentes da mente e do discurso.” (PUTNAM, 1988, p. 59 apud FELTES, 2007, p.101).

No tocante a essa concepção de *experiência* de Lakoff (1987) e Lakoff e Johnson (1999), Macedo (2008, p. 30), ressaltando que a Linguística Cognitiva “rejeita a visão objetivista pautada no idealismo platônico, da relação entre linguagem e mundo, em favor do paradigma experiencialista, cuja ênfase está na fenomenologia e na visão corporificada da cognição”, reitera que, “segundo esse paradigma, a mente é corporificada” e “a estrutura da razão emerge assim dos detalhes pertinentes à nossa constituição corpórea.”

Na sua interação com o mundo, o homem apóia-se em suas percepções sensório-motoras, aquelas consideradas mais básicas, por resultarem do seu aprendizado natural, das suas relações físicas e sócio-culturais com o mundo real. Nessas relações, é o corpo humano a base para as imagens que se formam, e que não só fundamentarão os conceitos mais básicos, mas também contribuirão diretamente para o processo de categorização que se concretizará por meio da linguagem. Todo esse arcabouço mental e sócio-cultural dará a sustentação necessária para outras construções, cada vez mais complexas.

Segundo esse entendimento, as representações das experiências do ser humano não processam o mundo real que o cerca, com suas características e entidades de forma objetiva, mas sim metaforicamente. Como consequência disso, os significados não são mera parte das estruturas linguísticas, e sim construções mentais produzidas por cada indivíduo, mediante as condições determinadas por um contexto sócio-cultural. Assim, fundamentadas nessa base corpórea e nas experiências básicas originadas de suas relações com o mundo, anteriores à linguagem, o homem vai adquirindo a sua bagagem mental e sócio-cultural, o seu sistema conceitual.

Assim, os sistemas sensório-motores do cérebro, responsáveis pelas percepções e ações do ser humano, também participam na formação de suas bases conceituais. Lakoff e Johnson (1999) e Macedo (2008) ressaltam que, para uma melhor compreensão da razão, faz-se necessário um conhecimento mais minucioso do organismo humano, principalmente no que tange às particularidades dos seus sistemas visual, motor e neural e, neste, em especial, aos mecanismos de junção neural.

Destacam, também, os autores Lakoff e Johnson (1999) e Macedo (2008) que, longe de ser um traço transcendental do universo ou de uma mente livre, independente do corpo, a razão se constrói, tendo como base as especificidades do corpo humano, as incomparáveis estruturas neurais do cérebro em seus mínimos detalhes, e as particularidades do funcionamento cotidiano do homem no mundo.

Também em relação à opção pelo experiencialismo, Andrade (2007, p. 28) destaca que:

[...] para os autores cognitivistas, essa visão é mais adequada para o estudo do fenômeno da compreensão da linguagem, pois a significação que um indivíduo atribui a um determinado enunciado é dada em termos de uma estrutura conceitual, e tal estrutura fundamenta-se na experiência físico-cultural. O sentido, portanto, jamais é descorporificado ou objetivo e está sempre fundamentado na aquisição e utilização de um sistema conceitual.

Por outro lado, ao discutir essa concepção filosófica, Silva (2008, p.54), argumenta que

as estruturas lingüísticas exprimem conceptualizações e as conceptualizações realizadas na e através da linguagem estão intrinsecamente relacionadas com o modo como os seres humanos experienciam a realidade, tanto fisiológica como culturalmente.

Destacando o papel de Lakoff e Johnson na elaboração do paradigma cognitivista, o autor reconhece “o *experientialismo* como a própria filosofia da Linguística Cognitiva”, contrapondo-se ao “*objectivismo* de outras grandes correntes lingüísticas, com a estruturalista e a generativista”. Pondera, entretanto, que a interpretação lakoffiana

[...] com a qual mais se identificou a Lingüística Cognitiva no seu conjunto, é parcial: a tese da *corporização* (“embodiment”) do pensamento e da linguagem ou a *filosofia na carne* foca a vertente individual e universal da cognição humana (o corpo é um universal da experiência humana), o seu lado físico e neurofisiológico [...] (SILVA, 2008, p.54).

O autor conclui, destacando a importância da linguagem e do ambiente cultural para a Linguística Cognitiva

Ora, tendo a experiência humana uma dimensão também colectiva e interactiva, impõe-se não reduzir a filosofia experientalista e o princípio da corporização a operações neurais meramente individuais e reconhecer a natureza socialmente interactiva da linguagem e o seu ambiente cultural como elementos igualmente fundacionais da perspectiva cognitiva. (SILVA, 2008, p.54).

Lembrando que vários autores já se manifestaram favoravelmente a isso, Silva (2008, p. 55) questiona se “o problema está então na própria concepção da cognição humana e na separação entre o individual e o colectivo, o interno e o externo, o pensamento e a acção, a cognição e a actividade – pensamento individual e acção colectiva”, ressaltando que estudos de filósofos, psicólogos, neurocientistas e lingüistas comprovam que não é possível “conceber a cognição sem interacção”, e tampouco “assumir que o pensamento interno tem preeminência sobre a actividade supra-individual externa ou sobre o pensamento dirigido para a (inter)acção”, destacando os estudos de Damásio (1995, 2000) sobre “a inseparabilidade da cognição e da emoção.”

Silva (2008, p. 55) reconhece a inegável ocorrência, nas duas últimas décadas, de

[...] um alargamento significativo do âmbito da cognição: desde uma perspectiva puramente interna, com a primeira geração das ciências cognitivas, à perspectiva *corporizada* [...] aberta ao exterior e, mais recentemente, à inclusão da situação, actividade ou interacção na cognição e, assim, à noção de *cognição situada* ou *cognição social* [...] (SILVA, 2008, p.55).

Silva (2008, p. 55) também cita o trabalho de Bernardéz sobre “a inevitabilidade de conceber a cognição e a linguagem em termos de actividade socialmente corporizada”, destacando que ainda prevalece a grande “questão antiga e recorrente das relações entre linguagem, cultura e cognição”, que é “saber como é que especificamente interagem os dois tipos de factores da cognição e da linguagem – os factores individuais, neurofisiológicos e universais, de um lado, e os factores interindividuais, socioculturais e variacionais, do outro.”

Resumindo: as expressões metafóricas presentes na linguagem do dia-a-dia revelam que o homem se apoia tanto em sua constituição corpórea, quanto em suas experiências e modelos do mundo, para conceitualizar fenômenos abstratos.

2.3.3 Pressupostos teóricos

Com base nesse entendimento experiencialista de que o homem desenvolve e organiza o seu sistema de conceitualização a partir de suas próprias experiências com seu corpo e o mundo que o cerca, em termos físicos, sociais e culturais, Lakoff e Johnson (1980, 1999) também destacam que uma comunidade linguística compartilha, entre outras coisas, uma infinidade de metáforas de ordem conceitual que são sistemáticas, em grande parte inconscientes e essencialmente convencionais na língua, motivo pelo qual muitas palavras e expressões idiomáticas são consideradas mais complexas e de difícil compreensão.

Dentre os pressupostos essenciais da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) categoricamente afirmados e reiterados por Lakoff e Johnson (1980, 1999), destacam-se dois: (1) a metáfora permeia, de forma abrangente e relevante, o cotidiano do ser humano e a linguagem de que ele se serve, pois é subjacente ao pensamento humano; (2) o pensamento humano organiza-se grandemente de forma metafórica, o que implica que são os conceitos metafóricos que embasam grande parte da comunicação que se concretiza nos mais diversos campos de atividade do homem, viabilizando a sua interação com o meio em que vive, com os outros e consigo mesmo.

Considerando essa relação da experiência humana com o mundo, a Linguística Cognitiva entende a linguagem humana como um fenômeno explicado semântica e

funcionalmente e que resulta da experiência física, social e cultural de um indivíduo. Segundo Silva (1997b), os linguistas cognitivos concebem a linguagem não como entidade autônoma, mas como “manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual.”

Isto significa, então, que, ao construir seu conhecimento de forma tão dinâmica, com base nos esquemas de imagem de experiências pessoais relacionadas aos seus movimentos no espaço, à sua manipulação dos objetos e às interações perceptivas, o homem se apropria de categorizações figuradas convencionais, criando complexas redes de significados que são mapeadas em um conjunto de correlações ontológicas e epistêmicas entre domínios de seu sistema conceitual.

Os estudos sobre o significado, portanto, fundamentam-se não só na forma como o ser humano constroi e concebe um determinado conceito, mas também como funciona a partir dele. Seus resultados propiciam o fortalecimento cada vez maior da metáfora como figura do pensamento que se concretiza linguisticamente de forma inconsciente, natural e onipresente.

Considerando que o sistema conceitual se organiza com base nessa permanente, dinâmica e imbricada relação entre pensamento, linguagem, ação e cultura que o sistema metafórico se forma, Macedo (2008, p. 31), ao tratar da relação entre linguagem e pensamento, destaca que, com base na concepção da Linguística Cognitiva,

a linguagem, longe de ser uma faculdade inata e autônoma em relação aos demais sistemas cognitivos, conforme o posicionamento objetivista, é uma das manifestações cognitivas do homem e, como tal, baseia-se na experiência do indivíduo com o mundo, não tendo existência autônoma, mas estando vinculada a outras capacidades cognitivas voltadas para diversos propósitos.

Outro princípio que fundamenta a Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), por sua vez, determina que a metáfora linguística é viabilizada pelas metáforas conceituais que compõem o sistema conceitual humano. É através da metáfora que o ser humano consegue, a partir de suas experiências corpóreas, categorizar entidades e eventos de ordem abstrata. Caracterizada pela relação que se estabelece entre dois domínios conceituais diferentes, a metáfora licencia a transferência de elementos de um, mais concreto, para o outro, mais abstrato, propiciando que novas experiências se integrem às anteriores. É interessante notar que:

As metáforas presentes na língua são uma manifestação da maneira como entendemos e conceitualizamos determinados conceitos. Trata-se de uma operação cognitiva, na qual empregamos um domínio experiencial mais concreto, estreitamente ligado à experiência com nosso próprio corpo e o mundo em que vivemos, para compreender/ conceitualizar um domínio mais abstracto, cuja natureza da experiência humana não permite uma representação direta. São, portanto, nossas experiências corpóreas, de diferentes dimensões, que, sendo recorrentes e co-ocorrentes, geram metáforas que subjazem à nossa forma de falar (LIMA; GIBBS; FRANÇOZO, 2001, p.108).

Assim, os **mapeamentos** entre dois domínios conceituais são relações de correspondência entre domínios, que se baseiam tanto nas interações humanas, quanto nas suas experiências corpóreas e manipulações de objetos. Dessa maneira, dizer que se vai *defender tal idéia, atacar tal ponto de vista, perder um debate, usar estratégias para ganhar uma discussão* ou, ainda, *ganhar terreno, destruir argumentos, assumir posição indefensável*, só é possível porque há a metáfora conceitual subjacente DISCUSSÃO É GUERRA, que é natural, geralmente inconsciente, automática e está disponível no sistema conceitual humano.

Nessa metáfora o domínio A, o conceito DISCUSSÃO, é compreendido em termos do domínio B, o conceito GUERRA. No caso da cultura ocidental, uma discussão é uma argumentação parcialmente vista como uma batalha verbal, e, por isso, é a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA que organiza todas as ações e elementos envolvidos nesse confronto. Na vida cotidiana, recorre-se, portanto, a essa metáfora conceitual para expressar nossas idéias e posições em relação ao conceito discussão.⁶

Em casos como, *Do meu ponto de vista, essa medida é inócua; Você pode ver que o que ele diz é absurdo; Eu não vejo essa atitude como solução* ou, ainda, *Eles vêm-no como um grande líder*, é a metáfora ENTENDER É VER que licencia as expressões metafóricas expressas nos exemplos, nos mesmos moldes de DISCUSSÃO É GUERRA.

Entretanto, é possível também recorrer à orientação espacial (para cima - para baixo, central - periférico etc.), que existe em razão da estrutura corpórea humana ser como é e funcionar como funciona em interação com o meio em que estamos inseridos, para uma referência a aumento, ganhos (mais) ou a redução, perdas (menos). Assim, é comum alguém dizer: *É muito alto o número de desabrigados; A taxa de desempregos subiu; O preço da gasolina foi lá para cima; Preciso baixar custos; Os juros caíram este ano; A renda mínima está muito baixa*. Nesses casos, são as metáforas MAIS É PARA CIMA; MENOS É PARA

⁶ Na obra *Metaphors we live by*, Lakoff e Johnson (1980) defendem a idéia de que há dois domínios - o domínio-alvo e o domínio-fonte. No caso de DISCUSSÃO É GUERRA, o domínio-fonte GUERRA, de natureza essencialmente concreta e experiencial serve para explicar um outro domínio, o domínio-alvo (DISCUSSÃO), de natureza também experiencial, mas muito mais abstrata. Entretanto, a partir da tese de Grady (1997a), esta metáfora passou a ser explicada de outra forma, ou seja, como uma metáfora composta (ou complexa), formada a partir de primárias.

BAIXO que licenciam as expressões metafóricas expressas nos exemplos, organizando, linearmente, um sistema de conceitos em relação a outro.

Ao postularem que o sistema conceitual do homem se ancora em suas experiências, como organismos providos de uma complexa estruturação biológica, em projeção do corpo na mente, Lakoff e Johnson (2002, p.131) reiteram que

Talvez o mais importante a enfatizar sobre a fundamentação de conceitos seja a distinção entre uma experiência e a maneira como a conceptualizamos. Não estamos afirmando que a experiência física seja, de algum modo, mais básica que outros tipos de experiência, quer emocional, mental, cultural ou de outra natureza. Todas essas experiências podem ser tão básicas quanto as experiências físicas. O que estamos afirmando sobre a fundamentação de conceitos é que nós habitualmente conceptualizamos experiências não físicas em termos de experiências físicas – ou seja, conceptualizamos algo que não está claramente delineado em termos de algo que é mais claramente delineado.

Ressaltando a relevância dessa experiência corpórea, essa hipótese da corporificação defendida por Lakoff e Johnson (1980) e reiterada por Lakoff (1987), Rodrigues (2008, p. 99) aponta que “uma noção central a essa teoria é a de **image schema**, modelo (ou matriz) cognitivo determinado de forma genérica, recorrente na nossa experiência sensorial e motora, que é projetado noutros domínios da experiência, determinando sua configuração.”

Também destacando como fundamental esse conceito, SILVA (1997b) explica que **esquemas imagéticos**, ou seja, essas estruturas mentais que se fundamentam nas experiências físicas e corpóreas que o homem vivencia no mundo que o cerca são caracterizadas por sua regularidade e por darem conta da organização das representações mentais mais abstratas, com base nos padrões fixos de imagens que resultam da interação física e corpórea do homem com seu mundo. Alguns dos esquemas imagéticos são: RECIPIENTE ou CONTÊINER, PERCURSO, IDENTIDADE, VERTICALIDADE, UNIDADE/MULTIPLICIDADE, CONTATO etc.

Dessa forma, ressaltando a sua importância, vale reiterar que:

[...] grande parte do nosso conhecimento não é estático, mas fundamenta-se em e é estruturado por padrões dinâmicos, não proposicionais e imagéticos dos nossos movimentos no espaço, da nossa manipulação dos objetos e de interações perceptivas – os chamados esquemas imagéticos [...] (SILVA, 1997b, p.78).

Ao descrever os pressupostos da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), Farias e Marcuschi (2006a, p.123) destacam que “a teoria Lakoffiana assenta-se em bases que parecem adequar-se ao inventário de esquemas de imagens (elementos-chave na geração de

muitos tipos de metáforas) apresentado em Croft e Cruse (2004, p. 45)”, reiterando que esses esquemas “servem de base para a identificação da correlação estabelecida entre domínios na geração de metáforas e metonímias conceituais.”

2.3.4 Características

Lima, Feltes e Macedo (2008, p.138) destacam que, com base na versão de 1980 da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), é possível identificar, nos modelos metafóricos, algumas características, resumindo-as assim:

(1º.) há um domínio conceitual **A** bem-estruturado (diretamente significativo) chamado domínio-fonte, (2º.) Há um domínio conceitual **B** que carece de estruturação para efeitos de sua compreensão: o domínio-alvo, (3º.) Há um mapeamento que liga o domínio-fonte ao domínio-alvo: projeção metafórica, (4º.) A projeção metafórica de **A** para **B** é motivada naturalmente por uma correlação estrutural que associa **A** e **B**, (5º.) Os detalhes do mapeamento entre **A** e **B** são motivados pelos detalhes da correlação estrutural, sendo a relação especificada de **A** para **B**.

Essas correlações que se estabelecem entre domínios não são arbitrárias e se baseiam na experiência corpórea do ser humano e nas suas relações com o mundo que o cerca. Há, entretanto, certos padrões e limites no que tange a esses mapeamentos. Lakoff (1993) ressalta aqueles mais relevantes, conforme o que se segue:

(i) O Princípio da invariância – Segundo esse princípio, há alguns limites que determinam não só quais domínios concretos são passíveis de projeção para quais domínios abstratos, mas também quais aspectos de um determinado domínio específico podem ser projetados. Dessa forma, para que uma metáfora seja licenciada, é necessário que sejam possíveis os mapeamentos entre os seus domínios;

(ii) O caráter assimétrico e parcial dos mapeamentos metafóricos – A unidirecionalidade dos mapeamentos determina que elementos do domínio-fonte podem explicar o domínio-alvo, enquanto o contrário normalmente não ocorre. Como exemplo, temos mapeamentos que licenciam a metáfora conceitual DISCUSSÃO É GUERRA, mas não há elementos do domínio DISCUSSÃO que possam explicar o domínio GUERRA;

(iii) A possibilidade de ocorrência de diversos mapeamentos em relação ao mesmo domínio-alvo – Há domínios, como no caso de “IDEIAS”, que são explicados através de

várias metáforas conceituais, tais como: IDEIAS SÃO COMIDA, IDEIAS SÃO PESSOAS, IDEIAS SÃO OBJETOS etc.

(iv) **A possibilidade de uma organização estrutural hierárquica de mapeamentos metafóricos** - Há metáforas mais baixas e metáforas mais altas, pois uma metáfora como O AMOR É UMA VIAGEM está inserida em uma mais geral, que é A VIDA É UMA VIAGEM.

Farias e Marcuschi (2006a) também registram algumas outras contribuições que se somaram às bases inicialmente estabelecidas por Lakoff e Johnson (1980) para essa teoria. Os autores destacam, assim, uma série de onze características e elementos essenciais da metáfora conceitual. Essa descrição é de Kövecses (2005), que, por sua vez, compreende a metáfora como sendo um fenômeno lingüístico, conceptual, sociocultural, neural e corporal.

Vale ressaltar que esse entendimento se sustenta, principalmente, nas obras: *Metaphors we live by* (LAKOFF; JOHNSON, 1980), em que são definidos os domínios A e B, ressaltada a carência de estruturação do segundo para uma melhor compreensão da ligação entre eles, numa correlação regular e unidirecional de A para B; *More than cool reason* (LAKOFF; TURNER, 1989), que ressalta a ocorrência da convencionalidade para a automaticidade (estabelecida pelo modo de pensar), assim como a importância da indispensabilidade conceitual (intrínseca ao modo de pensar); e, inclusive, nas contribuições posteriormente incorporadas, no quadro evolutivo da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), e contidas em *Philosophy in the flesh* (LAKOFF; JOHNSON, 1999).

Esses itens se resumem ao seguinte:

1-2. A metáfora consiste de um **domínio-fonte** e um **domínio-alvo**, sendo o primeiro, mais concreto, e o segundo, mais abstrato; (...) 3. A escolha de uma determinada fonte para combinar com um determinado alvo é motivada por uma **base experiencial**, ou seja, uma experiência de base corpórea; (...) 4. A experiência corpórea resulta em certas **conexões neurais** entre áreas do cérebro (estas áreas correspondem a fonte e alvo); (...) 5. A relação entre fonte e alvo é tal que o domínio-fonte pode aplicar-se a vários alvos e um alvo pode atrelar-se a várias fontes; (...) 6. Os **pareamentos** particulares de domínio-fonte e domínio-alvo geram **expressões linguísticas metafóricas**; as expressões lingüísticas são, portanto, derivadas da conexão entre dois domínios conceituais; (...) 7. Há correspondências conceituais básicas e essenciais, ou **mapeamentos**, entre os domínios-fonte e alvo; (...) 8. Os domínios-fonte frequentemente mapeiam ideias sobre o alvo, além das correspondências básicas. Estes mapeamentos adicionais são chamados de **desdobramentos** ou **inferências**; (...) 9. A junção entre um domínio-fonte e um domínio-alvo frequentemente resulta em **mesclas**, isto é, materiais conceituais que são novos em relação tanto à fonte quanto ao alvo; (...) 10. As metáforas conceituais frequentemente materializam-se, ou são realizadas, de **forma não-lingüística**, isto é, não somente em língua e pensamento, mas também em prática e realidade físico-

social; (...) 11. Metáforas conceituais frequentemente produzem ou convergem para **modelos culturais** que operam no pensamento. Estas são estruturas que são simultaneamente culturais e cognitivas (daí, portanto, os termos modelo cultural e modelo cognitivo), uma vez que são representações mentais culturalmente específicas de aspectos do mundo.⁷ (KÖVECSES, 2005, p.5-7, tradução e grifo nossos).

2.3.5 Tipologia

Em *Metaphors we live by*, Lakoff e Johnson (1980) classificam as metáforas conceituais, quanto à sua natureza, como: (i) metáforas orientacionais, (ii) metáforas ontológicas e (iii) metáforas estruturais.

Convém ressaltar, entretanto, que essa classificação de 1980 difere daquela apresentada na obra *Philosophy in the flesh*, de Lakoff e Johnson (1999), em uma segunda versão da teoria, na qual estão incluídas algumas contribuições sobre diversos aspectos da metáfora, dentre as quais uma nova proposta de tipologia de metáforas.

Estas contribuições resultam da tese de doutorado, *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*, de Grady (1997a). Algumas idéias veiculadas por Lakoff e Johnson (1999) e a Hipótese da Metáfora Primária, de Grady (1997a), serão apresentadas e discutidas mais adiante, neste capítulo, por sua indiscutível relevância para a realização deste trabalho, uma vez que é a tipologia adotada para o estudo.

Assim, retomando a classificação de 1980, no que tange à tipologia, conforme já exposto, de maneira sucinta, cabe descrever as metáforas orientacionais, estruturais e ontológicas, destacando as suas principais características e recorrendo a alguns exemplos para melhor compreensão de cada categoria.

⁷ 1-2. Metaphor consists of a source and a target domain such that the source is a more physical and the target a more abstract kind of domain; (...) 3. The choice of a particular source to go with a particular target is motivated by an experiential basis, that is some embodied experience ; (...) 4. Embodied experience results in certain neural connections between areas of the brain (these areas correspond to source and target); (...) 5. The relationship of the source and the target is such that a source domain may apply to several targets and a target may attach to several sources; (...) 6. The particular pairings of source and target domains give rise to metaphorical linguistic expressions; linguistic expressions thus are derived from the connecting of two conceptual domains; (...) 7. There are basic, and essential, conceptual correspondences, or mappings, between the source and target domains; (...) 8. Source domains often map ideas onto the target beyond the basic correspondences. These additional mappings are called *entailments*, or *inferences*; (...) 9. The joining of a source domain with a target domain often results in blends, that is, conceptual materials that are new with respect to *both* the source and the target; (...) 10. Conceptual metaphors often materialize, or are realized, in nonlinguistic ways, that is, not only in language and thought but also in social-physical practice and reality; (...) 11. Conceptual metaphors converge on, and often produce, cultural models that operate in thought. These are structures that are simultaneously cultural and cognitive (hence, the term cultural model or cognitive model), in that they are culturally specific mental representations of aspects of the world.” (KÖVECSES, 2005, p.5-7).

(i) **Metáforas orientacionais** – caracterizam-se por organizar os conceitos com base em orientações lineares não-metafóricas, ou seja, consistem na estruturação metafórica de um conceito com base na orientação corporal humana no espaço (dentro-fora, frente-atrás, cima-baixo). Nessa estruturação, parte-se da própria existência física, corpórea, concreta para a explicação de algo abstrato, amorfo, como a emoção e o poder, como é o caso de metáforas, como MAIS É PARA CIMA; MENOS É PARA BAIXO. Outros exemplos de metáforas estruturais que podemos citar são: FELIZ É PARA CIMA; TRISTE É PARA BAIXO (Ex.: *Essa notícia levantou o meu astral; Fazer o que gosto me deixa muito para cima; Meu astral caiu muito; As pessoas ficam mais deprimidas no inverno.*); e BOM É PARA CIMA, RUIM É PARA BAIXO (Ex.: *Esse livro chegou ao topo da lista de vendas; Eles formam uma equipe de altíssimo nível; As vendas despencaram; A produtividade demonstra claro declínio*).

(ii) **Metáfora estruturais** – caracterizam-se por estruturar um tipo de atividade ou experiência com base em outro tipo de atividade ou experiência, ou seja, consistem na estruturação metafórica de um conceito em termos de outro, que se projeta sobre ele, como no caso competitivo de uma guerra em que só a vitória interessa, tornando claro que os oponentes lançam mão de estratégias, argumentos para ataque e defesa, em combate marcado pela rivalidade. Portanto, tanto DISCUSSÃO É GUERRA, quanto ENTENDER É VER (Ex.: *Veja o que quero dizer; Essa perspectiva é bem interessante; Ele vê a situação de outra maneira*) são exemplos de metáforas estruturais.

(iii) **Metáfora ontológica** – caracterizam-se por possibilitarem a(s) projeção(ões) de característica(s) de seres, objetos ou substâncias sobre outro(s) de qualquer tipo, que, de forma inerente, não as apresenta(m), ou seja, consiste na estruturação metafórica de conceitos a partir da própria experiência do homem na sua interação com os objetos e as substâncias do mundo físico, concreto que o cerca, com o objetivo de explicar noções abstratas como eventos, ideias e emoções. Para um melhor entendimento, toma-se, como exemplo, a metáfora O CORPO É UM CONTÊINER DE EMOÇÕES, na qual o ser humano é considerado como CONTÊINER DE EMOÇÕES, enquanto seus estados mentais e fisiológicos são vistos como CONTEÚDOS. Assim, a metáfora do CONTÊINER/ RECIPIENTE é muito importante para a compreensão de associações que envolvem a idéia de dentro-fora e que se tornam claras quando se diz ou ouve que alguém ‘quase explodiu de tanta raiva’.

Segundo Kövecses (1990), os efeitos fisiológicos da raiva são o calor, a pressão interna, que levam à agitação e à interferência em outras capacidades cognitivas. Isso reflete a noção exata de limite corpóreo e da consciência de que a localização no espaço implica sempre a condição “espaço-dentro-de-espaço”, conforme ressalta Teixeira (2001, p. 174).

Outra metáfora ontológica é a PERSONIFICAÇÃO. Para exemplificar a experiência com o aumento de preços, Lakoff e Johnson (2002) utilizam o substantivo *inflação* e a personificam. Assim procedendo, i.e., concebendo a inflação como entidade, tornam possíveis, por meio da metáfora INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE, quaisquer referências a tal experiência. Consideremos, então, as referências contidas nos seguintes exemplos: *A inflação corrói o poder aquisitivo; Se o governo não enfrentar a inflação, o povo vai empobrecer cada vez mais; A inflação traz sérios danos à produção.*

Lima, Feltes e Macedo (2008), destacam que, considerando a perspectiva aristotélica, segundo a qual a linguagem convencional é literal, interessante é observar a contradição aparentemente existente na classificação das metáforas conceituais como metáforas literais. Segundo as autoras, na versão de 1980, são assim chamadas

porque são, em grande parte, inconscientes, automáticas, convencionais e utilizadas sem esforço; são utilizadas cotidianamente, ao contrário das metáforas criativas ou literárias, que visam a criar efeitos inusitados. Também são chamadas de metáforas básicas, referindo ‘qualquer metáfora conceitual cujo uso é convencional, automático e, tipicamente, despercebidas.’ (LAKOFF; TURNER, 1989, p.80).

No seu desenvolvimento, a Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), proposta inicialmente apenas como um estudo sobre a metaforicidade da linguagem humana, enriqueceu-se com outros trabalhos de Lakoff (1987, 1993) e Lakoff e Johnson (1999), firmando-se como uma teoria mais ampla sobre a significação linguística e que, nas suas obras posteriores “vai sofrendo transformações e sendo alicerçada em suportes mais sólidos. O próprio conceito de metáfora vai se transformando.”, como ressaltado na apresentação da edição brasileira de *Metáforas da vida cotidiana*, de Lakoff e Johnson (2002).

Convém destacar que, dentre os muitos estudos realizados a partir da proposta de Lakoff e Johnson, em 1980, há vários cuja contribuição foi definitiva para a expansão e evolução dos estudos sobre a metáfora conceitual. Alguns deles são os realizados nos EUA por Lakoff e Turner (1989), Gibbs (1994) e Grady (1997a).

Esse desenvolvimento teve muitos desdobramentos e, segundo Carvalho (2004), constata-se hoje que “a quantidade de estudos sobre metáforas tem crescido exponencialmente nos últimos anos” em função do grande interesse pelo campo de estudo.

Vale reconhecer quão importante é a Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) para estudo da metáfora como um fenômeno natural da linguagem que permeia o cotidiano do ser humano, refletindo uma relação de seu sistema conceitual com o mundo que está à sua volta e suas próprias experiências. Vale destacar, também, o quanto foram oportunas e significativas as transformações por que passou a teoria, no período entre a publicação de *Metaphors we live by*, que lançou suas bases, em 1980, e a da obra *Philosophy in the flesh*, em 1999, quando foram incluídas algumas contribuições de grande relevância.

As transformações, resultantes de um grande número de pesquisas que enfocavam diferentes aspectos da metáfora, contribuíram tanto para o aprofundamento de questões relevantes e inicialmente pouco ou não exploradas, quanto para ajustes necessários em relação às bases já firmadas, solidificando seus alicerces e fincando novos pilares, de forma a equacionar questões controversas ou não consideradas em *Metaphors we live by*.

Em decorrência disso, na obra *Philosophy in the flesh*, Lakoff e Johnson (1999), apresentam uma segunda versão da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), incorporando várias contribuições, dentre as quais se destacam as de Grady (1997a) - a Hipótese ou Teoria da Metáfora Primária, e adotando uma nova tipologia para a metáfora. Como já mencionado anteriormente neste capítulo, essa classificação é de grande relevância também para este trabalho, uma vez que é aquela adotada nas descrições e análises realizadas. Dessa forma, um estudo mais detalhado da proposta de Grady (1997a) será desenvolvido a seguir.

2.4 A Hipótese da Metáfora Primária

2.4.1 Origem, fundamentos e conceitos

Uma das mais valiosas contribuições, considerados todos aqueles trabalhos cujo objeto de estudo é a metáfora conceitual, no âmbito da Linguística Cognitiva, a tese de doutorado de Joseph Grady (1997a) trata da Hipótese da Metáfora Primária, integrada à Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) por Lakoff e Johnson (1999) em sua obra *Philosophy in the flesh*.

Em sua tese, Grady (1997a) apresenta uma proposta voltada para a explicação de alguns aspectos que, na sua avaliação, mesmo abordados, ainda suscitam dúvidas e questionamentos por estarem pouco claros ou serem insatisfatoriamente tratados na primeira versão da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC).

Antes de expor a sua proposta, Grady (1997a) faz uma breve revisão dos pontos de partida da discussão, destacando entre eles os fundamentos da teoria de Lakoff e Johnson. Começa abordando os seguintes princípios:

- (a) sistematicidade – fundamentada na ocorrência de correlação sistemática entre domínio-alvo e domínio-fonte;
- (b) direcionalidade – fundamentada na ocorrência dos mapeamentos exclusivamente na direção do domínio-fonte (mais concreto, mais físico) para o domínio-alvo (mais abstrato, mais complexo);
- (c) naturalidade – fundamentada na ocorrência, no cotidiano, de expressões metafóricas, caracterizando-a como natural;
- (d) motivação experiencial – fundamentada na evidência de base corpórea na motivação para a geração de metáforas;
- (e) repertório conceitual – fundamentado na ocorrência de transferência recorrente, de um domínio para o outro, de padrões de caráter metafórico, que formam estruturas mentais, classificadas como de longo termo;
- (f) evidência não-linguística – fundamentada no caráter conceitual, mais do especificamente linguístico, da geração da metáfora, considerada fenômeno de ordem cognitiva que também se manifesta de forma não verbal.

À medida que sintetiza esses postulados e os resultados da teoria, Grady (1997a) levanta alguns questionamentos que resumem os pontos de maior vulnerabilidade dessa teoria, apontando-os como o que o instigou a desenvolver sua pesquisa. São eles: “Por que alguns elementos de domínios podem ser mapeados e outros não?”, “Por que as metáforas conceituais são tipicamente unidirecionais e que fatores determinam a direcionalidade?”, “A que finalidade a metáfora serve?”, “Por que ela é tão comum?”, “Como, exatamente são as metáforas motivadas?”, e, por fim, “Como, exatamente, diferentes metáforas se relacionam e interagem entre si?”⁸ (p.8-12, tradução nossa).

Segundo Grady (1997a), estes aspectos estão basicamente relacionados a três problemas, a saber: 1) a pobreza de determinados mapeamentos, já que apenas alguns aspectos das metáforas são lingüisticamente realizados de forma convencional; 2) a ausência de motivação experiencial, uma vez que não há uma correlação experiencial corpórea

⁸ Why do some elements of domains get mapped, but not others? Why are conceptual metaphors typically unidirectional and what factors determine the directionality? What purpose does metaphor serve? Why is it so common? Exactly how are metaphors motivated? How exactly do different metaphors relate to and interact with each other? (GRADY, 1997a, p. 6-19).

relevante entre alguns domínios-fonte e domínios-alvo, conforme análise de metáforas conceituais apresentadas pela Teoria da Metáfora Conceitual (TMC); e 3) a ausência de distinção entre mapeamentos, evidenciada na aplicação dos mesmos termos a vários outros domínios-alvo, com significados muito próximos.

Para discorrer sobre sua abordagem, Grady (1997a) propõe um modelo que permite a contextualização de suas ideias a cerca da relação entre experiências e metáforas, partindo de um fluxograma que permite a visualização de todo o processo de geração de metáforas primárias em todas as suas diversas etapas e discutindo cada uma delas.

A proposta de Grady (1997a) para resolver o problema relativo à base experiencial da metáfora apresenta, como questão central, uma evolução na maneira de compreender como a metáfora conceitual é gerada. Ao propor a mudança, Grady também sugere a alteração de um dos construtos mais importantes da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC). Afirma que subjacente à metáfora conceitual (antes considerada o nível mais “primário” em que existem os mapeamentos metafóricos, construídos a partir da experiência do ser humano), há uma estreita correlação entre experiências sensório-motoras vivenciadas, no cotidiano, pelo ser humano, na sua interação com o mundo em que está socioculturalmente inserido, e as respostas cognitivas a elas. Essa correlação entre experiências de natureza distinta é, sem qualquer dúvida, responsável pela geração de metáforas primárias.

O primeiro dos conceitos a serem discutidos é o de **eventos básicos**. Grady (1997a, p.20, tradução nossa) trata, inicialmente, de alguns “tipos de eventos e cenas que sucedem regularmente em nossa experiência”⁹, ou seja, certos tipos de eventos que se repetem muitas vezes, nos mais diversos contextos, na experiência humana, tais como: levantar um objeto, dobrar os joelhos, perceber semelhanças entre coisas, deslocar de um ponto a outro, etc. Observa que cada um desses eventos pode se repetir várias vezes, em um mesmo dia, e que alguns são mais marcantes e perceptíveis que outros. Essas “experiências básicas, em tempo real, que se relacionam, de forma particular, com nossas interações direcionadas com o mundo”¹⁰, consideradas de relevância especial para o seu modelo, Grady (1997a, p.21) chama de eventos básicos.

Lembra, também, que, assim como o ser humano é geneticamente provido de capacidades especiais de perceber e analisar o mundo que o cerca, dispõe também de formas inatas de responder a tais experiências perceptuais. São estas que lhe permitem estabelecer

⁹ [...] types of events and scenes which recur on a regular basis in our experience. (GRADY, 1997a, p. 20).

¹⁰ Simple, real-time experiences which relate in particular ways to our goal-oriented interactions with the world (GRADY, 1997a, p. 21).

semelhanças e diferenças, sentir prazer ou desprazer, caracterizando aquilo que vê como relevante em termos de determinados eventos e experiências. Grady (1997a) destaca que essas **capacidades e tendências cognitivas** específicas permitem ao homem categorizar cada um desses eventos específicos. É, portanto, em função da dificuldade experimentada, que se estabelece peso como relevante.

Como **cena primária**, Grady (1997a, p.23, tradução nossa) define “esta experiência subjetiva (fenomenológica) de um evento básico – que inclui ambos o aspecto perceptual e nossa resposta a ele.”¹¹ Assim, para um ser humano, a experiência de levantar um objeto pode ser interpretada de diferentes formas, por conta dessas capacidades cognitivas que colaboram para a compreensão do seu meio. A correlação entre os diferentes aspectos de uma experiência é um dos traços fundamentais das cenas primárias. **Subcenas** são definidas, então, como as “dimensões individuais discretas das experiências”¹² – as experiências subjetivas de intimidade, proximidade e calor vivenciadas. Sintetizando, define as cenas primárias como

[...] episódios de experiência subjetiva, caracterizados pelas estreitas correlações entre circunstância física e resposta cognitiva. São elementos universais da experiência humana, definidos por capacidades e mecanismos cognitivos básicos, que se relacionam de forma relevante à interação direcionada com o mundo.¹³ (GRADY, 1997a, p. 24, tradução nossa).

Grady (1997a) destaca ainda que, em função da frequência com que são experienciadas as cenas primárias, e das estreitas correlações entre as diversas facetas da experiência, não devem ser estranhas as **associações conceituais** que podem também se estabelecer entre elas no sistema conceitual, i.e., nas representações cognitivas que o homem faz do mundo.

Em decorrência dessas estreitas associações entre conceitos, é perfeitamente plausível imaginar que tal proximidade pode dificultar a distinção entre eles. Grady (1997a,) aponta, baseado nos trabalhos de Johnson (1997), que é possível que, durante algum tempo, no processo de aquisição/aprendizagem de uma língua, haja um único conceito associado a dois aspectos distintos de uma determinada experiência, e que, antes de existirem conceitos distintos associados no sistema conceitual, provavelmente há uma fase de **diferenciação**.

¹¹This subjective (phenomenological) experience of a basic event – including both the perceptual aspect and our response to it [...] (GRADY, 1997a, p. 23).

¹²[...] discrete, individual dimensions of the experience [...] (GRADY, 1997a, p. 23).

¹³[...] episodes of subjective experience, characterized by tight correlations between physical circumstances and cognitive responses. They are universal elements of human experience, defined by basic cognitive mechanisms and abilities, which relate in some salient sense to goal-oriented interaction with the world. (GRADY, 1997a, p.24).

Por fim, aborda (GRADY, 1997a) os conceitos de **metáforas primárias, conceitos-alvo e conceitos-fonte primários**. Ressalta que cada metáfora primária envolve uma associação entre conceitos distintos – o conceito-fonte e o conceito-alvo – partindo de cenas primárias e as correlações que lhes são características. Enquanto os conceitos-fonte implicam um conteúdo associado à percepção ou sensação física, caracterizando-se por seu **conteúdo imagético**, os conceitos-alvo, que são respostas às percepções humanas do mundo, caracterizam-se pela ausência desse conteúdo.

Em sua explicação sobre essa correlação que se estabelece sobre os conceitos fonte e alvo, Bussons (2006, p.10) esclarece que

Os conceitos, para se unirem, devem compartilhar de estruturas esquemáticas em algum nível, no entanto, ao contrário do que diz a teoria tradicional da metáfora conceitual, apenas os conceitos ligados à experiência sensorial humana têm conteúdo de imagem. Os conceitos-fonte abrigam os *inputs* sensoriais, enquanto os conceitos-alvo acolhem os julgamentos e análises desses inputs. Dessa maneira, apenas os conceitos-fonte têm conteúdo de imagem. Os conceitos-alvo correspondem às operações feitas em cima dos conceitos-fonte que, por sua vez, têm estruturas esquemáticas.

Como é possível perceber, a Hipótese da Metáfora Primária de Grady (1997a) implica numa reorganização de alguns dos conceitos básicos da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), e, inclusive, na proposta de uma nova tipologia de metáforas, que permita a inclusão, tanto de metáforas conceituais de natureza correlacional, quanto das chamadas não-correlacionais.

2.4.2 Tipologia

No que tange às metáforas conceituais, Grady (1997a) sugere a seguinte classificação: 1) metáforas conceituais correlacionais - que se geram a partir das correlações que se estabelecem entre domínios distintos que tenham base experiencial e referem-se às metáforas primárias e compostas de primárias ou complexas; e 2) metáforas conceituais não-correlacionais (de percepção de semelhança, de imagem e GENÉRICO É ESPECÍFICO) - que se criam a partir da percepção de semelhança entre objetos ou suas características.

Passa-se a tratar, primeiramente, das metáforas correlacionais.

2.4.2.1 Metáforas correlacionais

São classificadas como correlacionais as metáforas que se geram a partir das correlações que se estabelecem entre domínios distintos que tenham base experiencial e referem-se às metáforas primárias e compostas de primárias ou complexas.

(a) A metáfora primária

Definida por Grady (1997a, p. 47-48, tradução nossa) como uma metáfora que “tem uma base experiencial direta e que motiva um conjunto altamente predizível de dados, ou seja, conjuntos sem “lacunas”¹⁴. A metáfora primária também é o componente básico na formação de outras metáforas: aquelas chamadas compostas de primárias ou complexas.

A Teoria da Metáfora Conceitual, segundo os fundamentos de sua versão de 1980, concebia que metáforas eram criadas para expressar, por meio de domínios mais concretos e mais definidos, aqueles de ordem mais abstrata e indefinidos em termos de uma experiência corpórea, sem estabelecer quaisquer vínculos com outras experiências específicas de sentido, podendo ser universais ou culturalmente motivadas.

Grady (1997a), como já brevemente exposto, postula que são as metáforas primárias o nível mais básico em que ocorrem, em termos do pensamento e experiência humanos, os mapeamentos metafóricos. Estes mapeamentos são gerados a partir do estabelecimento de correlação(ões) entre experiências corpóreas básicas e as respostas cognitivas a elas, em suas diversas dimensões, e não mais entre domínios concretos e abstratos.

Ainda com base nesse entendimento, Grady (1997a) reitera que as metáforas primárias envolvem estreita ligação entre conceitos distintos que surgem de cenas primárias e suas correlações, destacando que, na sua maioria, os conceitos-fonte de metáforas primárias têm seu conteúdo relacionado às percepções ou sensações físicas. Considere-se, para melhor compreensão, o seguinte 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 de uma metáfora conceptual, que é PROXIMIDADE É CALOR, que, no caso, é primária, e foi motivada por uma experiência muito básica para todos os seres humanos desde que nascemos, que é o calor do corpo materno experienciado pelo bebê por meio da proximidade da mãe quando está no colo. (FERREIRA, 2008, p.3).

¹⁴Metaphors which have a direct experiential basis and which motivate highly predictable sets of data (i.e. sets without “gaps”) will be referred to as primary metaphors. (GRADY, 1997a, p. 47-48).

Como já exposto, quando da abordagem dos conceitos básicos da Hipótese da Metáfora Primária, eventos básicos, capacidades cognitivas, cenas primárias (compostas de subcenas), junção conceitual e diferenciação compõem o processo de geração de metáforas primárias. Uma adaptação linear do diagrama apresentado por Grady (1997a, p. 20), a seguinte seqüência demonstra como isso ocorre:

Eventos + Capacidades e estruturas = Cenas primárias → Junção Conceitual → Diferenciação → METÁFORA
 básicos cognitivas (Subcenas primárias) (Conflação) (Desconflação) PRIMÁRIA

Dentre os componentes que deflagram o processo que gera as metáforas primárias, são eventos básicos aquelas experiências que se revelam mais importantes e mais significativas, dentre todas aquelas que são vivenciadas regularmente pelo ser humano, porque estão diretamente e intimamente relacionadas com suas metas e aspirações, decorrentes, por sua vez, de sua interação com o meio (GRADY, 1997a).

As capacidades e estruturas cognitivas, os outros componentes da base do processo, permitem que se estabeleça a diferença entre o ser humano e um robô. Ao experienciar qualquer evento básico, tanto a percepção, sensação e compreensão do homem, quanto sua resposta cognitiva a ele será de ordem subjetiva. Entretanto, por conta do compartilhamento do mesmo aparato neurobiológico, tais respostas são, ao mesmo tempo, também compartilhadas.

Isso explica porque, para o ser humano, o simples ato de abrir um presente pode ser experienciado de muitas formas diferentes por cada indivíduo que o fizer. É essa combinação de eventos básicos com a estrutura e capacidade cognitiva que permite a geração das cenas primárias, compostas de subcenas. Cada cena primária é a experiência subjetiva de um evento básico, envolvendo tanto as experiências perceptuais de natureza sensório-motora, quanto as respostas cognitivas a elas (GRADY, 1997a).

Com base nesse entendimento, é possível destacar que são as semelhanças que se percebem entre elementos de experiências que estão correlacionadas no que tange a tempo e espaço, e que permeiam os vários domínios de nossa vida, que compõem os mapeamentos metafóricos. Assim, dirigir um automóvel, que é um desses domínios, nas muitas culturas em que ele é usado, envolve cenas primárias como: entrar (e sair) de um veículo, deslocar-se de um ponto a outro, escolher rotas, horários, segurar a direção, escolher a marcha, optar entre usar o freio ou o acelerador etc.

Ao destacar tal experiência subjetiva de 'cena primária', que inclui tanto nossa percepção como nossa resposta a um evento básico, Siqueira explica que:

A característica fundamental das cenas primárias é a correlação entre dimensões distintas - físicas e psicológicas - da nossa experiência. Exemplo disso é a proximidade física e emocional que experienciamos desde que nascemos com as pessoas que nos cuidam. Como estamos constantemente próximos fisicamente das pessoas com as quais somos emocionalmente íntimos, inicialmente experienciamos essas duas ocorrências indiferenciadamente. (SIQUEIRA, 2004, p.49).

Reiterando sua importância no processo de geração de metáforas, Grady (1999, p.24, tradução nossa) explica que “as cenas primárias são episódios mínimos de experiência subjetiva, delimitados em termos temporais, e se caracterizam por correlações estreitas entre circunstância física e resposta cognitiva”¹⁵. Essas cenas são compostas por pares de dimensões experienciais co-ocorrentes e recorrentes, i.e., subcenas que, por se repetirem muitas vezes, motivam a geração de metáforas.

Para melhor exemplificar, cabe citar as experiências de um bebê, cujos pais ocupam seu campo de visão por serem grandes e exercem sua autoridade, o que os torna importantes. Essa percepção gera relações entre importância e tamanho que serão inconscientemente armazenadas e assim permanecerão por muito tempo; essas relações respondem pela geração da metáfora primária IMPORTÂNCIA É TAMANHO. Assim, quando dizemos *Amanhã haverá uma grande comemoração*, o grande, na verdade, significa importante. Outro exemplo relacionado às experiências de um bebê é a sensação de calor e aconchego no colo materno, que, também inconscientemente armazenada, licenciará a metáfora primária AFEIÇÃO É CALOR.

Na comparação entre as perspectivas de 1980 e 1999, é possível observar algumas diferenças relevantes. Enquanto a proposta de 1980 tem sua base no conceito de esquema imagético, mais abstrato e mais rico em detalhes, na perspectiva de 1999, a metáfora está fundamentada na cena primária, cujo conceito é pobre em conteúdo de imagem.

Com a proposta veiculada em *Philosophy in the flesh* (LAKOFF; JOHNSON, 1999), a base metafórica desloca-se do esquema imagético para a cena primária, conforme Lima ressalta:

Na nova visão, portanto, a base da metáfora é a cena primária, uma representação cognitiva de uma experiência recorrente, que pode ser caracterizada em um nível local, sem muitos detalhes, envolvendo estreita correlação entre duas dimensões de experiência distintas, o domínio alvo e o domínio fonte. Tais domínios, por sua vez, também se apresentam com características diferentes na nova proposta. (LIMA, 2003b, p.22).

¹⁵[...] primary scenes are (temporarily-delimited) episodes of subjective experience, characterized by tight correlations between physical circumstance and cognitive response. (GRADY, 1999, p.24).

Os fundamentos da teoria proposta inicialmente por Lakoff e Johnson (1980) incluíam dois domínios: o domínio-alvo e o domínio fonte, que licenciam a geração da metáfora. Assim, para tal realização, a relação entre esses domínios com seus esquemas imagéticos era considerada suficiente e qualquer outra experiência de sentido, vista como desnecessária. Grady (1997a), na formulação de sua Hipótese da Metáfora Primária, adota, como base metafórica, a cena primária. Os mapeamentos, portanto, envolvem um domínio-fonte, cujo conteúdo, de ordem sensorial, inclui uma estrutura imagética esquemática, e um domínio-alvo, cujo conteúdo, de ordem mais abstrata, não apresenta esquema, mas demanda respostas ao estímulo sensorial.

Convém, portanto, ressaltar que o que faz com que uma experiência de sentido possa vir a ser um domínio-fonte de uma metáfora primária, é um esquema imagético de natureza esquemática que englobe diversas imagens. Também vale destacar que, na metáfora primária, os domínios-fonte estão vinculados a experiências básicas, relacionadas com as coisas do cotidiano, que envolvem poucos detalhes e poucas cenas, que poderiam ser consideradas conceitos-fonte. Para que um domínio experiencial simples seja usado como conceito-fonte, faz-se necessário que este tenha correlações muito significativas com outro domínio de cunho experiencial, o que quer dizer estar intimamente vinculado a objetivos/ações direcionados para o cumprimento de metas, de maneira bastante previsível.

Ainda em relação aos domínios-fonte da metáfora primária, Grady (1997a) esclarece que estes, como conceitos relacionais, devem envolver aspectos universais da experiência humana, ou seja, devem ser próprios da experiência humana. No que tange aos objetos, devem estar vinculados às suas propriedades, às relações que se estabelecem entre eles ou às ações que os envolvem.

Em relação aos domínios-alvo, que não possuem esquemas imagéticos e constituem-se partes das mesmas experiências de sentido que gera o significado dos conceitos-fonte, Grady (1997a) salienta que estes conceitos também se vinculam aos objetivos e às ações direcionadas às nossas metas, parecem estar entre os componentes mais básicos da experiência cognitiva, no nível mais baixo de acesso consciente do ser humano e podem compor domínios, sejam estes físicos ou não. Estes domínios, mais subjetivos que os domínios-fonte, já que se vinculam aos estados mentais, respondem aos estímulos sensoriais.

Assim, destacando que “as metáforas presentes na língua são uma manifestação da maneira como entendemos e conceitualizamos determinados conceitos”, Lima, Gibbs e França (2001, p. 108) esclarecem que essa é

uma operação cognitiva, na qual empregamos um domínio experiencial mais concreto, estreitamente ligado à experiência com nosso próprio corpo e o mundo em que vivemos, para compreender/conceitualizar um domínio mais abstrato, cuja natureza da experiência humana não permite uma representação direta. São, portanto, nossas experiências corpóreas, de diferentes dimensões, que, sendo recorrentes e co-ocorrentes, geram as metáforas que subjazem à nossa forma de falar. Assim, por exemplo, é o fato de sempre termos fome e de concomitantemente experienciar também o desejo de comer que gera a metáfora conceitual DESEJAR É TER FOME, licenciando, por sua vez, expressões metafóricas [...].

É interessante destacar que Johnson (1999) pesquisou a possibilidade neural da criação de metáforas por meio de correlações entre experiências recorrentes e co-ocorrentes, para sua tese de doutorado sobre a aquisição de metáforas por crianças. O resultado de seus estudos demonstrou que há dois estágios distintos (conflação e desconflação/diferenciação) em que se observa a emergência das metáforas conceituais. Enquanto na conflação os domínios são ainda indistintos, sem uma definição clara, na desconflação/diferenciação estabelecem-se as diferenças entre esses domínios metafóricos (domínio-alvo e domínio-fonte). No caso de AFEIÇÃO É CALOR, por exemplo, o primeiro estágio caracteriza-se pela fusão da experiência da afeição com a experiência do calor materno vivenciadas pela criança, em função de sua ocorrência concomitante. Seus estudos, portanto, levam à constatação de que as metáforas primárias são inevitavelmente adquiridas, de forma automática e inconsciente. Esses estudos, como registram Lakoff e Johnson (1999) serviram de base para a proposta de Grady (1997a):

A teoria da conflação de Johnson é a base para a teoria da metáfora primária de Grady. As primeiras confluções na experiência cotidiana deveriam levar à formação automática de centenas de metáforas primárias que associam experiência subjetiva e julgamento com experiência sensorio-motora. Cada metáfora primária, hipotetiza Grady, é simples, um componente atômico da estrutura molecular da metáfora composta. As metáforas compostas são formadas a partir de primárias por meio da mescla conceitual convencional¹⁶ (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p.49, tradução nossa)

Considerando esse e outros trabalhos relevantes, como os de Narayanan (1999) e Bailey (1997) que tratam dos mecanismos de aprendizagem neural e respaldam a idéia de que as metáforas são inevitavelmente adquiridas, de forma automática e inconsciente, Lakoff e Johnson (1999, p.56, tradução nossa) reiteram que “quando as experiências corpóreas no

¹⁶Johnson`s theory of conflation is the basis for Grady`s theory of primary metaphor. Early confluations in everyday experience should lead to the automatic formation of hundreds of primary metaphors that pair subjective experience and judgement with sensorimotor experience. Each primary metaphor, Grady hypothetizes, is simple, an atomic component of the molecular structure of complex metaphors. Complex metaphors are formed from primary ones through conventional conceptual blending. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 49).

mundo são universais, então as metáforas primárias correspondentes são universalmente adquiridas.”¹⁷

Também convém observar que, se anteriormente o mapeamento entre domínios respondia pelo licenciamento das metáforas, com essa nova perspectiva, que certamente contribuiu para sua incorporação à Teoria da Metáfora Conceitual (por eliminar um de seus pontos mais controversos), passa o mapeamento das cenas primárias a licenciar as expressões metafóricas usadas. Lima, Gibbs e Françaço (2001) demonstram como esse mapeamento das cenas primárias tem enorme força preditiva das expressões metafóricas, o que não era possível com o mapeamento entre domínios. Dessa forma, segundo esses autores:

Os elementos da fome ressaltados anteriormente, i.e., necessidade, desejo e desconforto, que estão num nível esquemático compatível com o descrito por Grady, determinam as correspondências no mapeamento das cenas primárias. Entendendo que necessidade de alimento corresponde a fome e sede, e que desejo corresponde a apetite, o mapeamento ocorre da seguinte forma:

· ter fome é desejar

· ter sede é desejar

· ter apetite por comida é ter apetite por alguma coisa ou por alguém

O resultado da identificação das cenas primárias é previsibilidade da linguagem licenciada pela metáfora. No caso da metáfora DESEJAR É TER FOME, portanto, é previsível que o desejo por alguma coisa ou por alguém seja expresso através de termos como *fome*, *sede*, *apetite* e/ou outros que expressem fome ou apetite (ou o desconforto pertinente à fome), tanto em uma língua quanto na outra. (LIMA; GIBBS; FRANÇOZO, 2001, p.115).

Da lista de metáforas sugeridas como primárias por Grady (1997a), vale destacar as seguintes, com tradução aproximada:

- KNOWING IS SEEING (CONHECER É VER),
- IMPORTANCE IS SIZE/VOLUME (IMPORTÂNCIA É TAMANHO/ VOLUME)
- SIMILARITY IS PROXIMITY (SIMILARIDADE É PROXIMIDADE)
- (LOGICAL) ORGANIZATION IS PHYSICAL STRUCTURE (ORGANIZAÇÃO É ESTRUTURA FÍSICA)
- EMOTIONAL INTIMACY IS PROXIMITY (INTIMIDADE É PROXIMIDADE)
- UNDERSTANDING IS GRASPING (ENTENDER É AGARRAR)
- QUANTITY IS VERTICAL ELEVATION/MORE IS UP (QUANTIDADE É ELEVÇÃO VERTICAL/MAIS É PARA CIMA)
- DIFFICULTY IS HARDNESS (DIFICULDADE É DUREZA)
- TIME IS MONEY (TEMPO É DINHEIRO)
- TIME IS A CONTAINER (TEMPO É UM CONTÊINER)
- AFFECTION IS WARMTH (AFEIÇÃO É CALOR)
- HAPPY IS UP (FELICIDADE É PARA CIMA)
- ASSISTANCE IS SUPPORT (AJUDA É SUPORTE)

¹⁷When the embodied experiences in the world are universal, then the corresponding primary metaphors are universally acquired. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 56).

- CHANGE IS MOTION (MUDANÇA É MOVIMENTO)
- STATES ARE (TEMPORARY) LOCATIONS (ESTADOS SÃO LUGARES)

As metáforas primárias tanto têm existência autônoma, quanto podem coexistir, como componentes de outras, como átomos numa estrutura molecular, como é o caso das metáforas que serão abordadas a seguir.

(b) A metáfora composta de primárias (ou complexa)

Em *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*, Grady (1997a) explicita que duas ou mais metáforas primárias formam uma metáfora composta, em processo de composição que unifica metáforas coerentes. Isto significa que duas metáforas se combinam e geram imagem metafórica mais específica que aquelas que a constituíram. Com isso, a metáfora que resulta dessa combinação absorve todas as informações de seus elementos constituintes, a saber: seus acarretamentos, correspondências e proposições.

Grady (1997a), para demonstrar como a metáfora primária é gerada, faz a análise, pelo processo de decomposição, usando a metáfora composta TEORIAS SÃO EDIFÍCIOS, constituída pelas metáforas primárias ORGANIZAÇÃO É ESTRUTURA FÍSICA e MANTER-SE INTACTO É MANTER-SE ERETO. Para tal, relaciona as correspondências que resultaram da combinação.

O quadro abaixo sintetiza essas correspondências:

ENTIDADE ABSTRATA, COMPLEXA, VIÁVEL	OBJETO FÍSICO ERETO
Entidade abstrata complexa (objeto)	Objeto físico complexo
Constituintes abstratos de entidade	Partes físicas
Relações lógicas/causais entre constituintes	Combinação física das partes
Persistência	Manter-se ereto/verticalidade
Dependência assimétrica de alguns em relação a outros	Sustentação

Quadro 1 – Análise da Metáfora TEORIAS SÃO EDIFÍCIOS
Fonte: (GRADY, 1997a, p.49, tradução nossa)¹⁸.

Como é possível observar, as correspondências dessas metáforas não licenciam aquelas expressões referentes às partes estruturais do edifício. As partes internas (salas,

“VAILABLE, COMPLEX, ABSTRACT ENTITY	ERECT PHYSICAL OBJECT
Complex abstract whole (object)	Complex physical whole
Elements of organized whole	Physical parts
Logical/causal relationships	Physical arrangements
Persistence	Erectness/verticality
Asymmetrical dependence of some elements on others	Support”

Fonte: (GRADY, 1997a, p.49).

escadas, corredores, garagens) ou externas (janelas, entradas, portas, saídas, sacadas) são deixadas de lado em relação a teorias. As expressões usadas sempre se referem às partes estruturais, ou seja, fala-se da estrutura, do suporte, da fundação, dos alicerces das teorias, sem qualquer referência às partes internas, conforme exemplificam as seguintes sentenças: *Este é um dos pilares dessa teoria; Aquele modelo teórico tem uma fundação sólida (ou alicerces sólidos).*

Ao observar que não há relações entre metáforas que não compartilham primárias Lima (2003b, p.24), em referência à formação das metáforas compostas de primárias, ressalta que

Um outro aspecto importante é que as metáforas primárias podem se combinar de diversas maneiras, formando novas compostas. Por exemplo, organização é estrutura física também pode ocorrer em combinação com interrelacionado é ser tecido, formando a metáfora teorias são tecidos. É por causa, e em termos, das primárias que compartilham que se explicam as relações entre as várias metáforas, ou seja, no exemplo acima, a relação entre teorias são tecidos e teorias são edifícios explica-se exatamente porque ambas compartilham da metáfora primária organização é estrutura física. Quando não compartilham primárias, as metáforas não estão relacionadas.

Ainda sobre isso, a autora (2003b, p. 24) esclarece que, mesmo assim,

[...] as possibilidades de unificação não são aleatórias. As restrições na construção das metáforas compostas nascem da disputa de compatibilidade lógica dos mapeamentos primários. Não é possível unificar tempo é um objeto em movimento com tempo é uma paisagem sobre a qual nos movemos, pois os momentos no tempo não podem ser simultaneamente associados com objetos em movimento e estáticos no domínio fonte de espaço físico.

Dessa forma, explica-se o fato de que, embora sejam unidades independentes, as metáforas primárias não formam outras metáforas pura e simplesmente por serem autônomas. Há limites e padrões há serem observados, que não só implicam em coerência e compatibilidade na combinação de metáforas primárias para a geração de outras metáforas, mas também permitem que se estabeleçam as correlações entre elas.

Sobre a análise realizada pelo método proposto, Grady (1977a) reitera que a decomposição da metáfora contribui para 1) a explicação ou predição de mapeamento de componentes de um conceito alvo, por meio de regras claras e bem definidas; 2) afirmativas mais adequadas de mapeamentos metafóricos; 3) o estabelecimento de relações entre metáforas compostas, que se assemelham, compartilhando elementos, ou diferem em determinados aspectos, 4) a mudança do foco para as correspondências metafóricas que têm sua origem na experiência sensório-motora.

Dessa forma, equacionam-se tanto as questões advindas da pobreza de alguns mapeamentos, que resultavam em aparentes lacunas em algumas metáforas, quanto aquelas concernentes à ausência de motivação experiencial, já que as compostas se formam a partir de primárias que se unificam e geram as mais diversas metáforas conceituais, assim como aquelas decorrentes da ausência de distinção entre as metáforas, decorrente da aplicação de alguns termos a mais de uma metáfora.

Reconhecendo que há fenômenos conceituais e lingüísticos que são motivados pela percepção de semelhança entre objetos distintos, cujas características não lhes permitem a inclusão nas correlacionais, Grady (1997a) propõe-se a tratá-los como metáforas não-correlacionais, descritas a seguir.

2.4.2.2 Metáforas não-correlacionais

Como destaca Lima (2006), ao apresentar um novo tipo de metáfora conceitual, baseada na relação de similaridade, em enfoque que se diferencia da visão aristotélica, que considera que a metáfora expressa a semelhança entre dois conceitos, Grady fundamenta sua proposta não só nas discussões que se iniciaram sobre o assunto com Lakoff e Turner (1989), como também na concepção de que há dois tipos de metáforas, as geradas por correlações, caracterizadas pelas correlações que se estabelecem no âmbito da experiência e as geradas por semelhança, que, como o próprio nome sugere, se caracterizam pelas semelhanças entre entidades ou entre características dessas entidades.

Assim, essa nova tipologia proposta, longe de implicar qualquer transgressão aos princípios da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), contribui para o refinamento de alguns de seus aspectos, embora, como ressaltam Lima, Feltes e Macedo (2008, p.152-153), seja

[...] fato que essa nova classe de metáforas ainda não é suficientemente tratada; (b) está na dependência de uma 'teoria da similaridade' que dê conta da relação entre perceptos e fatores socioculturais; (c) parecem ser mais bem-explicadas por processos de mesclagem.

Ao discutir as metáforas não-correlacionais, Grady (1997a) classifica-as como: metáforas de semelhança, metáforas de imagem e metáforas do tipo GENÉRICO É ESPECÍFICO, que são descritas a seguir.

- Metáfora de semelhança

Diferentemente das metáforas TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES, CATEGORIAS SÃO CONTÊINERS, ORGANIZAÇÃO É ESTRUTURA FÍSICA, A VIDA É UMA VIAGEM, MUDANÇA É MOVIMENTO, AFEIÇÃO É CALOR, geradas com base na ocorrência de domínios conceituais (domínio-alvo e domínio-fonte) de níveis distintos, as metáforas de semelhança são geradas com base na percepção de semelhança entre duas entidades e são instâncias específicas de um conceito de um mesmo nível genérico.

Utilizando o exemplo *Aquiles é um leão*, Grady (1997a) demonstra a impossibilidade de tal caso ser tratado como metáfora correlacional, esclarecendo que esta não apresenta as características necessárias para sua classificação como correlacional, já que não é possível identificar uma ligação cognitiva entre os dois conceitos distintos, ou seja, que não há correlações no âmbito das cenas primárias, e destaca a pouca probabilidade de experiências com leões e a dificuldade de serem nomeados conceitos correlacionados.

Ainda sobre o mesmo exemplo, em suas considerações sobre a metáfora de semelhança, Grady (1997a) tece algumas considerações sobre uma aparente transgressão ao princípio da unidirecionalidade, que não se confirma, e estabelece a diferença entre sua análise e aquela realizada por Lakoff e Turner (1989), reiterando o não alinhamento de sua proposta com a teoria da similaridade, uma vez que esta não acarreta o reconhecimento de qualquer similaridade literal entre os domínios conceituais envolvidos, no caso pessoas corajosas e leões.

Reiterando sua proposta, Grady (1997a) esclarece que sua análise pretende reconhecer que a associação metafórica que se estabelece entre pessoas corajosas e leões, consideradas as projeções em qualquer direção, baseia-se, muito provavelmente, na percepção de aspectos comuns ao comportamento de ambos.

Em uma observação mais conclusiva, afirma (GRADY, 1997a) que as metáforas correlacionais não envolvem aspectos compartilhados, apenas a coocorrência de domínios conceituais, e, já que se comprova a existência de metáforas baseadas na percepção de características compartilhadas, como é o caso do exemplo *Aquiles é um leão*, há mais do que justa razão para que se reconheça esse tipo de metáfora como uma categoria diferente daquela das metáforas derivadas de cenas primárias, i.e., as correlacionais.

- Metáfora de imagem

Geradas com base na percepção de semelhança entre objetos ou entre suas características, as metáforas de imagem compartilham um traço qualquer em um só domínio

perceptual, produzindo apenas uma sobreposição de imagens convencionais, como em *Comprei um carro vermelho sangue, Ele tem orelhas de abano, Aquele conjunto amarelo ouro está em promoção etc.*

Estas metáforas, como demonstram os exemplos, licenciam imagens concretas. São caracterizadas pela relação que se estabelece entre duas imagens mentais, uma se configurando na outra, pois não se constituem de domínios, mas de imagens que, por analogia, podem ser identificadas como imagem-alvo e imagem-fonte, com origem nas mais diversas áreas do conhecimento. São consideradas mais ricas em termos de detalhes imagéticos.

Segundo Chaves (2006, p. 65), as metáforas de imagem “são a projeção de uma estrutura esquemática imagética de um domínio que se sobrepõe à estrutura esquemática imagética de outro domínio.” Esclarece, ainda, que estas se baseiam em correspondências imagéticas perceptíveis, visuais, entre as entidades constitutivas dos dois domínios”. No que tange às projeções imagéticas, observa que “as metáforas de imagem sofrem restrições de acordo com a natureza parcial das projeções.” E complementa, destacando que “todas as características aplicadas à estruturação da metáfora de semelhanças também são aplicadas à metáfora de imagem.”

Ressaltando que há pontos em que divergem as concepções, Farias e Marcuschi (2006a, p.126), explicam que, para alguns autores, como é o caso de Cuenca e Hilferty (1999, p.104),

devemos fazer a distinção entre metáforas conceituais e metáforas de imagem: as metáforas conceituais são matrizes cognitivas que geram campos semânticos complexos de expressões metafóricas. As metáforas de imagem, ao contrário, são metáforas concretas que projetam a estrutura esquemática de uma imagem sobre a outra.

Lakoff e Turner (1989, p.90) estão entre os autores que defendem que não há diferença entre a forma de funcionamento dos mapeamentos das metáforas de imagem e dos outros mapeamentos, pois os mapeamentos acontecem da estrutura de um domínio para a de outro. Embora não discordem dessas posições, Farias e Marcuschi (2006a, p.126) lembram que, nesse caso, “os domínios são as imagens mentais compostas de estrutura parte-todo e estrutura de atributos.”

Enquanto Grady (1997a, p.145-146), considera que há domínios, como é o caso das cores, que parecem não estabelecer correlação de caráter sistemático com outro domínio e tampouco originar-se na linguagem figurada, Farias e Marcuschi (2006a, p.127) reiteram que

“esse tipo de metáfora é recorrente em nossa experiência, faz parte de nosso dia-a-dia e pode gerar matrizes cognitivas.” E explicam: “As formas de dizer que licenciam as metáforas de imagem revelam a maneira como o homem percebe e conceptualiza o mundo.”

Ao discutir a metáfora de imagem, Lima (2003b, p. 24) destaca que

As metáforas de imagem não se apresentam, na nova visão, de forma diferente da versão anterior, tal como foi descrita por Lakoff e Turner (1989). Não envolvem, como nas metáforas correlacionais, co-ocorrências, mas compartilhamento de algum traço em um único domínio perceptual, como *cor* ou *forma* (e.g. *Um vestido verde limão*; *Ela tem cintura de pilão*). Não há mapeamento de estrutura conceitual e inferências de um domínio para outro, apenas sobreposição de imagens: uma única imagem convencional em outra única imagem convencional.

Kövecses (2002) reitera que as metáforas de imagem são muito ricas em detalhes imagéticos; que ocorrem em grande abundância na poesia; e destaca que é o fato de se saber que parte é mapeada com que parte, com base numa forma comum, que torna a metáfora de imagem também conceitual, já que isto não se encontra expresso na metáfora.

- Metáfora do tipo GENÉRICO É ESPECÍFICO

As metáforas do tipo GENÉRICO É ESPECÍFICO (também chamadas de nível genérico) são caracterizadas por serem seus conceitos-fonte uma instância específica de seus conceitos-alvo, que são bem mais amplos, mais genéricos, associados com base em uma relação lógica que se estabelece entre os seus conceitos.

Por entender que estas se diferenciam das correlacionais, como é o caso das duas outras abordadas neste item, Grady (1997a) também as considera uma categoria no âmbito das metáforas não-correlacionais. As metáforas inclusas neste grupo, de acordo com Lakoff e Turner (1989), contribuem para a compreensão de uma categoria de situações no seu todo, em termos de uma situação específica, como é o caso do provérbio.

Em sua descrição, Rocha (2006, p.138) destaca que a metáfora GENÉRICO É ESPECÍFICO,

como uma metáfora de nível genérico, é uma metáfora variável no sentido de que guia e limita a construção imaginativa de uma gama de mapeamentos metafóricos de nível específico, [...] e mapeia um esquema simples de nível específico para um número indefinidamente grande de esquemas paralelos de nível específico que têm a mesma estrutura geral como o esquema domínio-fonte.

Isso implica dizer que, no caso de uma situação específica, como o exemplo apresentado de um candidato a presidente, ou mesmo de uma celebridade, que se envolve em

algum escândalo, e um provérbio particular (*o cego/acusa o buraco*), é a metáfora GENÉRICO É ESPECÍFICO que permite a compreensão metafórica da situação em termos do esquema mental que o provérbio evoca.

Reconhecendo a importância da Hipótese da Metáfora Primária, cabe reafirmar que Grady (1997a) certamente contribuiu para fortalecer as bases da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), propondo soluções para questões relativas a alguns de seus aspectos ainda um tanto polêmicos ou insuficientemente esclarecidos, tais como: a pobreza verificada em alguns mapeamentos, a inexistência de motivação experiencial, de natureza corpórea, ou a não distinção entre mapeamentos A proposta, entretanto, ainda deixa algumas lacunas, entre as quais uma caracterização mais definida das metáforas classificadas como não primárias, que demandam um tratamento mais adequado, sob a ótica de uma teoria de similaridades.

Em *Philosophy in the flesh*, Lakoff e Johnson (1999) reconhecendo a importância da contribuição de Grady – a Teoria da Metáfora Primária-, à qual se somam os estudos desenvolvidos por Johnson (1999) – a Teoria da Conflação-, por Narayanan (1997) – a Teoria Neural da Metáfora-, e por Fauconnier e Turner (1998) – a Teoria da Mesclagem Conceitual-, reúnem as quatro propostas na teoria que eles chamam de Teoria Integrada da Metáfora, cuja maior implicação é:

Nós adquirimos um grande sistema de metáforas primárias, de maneira automática e inconsciente, simplesmente por funcionarmos na mais ordinária das formas do mundo cotidiano, desde os nossos primeiros anos. Não temos escolha. Devido à forma como as conexões neurais são formadas durante o período de conflação, todos nós naturalmente pensamos usando centenas de metáforas primárias.¹⁹ (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p.47, tradução nossa).

Para concluir esta exposição, faz-se necessário destacar que, apesar dos avanços já alcançados, há ainda muitos caminhos a percorrer em busca de respostas a questões que ainda evidenciam pontos cruciais não suficientemente explorados.

Com essa revisão das teorias que servem de base para este trabalho, é oportuno agora tratar de alguns aspectos da metáfora que são de grande relevância no que tange à cultura e ao ensino de línguas estrangeiras.

¹⁹We acquire a large system of primary metaphors automatically and unconsciously simply by functioning in the most ordinary ways in the everyday world from our earliest years. We have no choice in this. Because of the way neural connections are formed during the period of conflation, we all naturally think using hundreds of primary metaphors. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 47).

2.5 Metáfora, cultura e ensino/aprendizagem de língua estrangeira

Como já mencionado no início, durante muito tempo, até as últimas décadas do século passado, era possível observar que, no material didático destinado ao ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), o ensino da metáfora restringia-se às seções especiais, como conteúdo exclusivo daqueles livros destinados a estudos avançados, direcionando seu foco para a leitura de textos literários e o trabalho com o vocabulário. Nos níveis iniciais e intermediários, as lições concentravam-se, exclusivamente, no aspecto denotativo, 'literal' da linguagem e, assim, quando apresentadas expressões metafóricas, a título de curiosidade, estas eram apontadas como exceções, de significado fixado e uso especial. Nesse sentido, muito pouco ou quase nada parece ter mudado.

Nas salas de aula de Inglês como Língua Estrangeira, inquietações e indagações em relação ao ensino/aprendizagem da metáfora são bem mais frequentes do que se supõe. Isso ocorre porque os aspectos da figuratividade, dentre os quais a metáfora, são considerados difíceis por professores e aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), não somente nos níveis iniciais, mas ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem, ou seja, inclusive nos estágios intermediários e avançados.

Diante dos avanços que se verificaram na área das Ciências Cognitivas, era natural a expectativa de que os avanços viessem a propiciar a inclusão ou ampliação do espaço dedicado ao ensino da metáfora nos manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira, assim como contribuir para a compreensão, tanto do professor quanto do aprendiz, de que a linguagem metafórica permeia todas as diferentes atividades do cotidiano humano. Essas medidas também estimulariam a compreensão do uso criativo da língua desde os níveis mais elementares, expandindo seus limites para além do uso 'literal'.

Os ecos das práticas atuais revelam carências e lacunas que incluem: (1) a pouca divulgação dos resultados de pesquisas realizadas na área, (2) o ainda reduzido número de propostas de modelos de aplicação ao estudo da metáfora, (3) a deficiência na formação de professores conscientes da importância da figuratividade na sala de aula de língua estrangeira, (4) a elaboração e aplicação de livros didáticos que pouco valorizam a linguagem figurada como parte integrante do conteúdo programático, assim como 5) a necessidade de um maior número de pesquisas que investiguem, dentre outros aspectos, se, como e em que medida a metáfora pode favorecer a compreensão de aprendizes brasileiros de Inglês como Língua Estrangeira, consolidando um quadro de desconhecimento e descaso em relação à metáfora

como ferramenta para um trabalho mais dinâmico e produtivo com aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

De acordo com Carvalho e Souza (2003, p. 30), há, no Brasil, duas correntes distintas no que tange à metáfora e sua relevância no contexto de ensino/aprendizagem: uma formada por aqueles que a apreciam e a outra, por aqueles que a consideram um problema para o professor e o aluno. Entretanto, as duas concordam, por motivos diferentes, que “no máximo, as metáforas poderiam ser interessantes, mas não necessárias à compreensão, comunicação ou aprendizagem.”

Esse quadro requer medidas no sentido de minimizar ou eliminar algumas, se não todas, essas lacunas, aproveitando que o interesse por questões relacionadas à linguagem figurada tem crescido de forma bastante significativa, embora esteja ainda longe de atingir níveis satisfatórios. A Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), nas suas versões de 1980 e 1999, e outras valiosas contribuições certamente têm colaborado para esse crescimento.

Dentre os estudos voltados para essa área, no âmbito internacional, destacam-se os de: Kövecses (2002, 2005), Gibbs (1990a, 1990b, 1990c, 1994, 1998, 2006), Gibbs et al. (1997), Gibbs e O'Brien (1990); Cacciari (1998), Cameron (2003, 2005), Holme (2001, 2004), Littlemore (2001a, 2001b, 2003a, 2003b, 2004), Boers (1999, 2000) Charteris-Black (2000, 2002), Deignan (1999, 2003, 2005), Low (1988, 2003), Littlemore e Low (2006a, 2006b), Piquer-Piriz (2004), Hidasi (2008), Katz et al. (1998), Turner (1998), dentre outros.

No Brasil, Lima (2005a) traça um panorama dos estudos sobre a metáfora, apresentando um leque de trabalhos que abrange tanto estudos de caráter teórico, quanto aplicações relevantes para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Já os estudos desenvolvidos por Ferreira (2007) e Hodgson (2004), como parte de seus respectivos programas de doutorado e mestrado, têm seu foco voltado para as dificuldades do aprendiz brasileiro, numa investigação sobre o papel da metáfora na compreensão da língua estrangeira.

Por reconhecerem que metaforizar é próprio do homem e que a metáfora permeia a linguagem e o pensamento humanos, esses pesquisadores fundamentam seus trabalhos nos princípios da Linguística Cognitiva e, em especial, na concepção de metáfora como uma figura do pensamento e nos conceitos defendidos por Lakoff e Johnson (1980, 1999).

Em decorrência da diversidade no tocante aos focos de interesse, o que contribui para ampliar e consolidar os avanços na área, suas investigações sobre a metáfora conceitual em interfaces com a cultura e o ensino de língua estrangeira refletem as diversas linhas de

pesquisa. É, com o intuito de destacar essas contribuições, que são apresentados, a seguir, alguns aspectos relevantes abordados em alguns trabalhos dos autores acima citados.

2.5.1 Metáfora e Cultura

No prefácio de *Metaphor in Culture*, reconhecidamente, um dos mais importantes estudos sobre a estreita relação entre metáfora e cultura, Kövecses (2005) depois de apresentar, logo de início, a questão maior que o instiga, reitera seu objetivo de avaliar se e em que medida o pensamento metafórico contribui para um melhor entendimento da realidade sociocultural que cerca o ser humano. Com um foco singular, o estudo volta-se para questões relacionadas aos aspectos universais e culturais da metáfora conceitual, discutindo alguns pontos considerados cruciais para aqueles que investigam sobre o papel desempenhado pela metáfora nos fenômenos socioculturais.

Kövecses (2005), ao apresentar seu trabalho, reconhece e reitera a relevância das metáforas primárias, mas enfatiza ainda mais o importante papel cultural das metáforas compostas de primárias. Relaciona, a seguir, os tópicos abordados: a universalidade da metáfora conceitual, as dimensões da variação metafórica, os aspectos envolvidos no processo de variação metafórica, as causas da variação e criatividade.

Destaca, ainda, a breve discussão sobre a interação dos sistemas envolvidos na variação metafórica: corporeidade, experiência cultural e processos cognitivos, inserida ao final, que inclui uma síntese das conclusões a que chegou. Essas conclusões, de grande relevância para este trabalho, são condensadas a seguir.

(a) A metáfora é ao mesmo tempo, inevitavelmente *conceitual, lingüística, neuro-corpórea e sociocultural*; (b) As *dimensões* em que as metáforas podem variar refletem experiências diferenciadas; (c) as metáforas têm uma variedade de *aspectos*, todos envolvidos na variação metafórica; (d) As *causas* de que dependem a universalidade e a variação metafórica são: corporeidade, (base neuro-corpórea), experiência sociocultural (contexto) e processos cognitivos (preferências e estilos cognitivos); (e) Há uma relação *coerente* entre as metáforas e cada uma dessas causas; (f) Essa relação pode ocorrer entre algumas metáforas e *todas as três causas*, entre outras metáforas e *uma ou duas causas*, mas não há metáfora que não esteja *coerente com pelo menos uma dessas causas*; (g) *Corporeidade universal* pode levar a *metáforas* potencialmente *universais*; (h) A corporeidade pode ter vários *componentes distintos*, e podem haver *aspectos múltiplos* de corporeidade. Estes componentes e aspectos diferenciais podem levar a *metáforas alternativas e congruentes*; (i) Há dois tipos de corporeidade: em um, a conceptualização metafórica baseia-se somente na *experiência física* (como aumento de pressão); no outro, baseia-se na experiência que é tão cultural quanto física (experiências de infância em família); (j) Os *processos cognitivos* que os humanos usam são *universais*, mas suas *aplicações não o são*; (k) *Experiências socioculturais*

diferenciadas e processos cognitivos diferenciados podem levar à variação metafórica; **(l)** a *corporeidade universal pode ser anulada* pelo contexto sociocultural (experiências) ou pelos processos cognitivos (preferências cognitivas); **(m)** É simplista sugerir tanto que aspectos corpóreos universais necessariamente levam à conceptualização universal, quanto que a variação cultural exclui a possibilidade de conceptualização universal; **(n)** A Ciência Cognitiva e os linguistas devem abraçar de forma explícita e sistemática o estudo da corporeidade e dos sistemas culturais na sua busca pela cognição humana. Não é possível estudar a mente com seriedade sem o estudo da cultura. *A mente é igualmente um produto da cultura e da corporeidade, ou ainda mais precisamente, os três provavelmente evoluíram juntos em mútua interação entre si.* (KÖVECSSES, 2005, p. 293-294, tradução nossa)²⁰

Para chegar a esses resultados, Kövecses (2005) baseia-se, entre outros dados, nas análises desenvolvidas e apresentadas ao longo da obra. A título de ilustração, apresenta um estudo comparativo em que são analisadas as metáforas existentes em inglês e húngaro, e que o leva a constatar que duas línguas podem apresentar as mesmas metáforas, mas elas não serão elaboradas da mesma forma. Conclui que a universalidade e a variação da metáfora dependem, basicamente, de três causas. A variação, por sua vez, tem várias causas, reunidas em duas categorias: o contexto cultural amplo e o ambiente físico e natural; a primeira categoria inclui os conceitos-chave e os princípios que governam uma determinada cultura, e a segunda, o ambiente em que a cultura está inserida. Constata, também, que há variações intraculturais. A questão é discutida, em suas diversas dimensões, dada a influência que estas exercem sobre as metáforas usadas em situações específicas.

Na sua tese de doutorado, *A descriptive study of how English is used and learned linguistically and culturally in a Taiwanese buddist monastery in Los Angeles*, Chih-yang Liu

²⁰a) Metaphor is inevitably *conceptual, linguistic, neural-bodily, and social-cultural* – all at the same time. b) The *dimensions* along which metaphors vary reflect differential experiences. c) Metaphors have a variety of *aspects* that are involved in metaphor variation. d) The *causes* on which universality and variation in metaphor depend include embodiment (i.e., the neural-bodily basis), socio-cultural experience (context), and cognitive processes (cognitive preferences and styles) e) Therefore, metaphors and embodiment, metaphors and social experiences, and metaphors and cognitive processes are *coherent* with each other. f) some metaphors are coherent with *all three of these causes*, some others *with only one or two causes*. There is no metaphor that is not coherent with at least *one type of cause*. g) *Universal embodiment* can lead to potentially *universal metaphors*. h) Embodiment can have several *distinct components*, and there can be *multiple aspects* of embodiment. These differential components and aspects can lead to *alternative (and often congruent) metaphors*. i) Embodiment itself can be of two kinds: In one, metaphorical conceptualization is based on purely *physical experience* (such as increase in blood pressure); in the other it is based on experience that is *just as much cultural as it is physical* (such as early childhood experiences in a family); j) The *cognitive processes* that human beings use are *universal*, but their *applications are not*. k) *Differential social-cultural experiences and differential cognitive processes* can lead to variation in metaphors. l) Universal embodiment *can be overridden* by either social-cultural context (experiences) or cognitive processes (cognitive preferences). m) It is simplistic to suggest that *universal aspects of the body necessarily lead to universal conceptualization*, and it is equally simplistic to suggest that *variation in culture excludes the possibility of universal conceptualization*. n) Cognitive science and linguistics must explicitly and systematically embrace the study of both embodiment *and* cultural systems in their pursuit of human cognition. It is not possible to study the mind in a serious way without the study of culture. *The mind is equally the product of culture and embodiment, or, even more precisely, the three are likely to have evolved together in mutual interaction with each other.* (KÖVECSSES, 2005, p.293-294).

(2007) apresenta o seguinte diagrama, baseado nos resultados apresentados por Kövecses concernentes à universalidade e variação da metáfora, que permite que se tenha uma visão mais global de todas as suas dimensões.

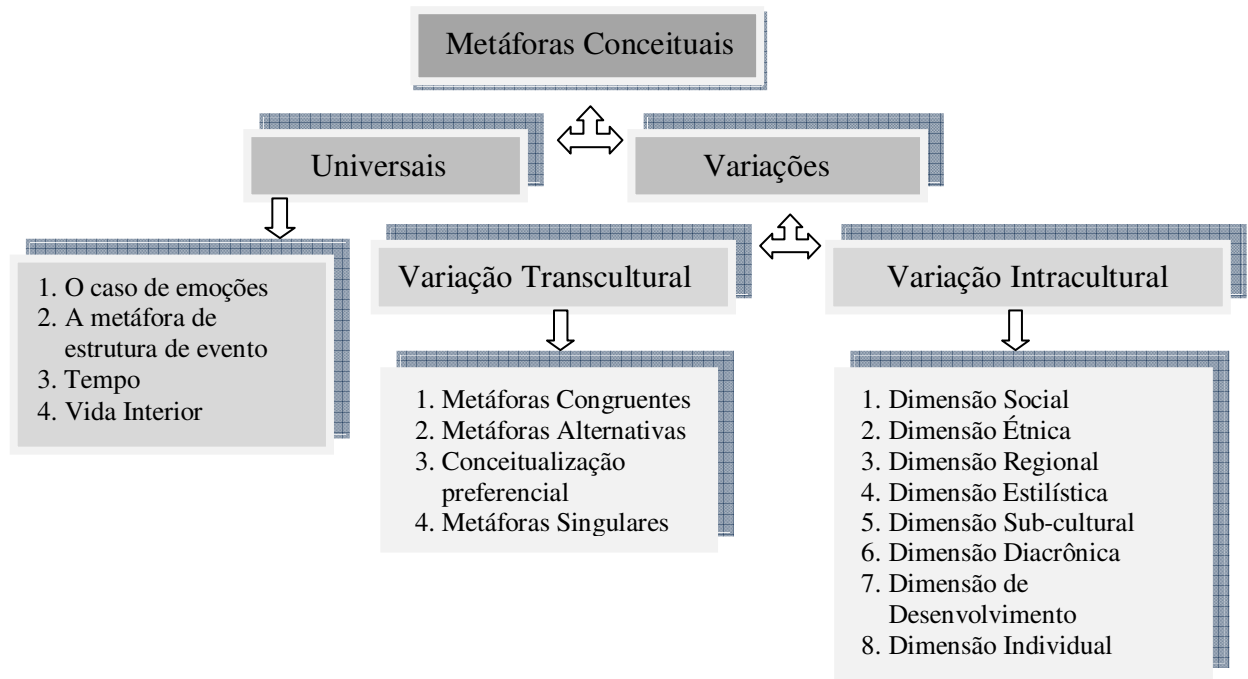


Figura 1 – Categorias de metáfora conceitual, baseado em Kövecses (2005)
Fonte: (CHIH-YANG LIU, 2007, p.43, tradução e adaptação nossas).

Kövecses (2005) conclui reiterando que “a questão da universalidade e variação da metáfora, nas línguas e culturas do mundo, assim como no âmbito das línguas e culturas individualmente, é, talvez, um dos mais complexos e desafiadores problemas no estudo das metáforas e na compreensão das culturas.”²¹

Ao destacar a função cultural da metáfora, Hidasi (2008) considera que provérbios, ditos e expressões idiomáticas são meios utilizados para passar a experiência e sabedoria comum de um determinado grupo cultural e que as metáforas servem como guias nas relações do ser humano com a complexidade da realidade que o cerca.

Em uma de suas investigações nessa área, Littlemore (2003a) enfoca o efeito do contexto cultural na interpretação da metáfora. Tal pesquisa foi realizada com estudantes de Bangladesh sobre a sua interpretação das metáforas usadas por seus professores nas palestras que aconteciam em um curso de curta duração em universidade britânica. Os resultados indicaram que houve problemas em função de diferenças culturais, pois os alunos

²¹The issue of universality and variation in metaphor in the world’s languages and cultures and within individual languages and cultures is perhaps one of the most complex and challenging problems in the study of metaphor and in the understanding of cultures. (KÖVECSES, 2005, p. 294).

demonstraram uma tendência maior no sentido de interpretar as metáforas com base no seu próprio sistema de valores. Ao final, a pesquisadora sugere que, tanto para confirmar seus resultados, quanto para ajudar na compreensão de como as metáforas são interpretadas (se correta ou incorretamente) por pessoas oriundas de culturas diferentes, sejam realizadas outras pesquisas, reiterando a necessidade de um maior número de trabalhos nessa área.

2.5.2 Metáfora e Ensino/Aprendizagem

Por ser um de seus maiores centros de interesse a interface metáfora e ensino/aprendizagem, vários são os estudos de Littlemore (2002, 2004) e Littlemore e Low (2006a, 2006b) sobre os diversos aspectos dessa relação que incluem, entre outros, o desenvolvimento da competência metafórica, as estratégias desenvolvidas para facilitar o estudo do vocabulário etc.

Em um desses estudos, Littlemore (2002) desenvolve um trabalho de investigação sobre as vantagens de ajudar os alunos a descobrir o significado de expressões por meio do uso de estratégias de adivinhação de palavras de base metafórica. Embora satisfeita com os resultados, a autora alerta para a necessidade de que outras análises sejam realizadas, já que essa pesquisa foi realizada com um aluno apenas.

Em outra pesquisa, Littlemore (2004), com base em um estudo comparativo, apresenta uma análise entre duas abordagens (uma, controlada passo a passo, e a outra, mais livre) de prática de estratégias referentes ao vocabulário para estudantes de línguas estrangeiras. Segundo a pesquisadora, os resultados obtidos sugerem que

o tipo de treinamento recebido favorece a capacidade dos alunos usarem essas estratégias, mas não sua tendência em usá-las. Alunos que participaram da abordagem autônoma foram significativamente melhor sucedidos no uso de estratégias de adivinhação de vocabulário baseadas em metáforas do que os alunos que receberam treinamento em grupo. A diferença foi particularmente acentuada em relação a seu sucesso no uso de imagens interativas.²²(LITTLEMORE, 2004, p.1).

Na obra *Figurative thinking and foreign language learning*, Littlemore e Low (2006b), tratando do pensamento metafórico e de sua relevância para a aprendizagem de línguas estrangeiras, consideram que

²²[...] the type of training received affects the students' ability to use these strategies, but not their tendency to use them. the students who participated in the autonomous approach were significantly more successful at using metaphor-based vocabulary guessing strategies than the students who have received the group training. the difference was particularly marked in terms of their successful use of interactive images (LITTLEMORE, 2004, p.1).

os aprendizes de língua estrangeira têm vantagem sobre os falantes nativos monolíngues, porque podem recorrer ao conhecimento ou experiência de outras línguas ou situações de uso de língua, mas, em outros aspectos, tendem a encarar um conjunto mais complexo de dificuldades, quando se trata de linguagem figurada. Isso ocorre por que: (a) podem desconhecer as convenções que orientam quando e como usá-la; (b) podem desconhecer as conotações culturais que precisam ser invocadas a fim de entendê-la; (c) podem não ter acesso a um repertório de expressões figuradas pré-fabricadas e prontamente compreendidas. Eles podem, portanto, tentar e entender cada palavra separadamente.²³ (LITTLEMORE; LOW, 2006 b, p.6, tradução nossa).

Littlemore e Low (2006b) descrevem os diversos aspectos do pensamento metafórico, com foco na aprendizagem de línguas estrangeiras e na competência comunicativa do aprendiz, sugerindo maneiras de torná-lo parte do conteúdo programático e cada vez mais presente nas aulas de línguas. Baseiam-se, para isso, em diversas teorias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

A obra divide-se em duas partes: a primeira, *Figurative thinking*, dedicada ao estudo do pensamento metafórico, e a segunda, *Figurative thinking and communicative language ability*, que trata das relações entre o pensamento metafórico e as diversas competências a serem desenvolvidas pelo aprendiz de línguas estrangeiras. Ao concluir, Littlemore e Low (2006b, p. 211, tradução nossa) destacam que, na sua abordagem,

este ecletismo reflete a natureza multifacetada, complexa e algo escorregadia da linguagem figurada. Ensinar a linguagem figurada nunca será fácil, mas esperamos ter apresentado alguns indicadores nesta obra e trazido um pouco de luz a estas águas um tanto escuras.²⁴

Em *Confronting metaphor in use: an applied linguistic approach* (ZANOTTO; CAMERON; CAVALCANTI, 2008), Littlemore (2008) descreve um estudo desenvolvido para avaliar se e em que medida é possível treinar os aprendizes para o uso de estratégias metafóricas, para que possam entender melhor as palavras e expressões cujos significados foram metaforicamente expandidos. A autora investiga as relações entre pensamento associativo, raciocínio lógico, formação de imagem e estratégias de extensão metafórica, com base no estudo que apresenta.

²³Foreign language learners have the advantage over monolingual native speakers that they can call on knowledge and experience of other languages or language-use situations, but in other respects, they tend to face a more complex set of difficulties when it comes to figurative language. This is because: (a) they may be unaware of conventions governing when and how to use it; (b) they may be unaware of cultural connotations that need to be invoked in order to understand it; (c) they may not have access to a repertoire of prefabricated, and readily understood, figurative multiword items. They may therefore try and understand each word separately (LITTLEMORE; LOW, 2006b, p.6).

²⁴This eclectism reflects the complex, multifaceted, and somewhat slippery, nature of figurative language. Teaching figurative language will never be easy, but we hope we have provided a few pointers in this book, and brought at least a little light into these rather murky waters. (LITTLEMORE; LOW, 2006b, p.211)

Os resultados dessa investigação parecem sugerir que o uso de estratégias de extensão metafórica pode resultar como muito proveitoso para os aprendizes, assim como indicam que os aprendizes devem ser encorajados a usar todas as pistas contextuais no trabalho com palavras e expressões novas.

Em um de seus estudos voltados para as relações entre mente, metáfora e ensino de línguas, em que discute alguns pontos cruciais para o ensino de línguas estrangeiras, publicados sob o título *Mind, metaphor and language teaching*, Holme (2004) reconhece a importância da metáfora no processo de ensino/aprendizagem e ressalta que:

Criar uma relação consciente entre as metáforas por meio das quais a linguagem é conceitualizada e por meio das quais a linguagem pode ser explicada propiciou um *insight* ainda mais bem simples. É que, ao realizar este estudo, conscientizei-me tanto de meus processos de criação de metáforas, quanto daqueles da língua que tenho ensinado. Minha conclusão é uma exortação geral aos professores para que pensem metaforicamente. Tais formas de pensamento capacitam-nos a explicar o que antes parecia ser inexplicável, para sugerir por que *face up* adquiriu o sentido que tem, por exemplo. Pensar metaforicamente pode também estimular uma busca por formas mais significativas de explicação e ilustração, observar como a divisão do espaço de uma sala de aula pode ser projetada sobre a construção do tempo ou como esvaziar um caixa de seus conteúdos intelectuais pode ilustrar a idéia de dedução.²⁵ (HOLME, 2004, p. 228, tradução nossa).

Ainda destacando a importância da metáfora, Holme (2004), enfatiza que, em suas conversas com alunos e colegas, quando se discute a conseqüência mais abrangente de uma abordagem baseada na metáfora, fica muito claro que este amplo modo de análise pode levar a eventos pedagógicos bem-sucedidos e conclui, reiterando que

[...] o objetivo é o uso de universais, tais como espaço e nossa existência física dentro dele, para apelar para a cognição com a qual estamos todos equipados. Este princípio postula uma abordagem de esclarecimento que pode ser adotada por professores em todos os lugares.²⁶ (HOLME, 2004, p. 228, tradução nossa).

Selinker e Kuteva (1992) desenvolveram estudos sobre as relações de sentido do *get* em língua inglesa, que resultaram na constatação de que a conscientização dos aprendizes

²⁵The forging of a conscious link between the metaphors through which language is conceptualized and through which language can be explained has yielded a further quite simple insight. This is that, in doing this study, I became more aware of both my metaphor-making processes and of those in the language I have been teaching. My conclusion is a very general exhortation to teachers to think metaphorically. Such modes of thought enable them to explain what previously seemed to be inexplicable, to suggest why *face up* has acquired the meaning that it has, for example. Thinking metaphorically can also stimulate a search for meaningful forms of explanation and illustration, looking at how the division of classroom space can be mapped onto a language's construction of time or at how emptying box of its intellectual contents can illustrate the idea of deduction (HOLME, 2004, p. 228).

²⁶The objective is the use of such universals as space and our physical existence within it in order to appeal to the cognition with which we are all equipped. Such a principle posits a resource-light approach that can be adopted by teachers everywhere (HOLME, 2004, p.228).

sobre a metáfora conceitual favoreceu o uso do verbo. Também MacLennan (1994) pesquisou a contribuição da metáfora para o ensino/aprendizagem de preposições, constatando que o conhecimento sobre a metáfora ajudou no raciocínio dos aprendizes, levando-os a um maior domínio sobre o assunto.

No Brasil, Hodgson (2004), em seu trabalho investigativo sobre o ensino dos verbos com *up*; Lima (2005a), em um estudo que aborda questões muito relevantes e atuais sobre a relação existente entre a metáfora e o ensino/aprendizagem de língua estrangeira; assim como Farias (2008) em seu trabalho sobre cognição, metáfora e ensino, que mostra como a teoria da Metáfora Conceitual (TMC) pode apoiar o processo de ensino/aprendizagem da linguagem figurada; todas enfatizam a importância da contribuição da metáfora para esse processo.

A metáfora, aos poucos, vai conquistando espaço e tornando-se mais valorizada, à proporção que sua ubiquidade em nossa linguagem cotidiana vai sendo reconhecida. Dessa forma, um crescente número de pesquisadores defende que a competência metafórica tem um papel muito importante como elemento de conhecimento e consciência no uso da língua, o que torna muitas das descobertas concernentes à metáfora relevantes para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Esse é o caso, por exemplo, de Bailey (2003), que afirma que a competência metafórica é uma competência lingüística que os aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) precisam desenvolver se quiserem alcançar um nível de proficiência que os prepare para profissões que requerem um alto nível de consciência, conhecimento, compreensão e potencialidade.

MacLennan (1994) também argumenta que a metáfora permeia tão sistematicamente uma língua, que se faz necessária uma constante identificação das correspondências que se estabelecem entre o sistema conceitual da língua de origem (L1) e o da língua-alvo (L2), e acredita que o ensino da metáfora pode simplificar e acelerar a aprendizagem de vocabulário e gramática dos aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). O autor esclarece, ainda, que tanto a posição central que a metáfora ocupa na estrutura lingüística, quanto o seu papel no desenvolvimento de novos conceitos e sua função cognitiva, contribuem para que se estabeleçam redes que associem verbos frasais, preposições, e adjetivos com base nas categorias semânticas, que poderiam ser ativadas para simplificar e acelerar o processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

Segundo Bachman (1990), uma das capacidades lingüísticas que o aprendiz de Língua Estrangeira (LE) deveria desenvolver é a capacidade de interpretar a linguagem figurada e

as referências culturais. Outro exemplo é o de Danesi (1995), ao argumentar que o aprendiz de língua estrangeira deveria desenvolver fluência conceitual, i.e., ser capaz de entender os conceitos da língua alvo fundamentado em um raciocínio metafórico.

Em outras palavras, seria recomendável uma inclusão mais abrangente da linguagem figurada no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira, com o objetivo de aumentar a proficiência comunicativa dos aprendizes, propiciando-lhes um insight dos sistemas conceituais da língua em estudo.

Há obras, como é o caso de *Figurative language and thought* (KATZ et al., 1998), que, embora não tratem de questões diretamente relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, incluem estudos que discutem a natureza e o processamento da linguagem figurada, uma questão central na Ciência Cognitiva, que certamente é também relevante para as pesquisas sobre a metáfora em Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

Nas suas considerações sobre por que o ser humano fala metaforicamente, Cacciari (1998), compara as metáforas a janelas para o sistema do conhecimento, que são relevantes e centrais em qualquer cultura. Katz et al. (1998) reconhece que a relação criativa entre linguagem e pensamento se torna particularmente evidente na linguagem figurada. Gibbs (1998, p.114), por sua vez, destaca que

[...] a motivação corporificada para a metáfora propicia uma razão natural, não arbitrária por que as pessoas regularmente constroem mapeamentos metafóricos assimétricos para compreender muitos conceitos abstratos.²⁷

Turner (1998, p. 83) discute a dicotomia literal/figurado, concluindo que “o estudo da figura, um dos mais antigos corpos de conhecimento nas ciências humanas, permanece, em nossa época, ainda na sua infância.”²⁸

É possível perceber que os laços entre metáfora, cultura e ensino/aprendizagem de língua estrangeira são muito estreitos, principalmente quando abordados à luz da Teoria da Metáfora Conceitual no âmbito da Lingüística Cognitiva. Os teóricos e estudiosos envolvidos em pesquisas nessa área, em número crescente, buscam analisar os mais diversos aspectos de suas interfaces, no intuito de contribuir para uma compreensão cada vez melhor do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

²⁷The embodied motivation for metaphor provides a natural, nonarbitrary reason for why people regularly construct asymmetrical metaphorical mappings to better understand many abstract concepts (GIBBS, 1998, p. 114).

²⁸[...] the study of figure, one of the oldest bodies of knowledge in the human sciences, remains in our age still in its infancy (TURNER, 1998, p.83).

3 METODOLOGIA

In short, the analysis of linguistic metaphor proves to be a powerful tool for exploring topics beyond figurative language: By pushing towards deeper analysis of metaphor, we ultimately discover an even deeper level of analysis at which relationships between language, mind and experience become defined.

Joseph Edward Grady

Este estudo iniciou-se como uma investigação documental, com o objetivo de descrever como o ensino da metáfora é abordado em manuais didáticos, mas, após o exame de qualificação do projeto, levando em consideração a análise dos primeiros dados obtidos e as sugestões recebidas, cresceu a motivação para expandir o estudo originalmente proposto, incluindo uma segunda investigação, desta vez semi-experimental, que permitisse, ao final, apresentar resultados, que apontassem para uma confirmação ou não de que a metáfora pode ser vista como elemento facilitador do ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

O estudo teve, então, como objetivo geral, investigar o papel da metáfora como elemento facilitador no processo do ensino/aprendizagem do vocabulário de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

Com base na revisão de literatura, foram considerados objetivos específicos desta pesquisa: (1) descrever o processo de ensino de expressões metafóricas nos manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE); (2) analisar se a instrução sobre mapeamentos metafóricos e esquemas imagéticos pertinentes à linguagem figurada favorece o processo de ensino/ aprendizagem de LE.

Assim, tomando como base a Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) de Lakoff e Johnson, de 1980, assim como sua versão de 1999, que inclui a Hipótese da Metáfora Primária de Grady (1997a), e observando os objetivos já estabelecidos, foi realizada esta pesquisa em dois momentos distintos: o primeiro, voltado para uma investigação documental, de caráter descritivo-exploratório; e o segundo, voltado para uma investigação semi-experimental, de cunho psicolinguístico. Essas investigações serão descritas detalhadamente mais adiante neste trabalho.

Dessa forma, neste capítulo, são apresentados tanto os objetivos, a questão de pesquisa e as hipóteses levantadas, quanto, em linhas gerais, os procedimentos metodológicos

utilizados no desenvolvimento de ambos os estudos. Os capítulos 4 e 5 são dedicados, respectivamente, ao desenvolvimento da investigação documental e da semi-experimental, enfocando os procedimentos metodológicos, a análise e os resultados.

3.1 Questão de pesquisa e hipóteses

Para a realização desta pesquisa, foram levantadas a questão de pesquisa, que abrange as duas investigações desenvolvidas, e as hipóteses básicas, mais específicas de cada estudo, com as suas respectivas hipóteses secundárias.

3.1.1 Questão de pesquisa

Qual o papel do ensino/aprendizagem 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?

3.1.2 Hipóteses

3.1.2.1 Hipóteses relativas à investigação com base nos manuais didáticos

Classificadas como básica e secundárias, as hipóteses levantadas são as seguintes.

(a) Hipótese básica

Os manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) não tratam a metáfora como habilidade cognitiva que facilita o processo de ensino/aprendizagem do vocabulário.

(b) Hipótese(s) secundária(s)

- Nos manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), a metáfora é tratada apenas como recurso ornamental;
- Nos manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), a metáfora está restrita aos níveis mais avançados.

3.2.1.2 Hipóteses relativas à investigação com aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira (ILE)

As hipóteses levantadas, relacionadas a seguir, são classificadas como básica e secundárias.

(a) Hipótese básica

A instrução sobre mapeamentos metafóricos e esquemas imagéticos pertinentes à linguagem figurada favorece o processo de ensino/aprendizagem do vocabulário de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

(b) Hipóteses secundárias

- A contextualização das expressões metafóricas permite um melhor desempenho do aprendiz de Inglês como Língua Estrangeira em termos de sua competência metafórica.
- As expressões metafóricas constituídas de uma única palavra apresentam maior grau de dificuldade para o aprendiz de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

3.2 Método

Tendo em vista a metodologia adotada nesta investigação, os itens relevantes a serem descritos são: o(s) método(s) de abordagem utilizado(s), a(s) técnica(s) de investigação aplicada(s), os procedimentos metodológicos realizados, com detalhamento no que tange à caracterização das pesquisas desenvolvidas, à definição das variáveis, à descrição dos instrumentos utilizados nas pesquisas (e.g., procedimentos relativos a testes, levantamento e computação dos dados) e aos procedimentos de descrição e análise de dados, conforme o que se segue.

3.2.1 Tipo de pesquisa

Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa, que se insere no paradigma da Linguística Cognitiva, envolveu tanto uma investigação documental, de caráter descritivo-exploratório, realizada com base em manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira

(ILE), quanto uma investigação semi-experimental, de cunho psicolinguístico, realizada com aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

3.2.2 Método de abordagem

Para o desenvolvimento desta pesquisa, que se fundamenta nos pressupostos da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) de Lakoff e Johnson, proposta em *Metaphors we live by* (1980) e expandida em *Philosophy in the Flesh* (1999), que inclui, também, os princípios da Hipótese da Metáfora Primária, proposta por Grady (1997a), foi utilizado o método indutivo.

Nesta pesquisa, o propósito foi investigar o papel da metáfora conceitual como elemento facilitador no processo de ensino/aprendizagem do vocabulário de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), observando os fenômenos pertinentes tanto no estudo realizado com manuais didáticos de ILE, quanto no experimento voltado para a compreensão do aprendiz de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

3.2.3 Técnica

Foram adotadas, nos estudos documental e semi-experimental desenvolvidos, as seguintes técnicas.

3.2.3.1 Estudo com manuais didáticos

Nesta investigação documental, para a coleta de dados, adotou-se a técnica da documentação indireta. Dessa forma, os dados foram obtidos com base na análise de séries de manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

3.2.3.2 Estudo semi-experimental com aprendizes

Nesta investigação semi-experimental, para a coleta de dados, utilizou-se a técnica da documentação direta, tanto do tipo observação direta intensiva, que incluiu a instrução sobre metáfora ministrada a um dos dois grupos de aprendizes, quanto do tipo observação direta extensiva, que incluiu a aplicação de questionários e testes a ambos os grupos envolvidos no experimento.

Tendo em vista que a pesquisa se divide em dois momentos distintos, cada um envolvendo uma investigação específica, é apresentado, a seguir, um quadro sinóptico que permitirá uma melhor compreensão dos procedimentos metodológico, principalmente no que concerne aos aspectos comuns aos dois momentos da investigação. Nos capítulos seguintes, dedicados ao detalhamento de cada estudo, são relatados os procedimentos metodológicos adotados, assim como a análise e os resultados obtidos.

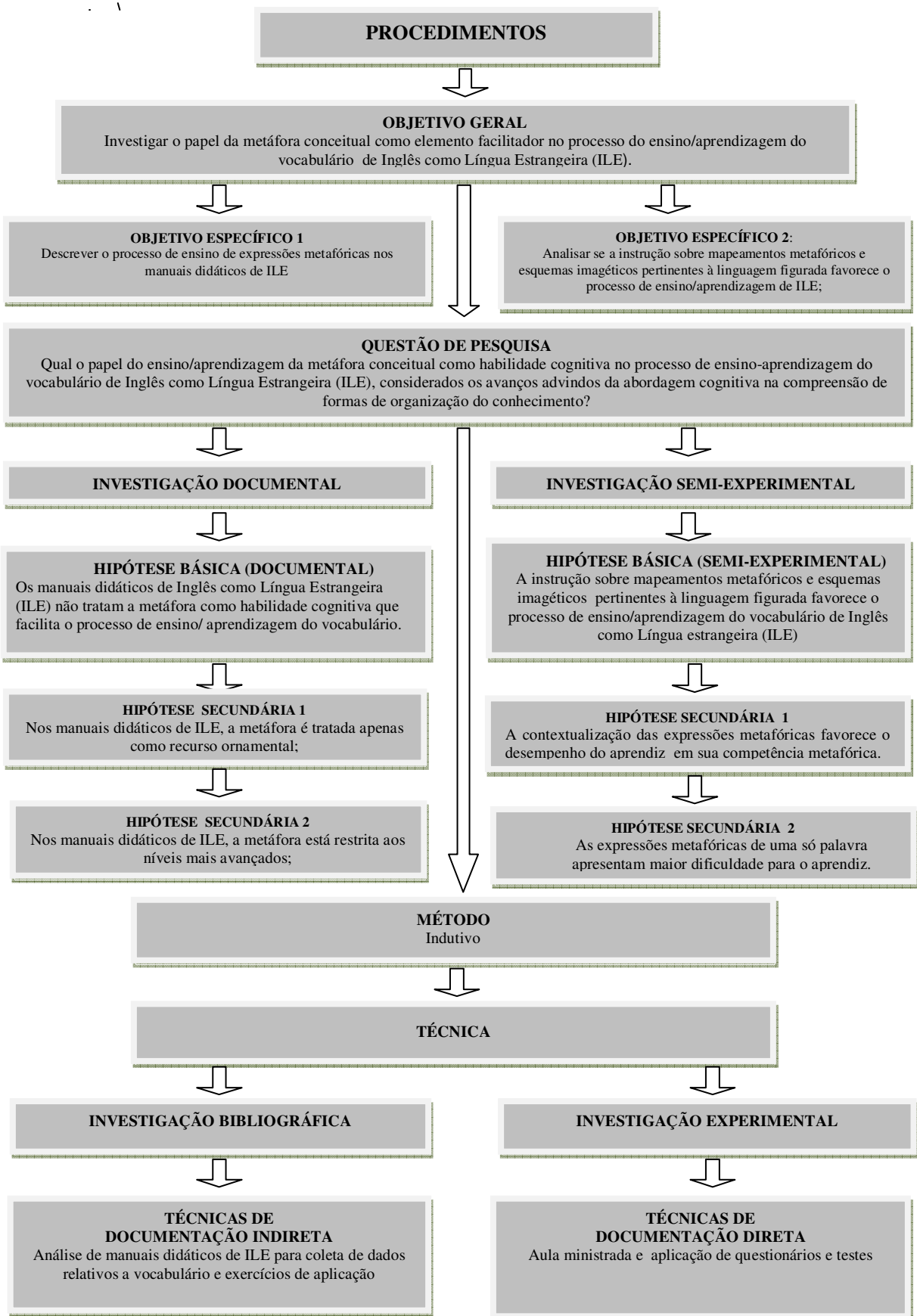


Figura 2 – Quadro sinóptico da metodologia adotada

4 INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL

*Because of these empirical results, the word **metaphor** has come to be used differently in contemporary metaphor research. The word **metaphor** has come to mean a **cross-domain mapping in the conceptual system**. The term **metaphorical expression** refers to a linguistic expression (a word, phrase or sentence) that is the surface realization of such a cross-domain mapping (this is what the word **metaphor** referred to in the old theory).*

George Lakoff

4.1 Procedimentos metodológicos

No caso da pesquisa documental, realizada com o objetivo de descrever como o fenômeno analisado é tratado nos manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), em que o método adotado foi o indutivo e as técnicas utilizadas, as de documentação indireta, os procedimentos metodológicos incluíram a delimitação do universo, a constituição do corpus, o agrupamento das expressões e dos exercícios selecionados, e a análise do corpus, conforme o que se segue.

4.1.1 Delimitação do universo

O universo desta investigação constituiu-se de 4 (quatro) séries de manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), que serviram de base para a composição do *corpus*.

4.1.1.1 Manuais didáticos

Para a seleção dos manuais, fez-se necessária a utilização de um critério definido. Nesta investigação, o critério adotado foi o da escolha aleatória de quatro conjuntos, num total mínimo de 24 livros (um livro correspondente a cada período letivo, e dois por nível linguístico), compondo séries didáticas, de níveis linguísticos sequenciais (elementar, intermediário e avançado), de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Esses manuais deveriam

estar entre aquelas atualmente disponíveis no mercado, desde que publicados a partir do ano 1998. Esse critério garantiria o aspecto atual das séries.

Publicadas por editoras altamente conceituadas, com reconhecida atuação no que tange à qualidade e diversidade do seu material didático voltado para a área de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), e comercializadas em diversos países, as séries selecionadas foram as seguintes: Megatrends, English Worldwide, English Express e Atitude.

No intuito de facilitar o trabalho com o *corpus*, essas séries investigadas foram identificadas por meio de um código alfanumérico, com numeração de 01 (um) a 04 (quatro).

Esses conjuntos foram identificados, respectivamente, por meio dos códigos SM01, SW02, SE03 e SA04, no intuito de facilitar o trabalho com o *corpus*. Esses manuais formam séries compostas por, no mínimo, seis e, no máximo, 8 (oito) volumes, divididos em 3 (três) níveis linguísticos sequenciais, formados por 2 (dois) ou 4 (quatro) livros cada, a saber: **básico** –E/B- (Série SM01: 1e 2; Série SW02: Starter e 1; Série SE03: 1A e 1B; e Série SA04: 1A e 1B), **intermediário** - I - (Série SM01: 3 e 4; Série SW02: 2 e 3; Série SE03: 2A e 2B e Série SA04: 2A, 2B, 3A e 3B) e **avançado** - A - (Série SM01: 5 e 6; Série SW02: 4 e 5; Série SE03: 3A e 3B; e Série SA04: 4A e 4B).

4.1.1.2 Seções

Nos manuais selecionados, foi investigada, inicialmente, no sumário de cada uma das unidades que compunham os manuais das quatro séries, a inclusão expressa, ou não, de seções dedicadas ao estudo específico das expressões metafóricas.

Foram analisadas, também, tanto as seções dedicadas especialmente ao estudo do vocabulário, quanto aquelas que indiretamente o incluíam, tais como as de leitura, informações culturais, curiosidades, exercícios de fixação e revisão, e similares.

Em todas essas seções, foi não só identificada a ocorrência, ou não, de expressões metafóricas, mas também conferido o número aproximado de itens introduzidos em cada unidade.

Foi analisado, ainda, o tipo de tratamento dedicado às palavras e expressões introduzidas em cada lição, identificando, se fosse o caso, aquelas tratadas como linguagem figurada, ou seja, como palavra ou expressão de cunho metafórico.

Depois de identificadas, foram extraídas, aleatoriamente, expressões linguísticas de cunho metafórico para compor o *corpus*, contextualizadas em sentenças, que foram relacionadas e submetidas aos devidos procedimentos metodológicos.

4.1.1.3 Exercícios

Foram identificados, em seguida, nas unidades das séries adotadas, os exercícios usados para ensino de vocabulário e, em especial, das expressões metafóricas.

Depois de identificadas, foram extraídas, aleatoriamente, expressões linguísticas de cunho metafórico para a composição do *corpus*, todas devidamente contextualizadas em sentenças.

Da mesma forma, foram extraídos, dos exercícios analisados, aqueles destinados ao estudo do vocabulário, como modelos das estratégias utilizadas.

4.1.2 Constituição do *corpus*

O *corpus* utilizado foi composto tanto pelo conjunto de expressões metafóricas extraídas das várias seções dedicadas, exclusivamente ou não, ao estudo do vocabulário, quanto pelos tipos de exercícios voltados para ensino do vocabulário que são utilizados nesses livros, todas partes integrantes das unidades das quatro séries investigadas.

4.1.3 Agrupamento das expressões linguísticas e dos exercícios selecionados

Uma vez identificadas e extraídas, dos manuais didáticos, as expressões linguísticas de cunho metafórico, foi realizado o seu agrupamento, conforme a idéia metafórica veiculada por cada uma delas.

Da mesma forma, depois de relacionados, foram agrupados, de acordo com as estratégias adotadas, os exercícios utilizados para ensino do vocabulário e, em especial, das expressões metafóricas.

4.1.4 Análise do *corpus*

Para a identificação dos conceitos metafóricos na análise das expressões linguísticas selecionadas, tomou-se, como base o modelo proposto por Farias e Marcuschi (2006b), que, após alguns ajustes, obedeceu à sequência abaixo descrita, que se dividiu em cinco etapas:

- Primeira etapa:

Identificação das expressões linguísticas devidamente contextualizadas, de forma a permitir a classificação de cada uma como metafórica ou não-metafórica;
- Segunda etapa:

Identificação da ideia metafórica presente nas expressões linguísticas selecionadas que apresentam carga metafórica;
- Terceira etapa:

Identificação do domínio-fonte e do domínio-alvo de cada uma das expressões linguísticas classificadas como metafóricas;
- Quarta etapa:

Identificação dos conceitos e estabelecimento das correspondências entre os domínios de cada uma das expressões linguísticas selecionadas;
- Quinta etapa:

Categorização/classificação das expressões metafóricas, de acordo com os conceitos a elas subjacentes. Os conceitos que subjazem aos esquemas imagético-cinestésicos, tais como recipiente, percurso, ligação etc. formaram classes gerais na categorização.

4.2 Análise e resultados

Tendo em vista o cumprimento de todas as etapas previstas e a obtenção dos dados na investigação desenvolvida com base nos manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), passou-se, a seguir, à sua descrição e análise.

Iniciou-se esta investigação documental, com a seleção dos manuais didáticos que seriam examinados. Para tal seleção, o critério adotado, neste estudo, foi o da escolha aleatória de 04 (quatro) conjuntos que compõem séries didáticas de níveis linguísticos sequenciais (elementar/básico, intermediário e avançado), de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), selecionados dentre aqueles disponíveis no mercado, desde que publicados a partir do ano 1998. Esse critério teve o objetivo de garantir o caráter atual das séries e a eliminação de preferência por uma ou outra editora. Tendo em vista serem 04 (quatro) os conjuntos a serem utilizadas neste estudo, buscou-se um padrão semelhante de distribuição de conteúdo em relação ao número de livros e unidades, para facilitar a análise.

Os conjuntos investigados assemelham-se tanto na organização e na apresentação do conteúdo, quanto no número de volumes que as compõem. SM01, SW02, SE03 compõem-

se de 6 (seis) manuais cada, e SA04 é composta por 8 (oito) volumes, conforme pode ser observado no quadro apresentado a seguir.

SÉRIE	NÍVEL	LIVROS
SM01	Elementar	1 e 2
	Intermediário	3 e 4
	Avançado	5 e 6
SW02	Elementar	Starter e 1
	Intermediário	2 e 3
	Avançado	4 e 5
SE03	Elementar	1A e 1B
	Intermediário	2A e 2B
	Avançado	3A e 3B
SA04	Elementar	1A e 1B
	Intermediário	2A, 2B, 3A e 3B
	Avançado	4A e 4B

Quadro 2 – Os livros selecionados e sua distribuição em níveis

Para a identificação da(s) seção(ões) destinada(s) ao ensino da linguagem metafórica nos manuais didáticos foi verificada, então, em cada um dos livros das séries selecionadas, a ocorrência, ou não, de unidades com seções destinadas ao estudo específico das expressões linguísticas metafóricas. Se confirmada a ocorrência de tal seção em determinada unidade, dela seriam extraídas aquelas expressões que passariam a compor o *corpus* deste estudo, o que efetivamente não aconteceu.

Quando se verificasse a inexistência de uma seção dedicada exclusivamente à linguagem figurada em determinada unidade, e fosse constatada a presença de expressões linguísticas metafóricas em outras seções, cuja abrangência incluísse o estudo do vocabulário, estas expressões passariam a compor o *corpus* desta investigação.

Assim, depois de analisados todos os livros das séries selecionadas, o resultado obtido quanto à existência de seções dedicadas ao estudo das expressões metafóricas foi o seguinte:

Série	Níveis	Livros	Seção no Sumário	Seção(ões) nas Unidades					
				0	1	2	3	4	5
SM01	E	1	N	N	N	N	N	N	N
		2	N	N	N	N	N	N	
	I	3	N	-	N	N	N	N	N
		4	N	-	N	N	N	N	N
	A	5	N	-	N	N	N	N	N
		6	N	-	N	N	N	N	N
TOTAL			0	0	0	0	0	0	0

Quadro 3a – Existência (S) ou inexistência (N) de seção dedicada ao estudo da linguagem figurada no sumário e nas unidades de cada livro da série SM01

Série	Níveis	Livros	Seção no Sumário	Seção(ões) nas Unidades					
				1	2	3	4	5	6
SW02	E	Starter	N	N	N	N	N	N	N
		2	N	N	N	N	N	N	
	I	3	N	N	N	N	N	N	N
		4	N	N	N	N	N	N	N
	A	5	N	N	N	N	N	N	N
		6	N	N	N	N	N	N	N
TOTAL			0	0	0	0	0	0	0

Quadro 3b – Existência (S) ou inexistência (N) de seção dedicada ao estudo da linguagem figurada no sumário e nas unidades de cada livro da série SW02

Série	Níveis	Livros	Seção no Sumário	Seção(ões) nas Unidades							
				1	2	3	4	5	6	7	8
SE03	E	1A	N	N	N	N	N	N	N	N	N
		1B	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	I	2A	N	N	N	N	N	N	N	N	N
		2B	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	A	3A	N	N	N	N	N	N	N	N	N
		3B	N	N	N	N	N	N	N	N	N
TOTAL			0	0	0	0	0	0	0	0	0

Quadro 3c – Existência (S) ou inexistência (N) de seção dedicada ao estudo da linguagem figurada no sumário e nas unidades de cada livro da série SE03

Série	Níveis	Livros	Seção no Sumário	Seção(ões) nas Unidades					
				1/7	2/8	3/9	4/10	5/11	6/12
SA04	E	1A	N	N	N	N	N	N	N
		1B	N	N	N	N	N	N	N
	I (LI)	2A	N	N	N	N	N	N	N
		2B	N	N	N	N	N	N	N
	I (UI)	3A	N	N	N	N	N	N	N
		3B	N	N	N	N	N	N	N
	A	4A	N	N	N	N	N	N	N
		4B	N	N	N	N	N	N	N
TOTAL			0	0	0	0	0	0	0

Quadro 3d – Existência (S) ou inexistência (N) de seção dedicada ao estudo da linguagem figurada no sumário e nas unidades de cada livro da série SA04

Como é possível observar nos Quadros 3 (3a, 3b, 3c e 3d), nas 4 (quatro) séries selecionadas não foram encontradas seções destinadas ao estudo da figuratividade em qualquer uma das unidades de cada um dos livros dos três níveis: elementar (E), intermediário (I) ou avançado (A).

As séries analisadas apresentaram, entretanto, no sumário e no corpo de cada unidade, seções dedicadas exclusivamente ao estudo do vocabulário. Esse estudo, de uma ou mais palavras, quer incluísse itens independentes compostos de uma única palavra ou mais, quer compreendesse redes de palavras, evidenciou-se quase sempre concentrado no significado e nos aspectos morfossintáticos das expressões introduzidas, sem qualquer referência à linguagem figurada, ou seja, sem que se destacassem quaisquer aspectos relacionados à sua carga metafórica.

Assim, o Quadro 4, abaixo, que sintetiza as informações contidas nos Quadros 3a, 3b, 3c e 3d, demonstra também o percentual de inclusão de seção destinada à linguagem metafórica nas séries analisadas, que é zero.

Nenhum dos livros das séries investigadas apresentou, portanto, unidade ou parte dela dedicada ao estudo específico da linguagem figurada, ou seja, constatou-se um percentual nulo quanto à inclusão de uma seção de figuratividade nos níveis elementar, intermediário e avançado. Vale destacar que essa inexistência de uma seção específica não resulta em prejuízo no tocante à qualidade do conteúdo dos livros.

Isso evidencia apenas que, embora não impeça a inclusão de atividades que envolvam e explorem a riqueza da linguagem figurada, essa ausência certamente não contribui para a valorização desse estudo.

SÉRIE	NÍVEL	LIVROS	SEÇÃO NO SUMÁRIO	NO. DE UNIDADES POR LIVRO	SEÇÃO DEDICADA À FIGURATIVIDADE NAS UNIDADES	% DE INCLUSÃO
SM01	Elementar	1 e 2	N	6 e 5	N	0%
	Intermediário	3 e 4	N	5 e 5	N	0%
	Avançado	5 e 6	N	5 e 5	N	0%
SW02	Elementar	Starter e 1	N	6 e 6	N	0%
	Intermediário	2 e 3	N	6 e 6	N	0%
	Avançado	4 e 5	N	6 e 6	N	0%
SE03	Elementar	1A e 1B	N	8 e 8	N	0%
	Intermediário	2A e 2B	N	8 e 8	N	0%
	Avançado	3A e 3B	N	8 e 8	N	0%
SA04	Elementar	1A e 1B	N	6 e 6	N	0%
	Intermediário	2A, 2B, 3A e 3B	N	6, 6, 6 e 6	N	0%
	Avançado	4A e 4B	N	6 e 6	N	0%

Quadro 4 – Percentual de inclusão de seção dedicada ao estudo da linguagem figurada nos três níveis lingüísticos das séries analisadas

Como já apontado, constava(m) dos livros analisados, tanto no seu sumário quanto nas suas unidades propriamente ditas, seção(ções) dedicada(s) especialmente ao estudo do vocabulário, sem qualquer referência à carga metafórica das palavras ou expressões lingüísticas introduzidas. Mesmo quando esse estudo constou de outra(s) seção(ções), foi observado que o tratamento foi semelhante, ou seja, o foco mostrou-se quase sempre voltado para a exploração de questões relacionadas ao seu significado e aos aspectos morfossintáticos pertinentes.

No que tange ao significado, os estudos de vocabulário evidenciaram freqüência de tradução, sinonímia, antonímia e redes de palavras, sem que se estabelecesse qualquer relação com a linguagem figurada ou destacasse a importância do aspecto metafórico.

Os seguintes exemplos demonstram como isso se evidenciou. No caso de *'Tina walked out on their stormy marriage'*, a palavra *'stormy'* é explicada como *'stormy weather involves wind, thunder, and rain. It can be unpleasant and violent. A stormy marriage is*

similar.’ No caso de ‘*to swallow*’, a explicação é ‘*to make food or drink go down your throat and into your stomach.*’ Há outros exemplos, tais como o de um exercício que inclui a expressão ‘*the hardest thing I’ve done*’, no qual, sem maiores explicações, em meio a outras possibilidades, está a expressão ‘*the most difficult experience*’, como equivalente. Um outro exercício, desta feita enfocando aspectos morfossintáticos, requer o uso de ‘*beat-beat*’ na sentença ‘*The Tigers were na excellent team, but we _____ them 4-3.*’

Por outro lado, como já foi mencionado, os estudos de vocabulário também contemplaram as questões relativas à formação de palavras e aspectos morfossintáticos das diversas classes de palavras, sem que se ressaltasse qualquer aspecto relativo à sua figuratividade.

Um desses exercícios, com enfoque nesses aspectos morfossintáticos, requer o uso de ‘*beat-beat*’ na sentença ‘*The Tigers were na excellent team, but we _____ them 4-3.*’, sem qualquer menção à metafóricidade da expressão. Um outro exercício, com verbos frasais, enfoca a sua classificação como separáveis ou não:

Ex.: Put the phrasal verbs in the correct column.

Count down - let down - hand in - run into

Separable	Inseparable

É oportuno destacar que o *corpus* utilizado foi constituído pelo conjunto de expressões linguísticas extraídas, de forma aleatória, das seções destinadas ao estudo do vocabulário ou daquelas que o incluíam, nas unidades integrantes dos livros didáticos que compõem as séries investigadas. Os itens selecionados caracterizaram-se por serem expressões de fácil compreensão do cotidiano, licenciadas por metáforas conceituais.

Com base no modelo proposto, iniciou-se a análise do *corpus* com a identificação das expressões linguísticas metafóricas devidamente contextualizadas, de forma a permitir a classificação como linguagem figurada ou não-figurada.

Assim, nos estudos de vocabulário dos manuais analisados foram identificadas e coletadas as palavras e expressões linguísticas apresentadas. De um total de 6455 itens coletados, 1267 constavam da Série SM01; 2055 foram encontrados na Série SW02; 1318 foram identificados na Série SE03; e 1815 constavam da Série SA04. Uma grande parte dessas palavras e expressões apresentavam-se devidamente contextualizadas.

Essas palavras e expressões linguísticas foram classificadas, então, quanto ao seu tratamento como linguagem figurada ou não-figurada. Constatou-se que nenhuma delas, até mesmo quando inegavelmente metafóricas, era apresentada ou explorada em relação à sua carga de figuratividade. Quando apresentadas essas expressões, apenas seu significado e seus aspectos morfossintáticos eram estudados e/ou enfatizados, sendo explicadas ‘literalmente’, por meio de sinônimos, antônimos ou redes semânticas, ou mesmo de tradução.

SÉRIE	PALAVRAS E EXPRESSÕES DA(S) SEÇÃO (ÕES) QUE INCLUEM O ESTUDO DO VOCABULÁRIO	TRATAMENTO: LINGUAGEM FIGURADA	TRATAMENTO: LINGUAGEM NÃO-FIGURADA
SM01	1267	0	1267
SW02	2055	0	2055
SE03	1318	0	1318
SA04	1815	0	1815
Total	6455	0	6455

Quadro 5 – Composição do *corpus*

Em seguida, tratou-se da identificação da ideia metafórica presente em cada uma das expressões linguísticas de cunho metafórico que foram selecionadas aleatoriamente, dentre todas aquelas inicialmente identificadas, para constituírem o *corpus* desta investigação. É a ideia metafórica que permite que se compreenda um domínio por meio de outro. Assim, quando se faz referência a AFEIÇÃO como CALOR, utiliza-se o domínio CALOR, mais físico, para a compreensão de outro, 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 conceituais 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, tem-se *Foi um jogo duro*, em que *jogo* (mais abstrato) é tratado em termos de *dureza* (mais concreto).

Dessa forma, tomando como ponto de partida a ideia metafórica, foram identificados os domínios-fonte e os domínios-alvo de cada uma das expressões linguísticas de cunho metafórico selecionadas, estabelecendo-se, em seguida, as correspondências entre eles, observadas as bases teóricas. Dos vários grupos formados, foram retiradas as expressões linguísticas para este estudo, o que permitiu uma diversificação bem maior de domínios.

As Figuras 3 (de 3ª a 3m) representam os dois domínios: alvo e fonte, com a demonstração das correlações unidirecionais que se estabelecem entre eles, licenciando, dentre outras, as expressões metafóricas relacionadas. Como exemplos, são relacionadas, a seguir, algumas das expressões metafóricas selecionadas, com seus respectivos domínios-alvo e fonte.

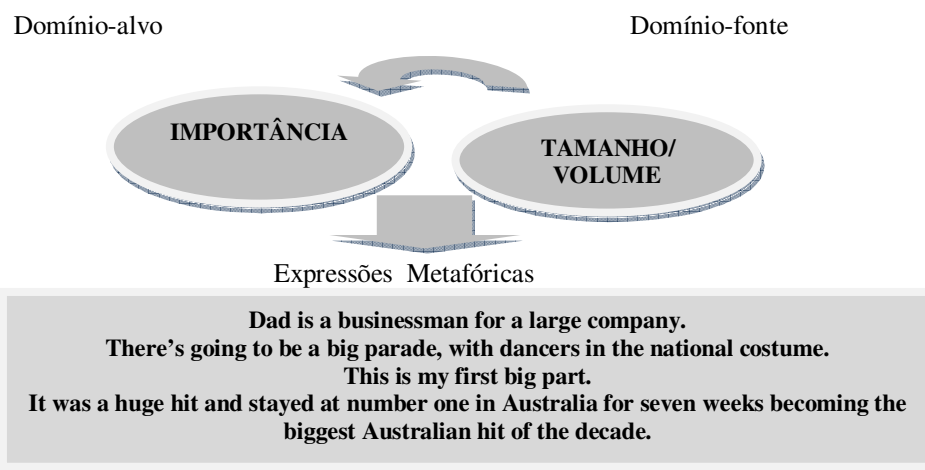


Figura 3a – Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios IMPORTÂNCIA e TAMANHO)

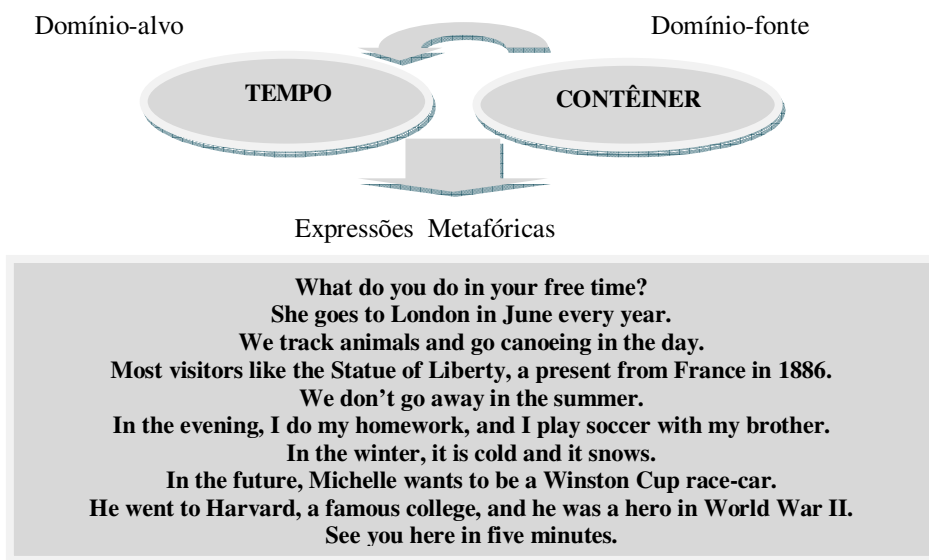


Figura 3b – Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios TEMPO e CONTÊINER)

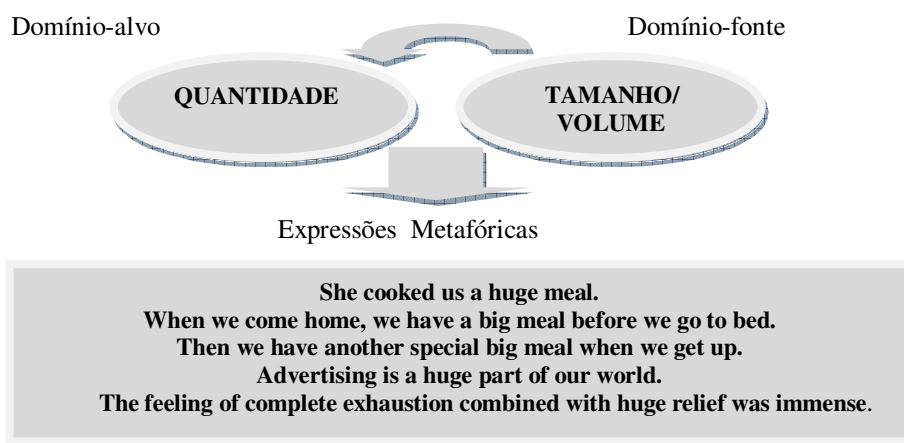


Figura 3c – Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios QUANTIDADE e TAMANHO)

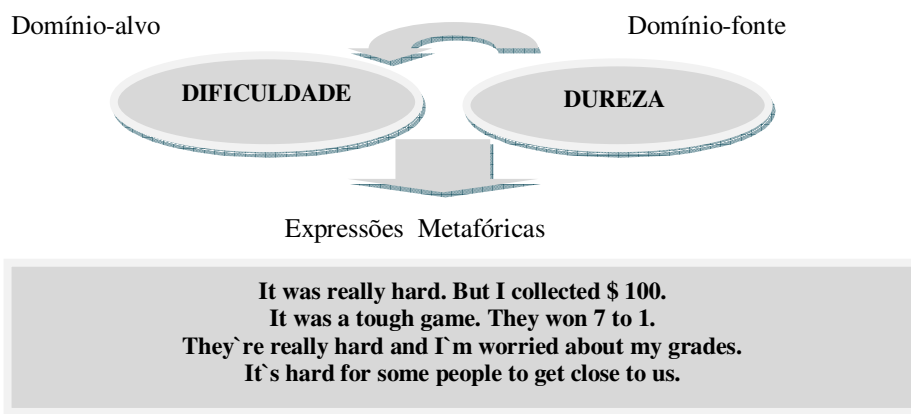


Figura 3d – Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios DIFICULDADE e DUREZA)

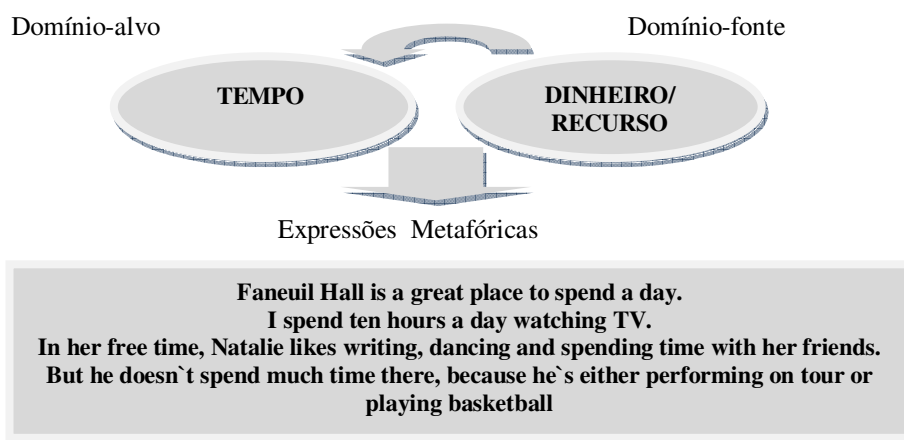


Figura 3e – Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios TEMPO e DINHEIRO)

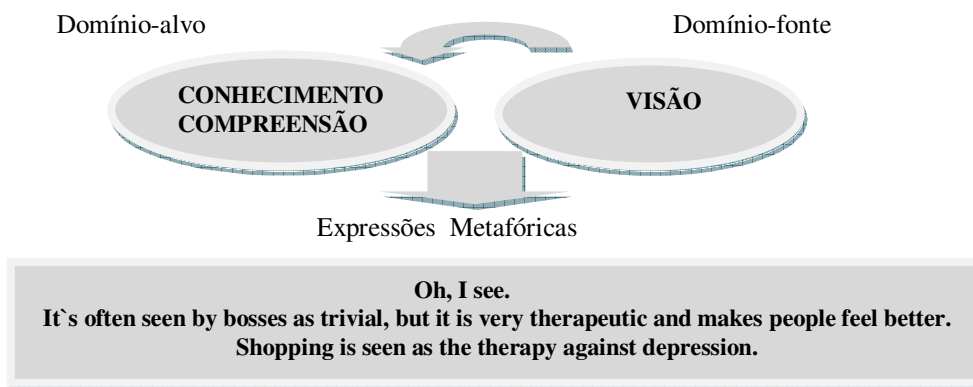


Figura 3f – Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios CONHECER/COMPREENDER e VER)

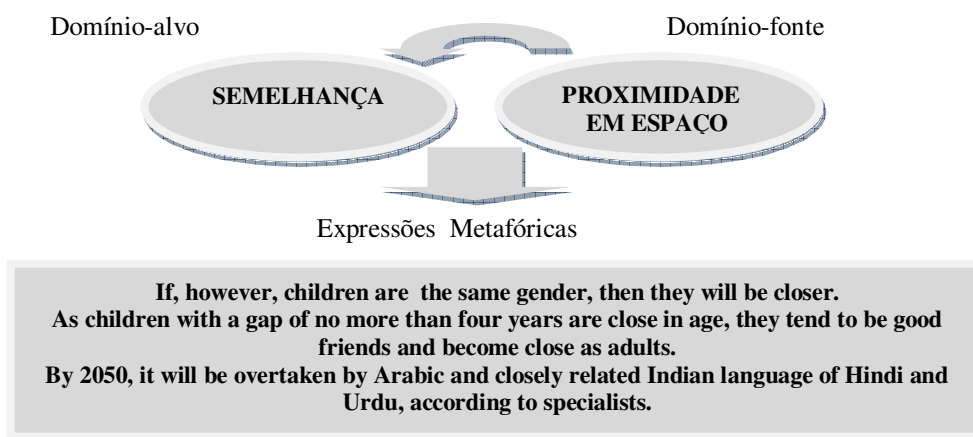


Figura 3g – Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios SEMELHANÇA e PROXIMIDADE)

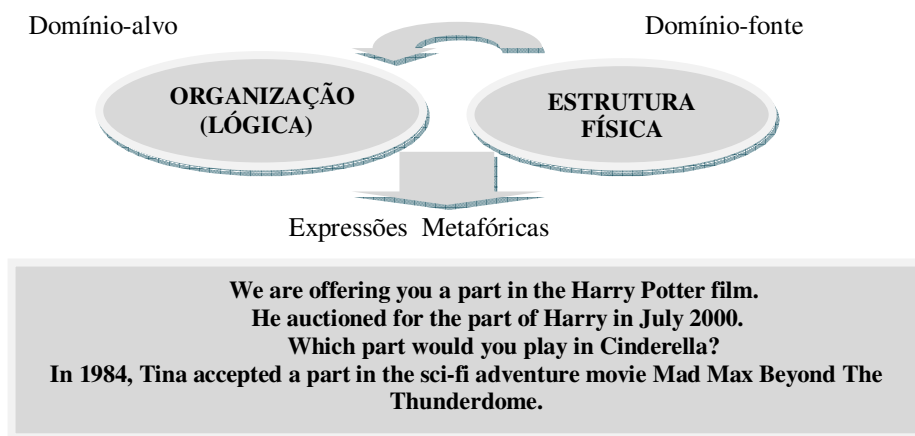


Figura 3h – Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios ORGANIZAÇÃO (LÓGICA) e ESTRUTURA FÍSICA)

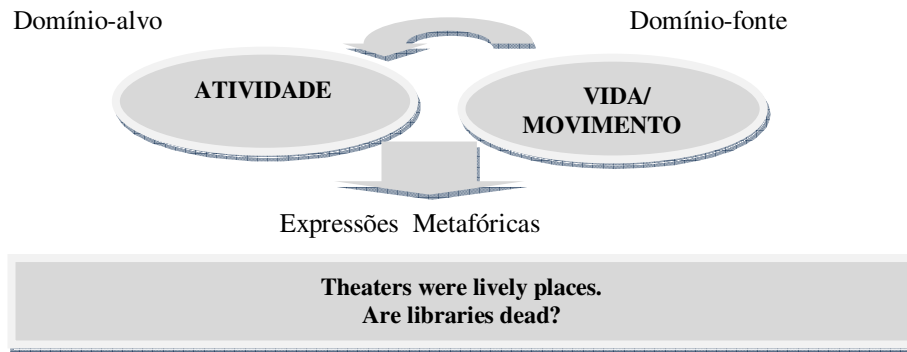


Figura 3i – Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios ATIVIDADE e VIDA)

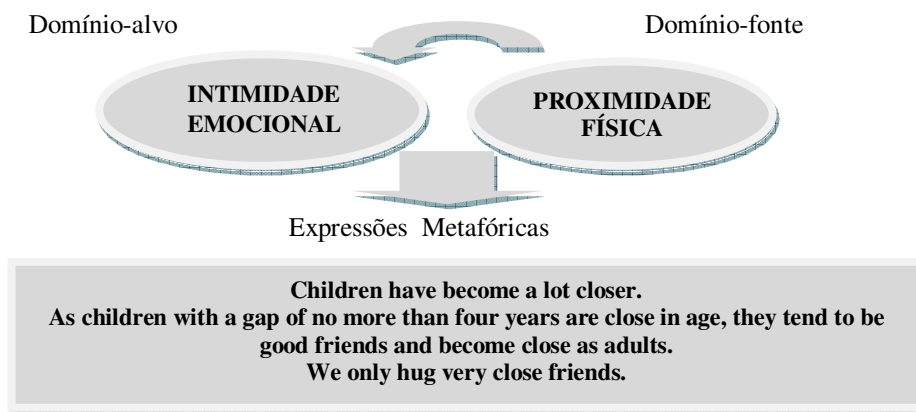


Figura 3j – Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios INTIMIDADE EMOCIONAL e PROXIMIDADE)

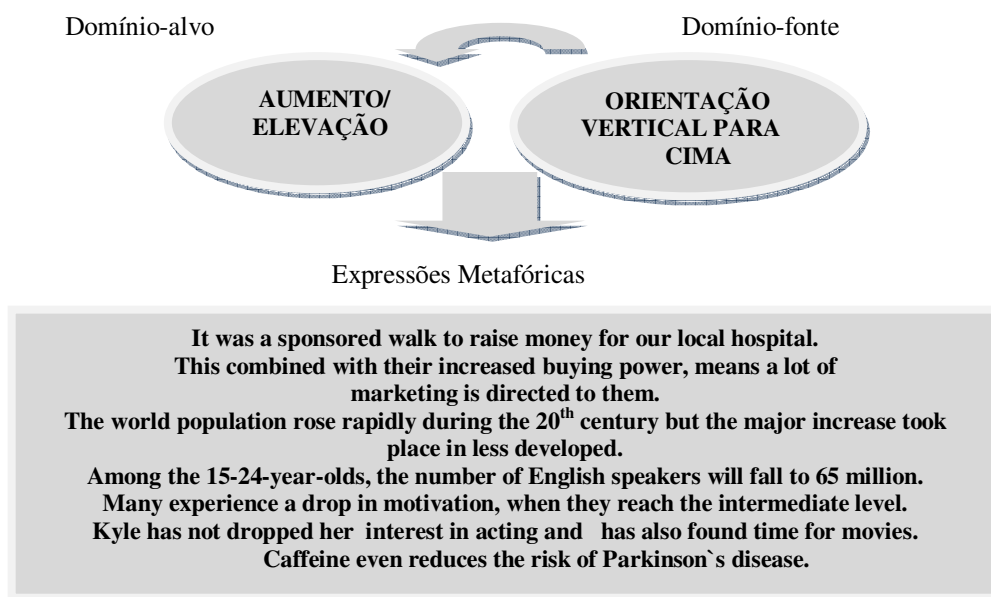


Figura 3k – Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios AUMENTO/ELEVAÇÃO e ORIENTAÇÃO VERTICAL PARA CIMA)

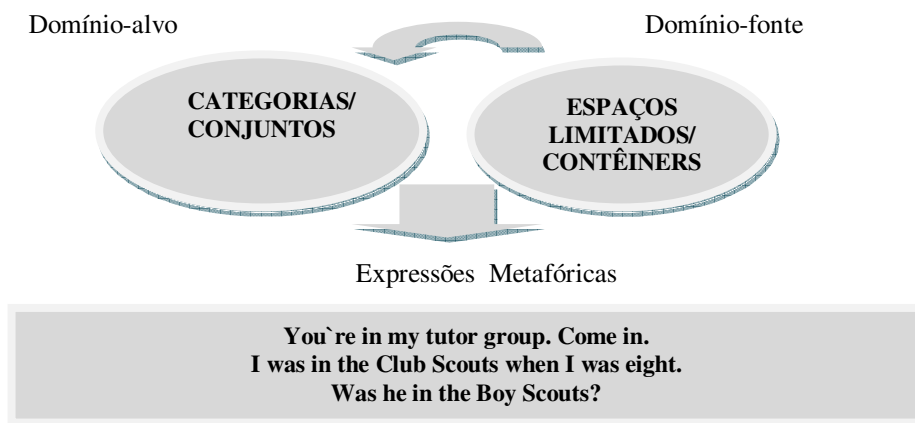


Figura 3l – Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios CATEGORIAS/CONJUNTOS e ESPAÇOS LIMITADOS/CONTÊINERS)

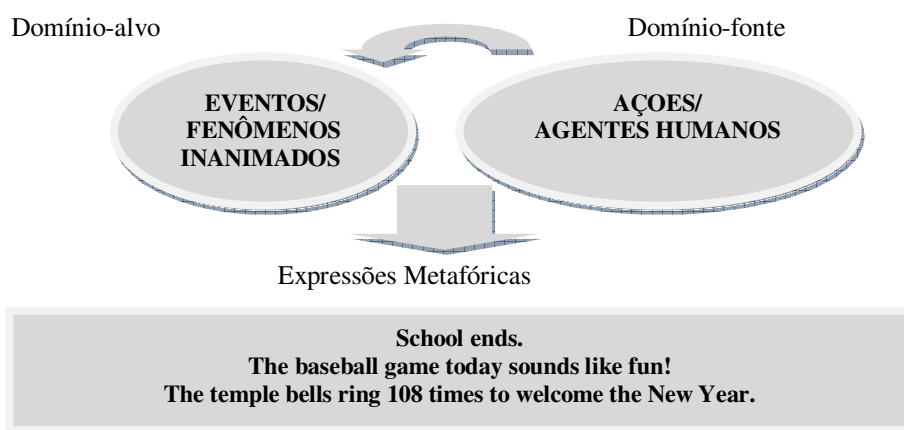


Figura 3m – Identificação dos domínios (Expressões metafóricas com domínios EVENTOS/FENÔMENOS INANIMADOS e AÇÕES/AGENTES HUMANOS)

Para facilitar a análise, o quadro original foi subdividido em treze Figuras (3a a 3m), uma para cada grupo de expressões linguísticas metafóricas, reunidas, por sua vez, de acordo com as ideias metafóricas. Com base nessas ideias, foram identificados, então, o domínio-alvo e o domínio-fonte de cada grupo.

Dessa forma, nas Figuras apresentadas, os domínios-alvo identificados foram: IMPORTÂNCIA, TEMPO, QUANTIDADE, DIFICULDADE, TEMPO, CONHECIMENTO/COMPREENSÃO, SEMELHANÇA, ORGANIZAÇÃO (LÓGICA), ATIVIDADE, INTIMIDADE EMOCIONAL, AUMENTO/ELEVAÇÃO, CATEGORIAS/CONJUNTOS E EVENTOS/FENÔMENOS INANIMADOS.

Assim como também foram identificados os respectivos domínios-fonte, a saber: TAMANHO/VOLUME, CONTÊINER, TAMANHO/VOLUME, DUREZA, DINHEIRO/RECURSO, VISÃO, PROXIMIDADE EM ESPAÇO, ESTRUTURA FÍSICA, VIDA/

MOVIMENTO, PROXIMIDADE FÍSICA, MOVIMENTO VERTICAL PARA CIMA, CONTÊINERS/ESPAÇOS LIMITADOS, AÇÕES/AGENTES HUMANOS.

A análise das duas relações possibilitou a constatação de que os domínios-alvo são mais abstratos e demandam uma estruturação que viabilize a sua compreensão, assim como evidenciou que os domínios-fonte se diferenciam por serem bem-estruturados e mais físicos, o que os torna diretamente mais significativos.

Passou-se então, à identificação dos conceitos emergentes das expressões metafóricas, com base na descrição dos elementos dos domínios identificados. Foram assim identificadas as metáforas conceituais, que, por convenção, são grafadas em caixa-alta, enquanto as expressões metafóricas sempre se grafam em caixa-baixa.

Uma dificuldade relevante no desenvolvimento desta investigação diz respeito exatamente a essa identificação da metáfora subjacente e seus domínios. O leque de possibilidades oferecido pelas relações de Lakoff e Johnson (1980,1999) e Grady (1997a) é muito grande, com conceitos que são similares e, às vezes, se sobrepõem. Somando-se a isso muitas expressões apresentam mais de um conceito subjacente. Dada a quantidade de possibilidades, definir quais serviriam de base para o estudo foi certamente uma questão difícil.

Mesmo assim, partindo das expressões linguísticas que apresentavam carga metafórica, chegou-se, finalmente, às metáforas conceituais que as licenciam, que são descritas a seguir, com base em Lakoff e Johnson (1980, 1999), e Grady (1997a).

Cada uma dessas metáforas conceituais, inicialmente identificadas em ambas as listas, tem ressaltadas suas especificidades quanto a julgamento subjetivo, domínio sensório-motor e experiência básica. São também exemplificadas para uma melhor compreensão de seus conceitos.

- **IMPORTÂNCIA É TAMANHO**

Na lista de Grady, a metáfora é incluída como **IMPORTÂNCIA É TAMANHO/VOLUME**.

Julgamento subjetivo: importância

Domínio sensório-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.: *A burocracia é um **enorme** entrave para o desenvolvimento.*

*Amanhã será um **grande** dia!*

- **TEMPO É UM CONTÊINER**

Na lista de Grady, a metáfora é incluída como **PERÍODOS DE TEMPO (EM NOSSAS VIDAS) SÃO CONTÊINERS.**

Julgamento subjetivo: tempo

Domínio sensorio-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.*

- **QUANTIDADE É PROPRIEDADE FÍSICA**

Na lista de Grady, a metáfora é incluída como **QUANTIDADE É TAMANHO/ VOLUME.**

Julgamento subjetivo: quantidade

Domínio sensorio-motor: tamanho, volume

Experiência básica: a correlação entre a percepção de volume e julgamento, no sentido mais amplo, de quantidade. (a explicação desta metáfora obviamente requer um maior detalhamento da natureza de quantidade, ou seja, está relacionada, de alguma forma, ao tempo que leva para realizar uma operação mental ou à intensidade de tal operação).

Ex.: *Ele tinha uma **montanha** de coisas para resolver.*

*Falta-lhes **um pouco** de juízo.*

- **DIFICULDADE É DUREZA DE OBJETO**

Na lista de Grady, a metáfora é incluída como **DIFICULDADE É DUREZA.**

Julgamento subjetivo: dificuldade

Domínio sensorio-motor: dureza

Experiência básica: a correlação entre a dureza de objetos e o desconforto/o esforço que experienciamos ao tentar manipulá-los.

Ex.: *Ele teve um começo muito **duro**, mas superou os reveses.*

*A disputa foi muito **dura**, mas eles saíram vitoriosos.*

- **TEMPO É DINHEIRO**

Na lista de Grady, a metáfora é incluída como **TEMPO É UM RECURSO**.

Julgamento subjetivo: tempo

Domínio sensorio-motor: 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.*

- **COMPREENDER É VER**

Na lista de Grady, a metáfora é incluída como **CONHECER/COMPREENDER É VER**.

Julgamento subjetivo: conhecimento, compreensão

Domínio sensorio-motor: visão

Experiência básica: obtenção de informação por meio da visão; a correlação entre a percepção visual e o conhecimento consciente da informação.

Ex.: ***Veja** o que eles dizem. Parecem até entender do assunto.*

*Alguns pontos ainda não estão muito **claros** para mim.*

- **SEMELHANÇA É PROXIMIDADE**

Na lista de Grady, a metáfora é expressa da mesma forma.

Julgamento subjetivo: semelhança

Domínio sensorio-motor: proximidade em espaço

Experiência básica: a tendência natural de que os semelhantes se aproximem e/ou correlação que se estabelece entre objetos parecerem similares por estarem em condições similares; observação de objetos similares reunidos (flores, árvores, pratos, prédios, pedras, etc.)

Ex.: *Essas plantas não são as que procuro, mas estão **próximas**.*

*Teu desenho está muito **longe** do original.*

- **ORGANIZAÇÃO É ESTRUTURA FÍSICA**

Na lista de Grady, a metáfora é incluída como ORGANIZAÇÃO (LÓGICA) É ESTRUTURA FÍSICA.

Julgamento subjetivo: relações abstratas de união, de ligação, organização

Domínio sensorio-motor: experiência com objetos físicos, (estrutura parte-todo)

Experiência básica: interagir com objetos complexos, observando sua estrutura; a correlação entre a observação da estrutura parte-todo de objetos e a formação da representação cognitiva das relações lógicas que se estabelecem entre eles.

Ex.: *Aquela **parte** do acordo ainda depende de alguns ajustes.*

*Cada plano é **montado** com uma finalidade específica.*

- **ATIVO É VIVO**

Na lista de Grady, a metáfora é incluída como **ATIVIDADE É VIDA/INATIVIDADE É MORTE**.

Julgamento subjetivo: atividade

Domínio sensorio-motor: vida, animação e movimento/disponibilidade para interação.

Experiência básica: a correlação entre animação e movimento/disponibilidade para interação.

Ex.: *A cidade fica completamente **morta** aos domingos.*

*Antigamente as praças eram **cheias de vida**.*

- **INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE FÍSICA**

Na lista de Grady, a metáfora é incluída como **INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE**.

Julgamento subjetivo: intimidade emocional

Domínio sensorio-motor: estar junto fisicamente, proximidade física

Experiência básica: estar fisicamente próxima de pessoas íntimas

Ex.: *Uma série de desentendimentos nos **distanciou** um do outro.*

*Eles são amigos muito **próximos**.*

- **MAIS É PARA CIMA**

Na lista de Grady, a metáfora é incluída como **QUANTIDADE É ELEVAÇÃO VERTICAL**.

Julgamento subjetivo: quantidade, aumento, elevação

Domínio sensorio-motor: orientação vertical, orientação corporal

Experiência básica: a correlação entre quantidade e o nível de pilhas, e de fluidos em contêiners, a observação entre a elevação e queda dos níveis de pilhas e fluidos, à medida que mais é acrescido ou subtraído.

Ex.: *A criminalidade está **subindo** assustadoramente.*

*O nível de desemprego está muito **alto**.*

- **CATEGORIAS SÃO CONTÊINERS**

Na lista de Grady, a metáfora é incluída como **CATEGORIAS/CONJUNTOS SÃO ESPAÇOS LIMITADOS.**

Na lista de Grady, a metáfora é incluída como

Julgamento subjetivo: percepção de tipos categorias

Domínio sensorio-motor: espaço, contêiners, localização

Experiência básica: a tendência de objetos semelhantes serem reunidos (numa correlação entre associação e lugar), a correlação entre lugar com e origens, funções e propriedades comuns.

Ex.: *São poucos os políticos **na** classe dos honestos. A maioria está entre os corruptos.*

*Ele pode trabalhar como ator, mas está **fora** da **categoria** dos talentosos.*

- **EVENTOS SÃO AÇÕES**

Na lista de Grady, a metáfora é incluída como **EVENTOS SÃO AÇÕES E FENÔMENOS INANIMADOS SÃO AGENTES HUMANOS.**

Julgamento subjetivo: eventos

Experiência básica: a correlação entre eventos observáveis em nosso ambiente e a presença de agentes humanos, e/ou a correlação entre atividades com metas definidas e a interação com outras pessoas.

Ex.: *O computador **negava-se** a processar a informação.*

*O temporal **resolveu** desabar na hora da cerimônia.*

Realizou-se, por fim, a categorização/classificação das expressões metafóricas, de acordo com os conceitos que subjazem a cada uma delas. Esses conceitos constituíram classes gerais na categorização.

O procedimento adotado foi o mesmo utilizado na anterior e a subdivisão dos grupos foi feita para uma melhor leitura dos dados. Cada uma das Figuras seguintes (de 4a a

4m) apresenta os domínios-alvo e os domínios-fonte, assim como a metáfora conceitual subjacente e as expressões metafóricas que a licenciam.

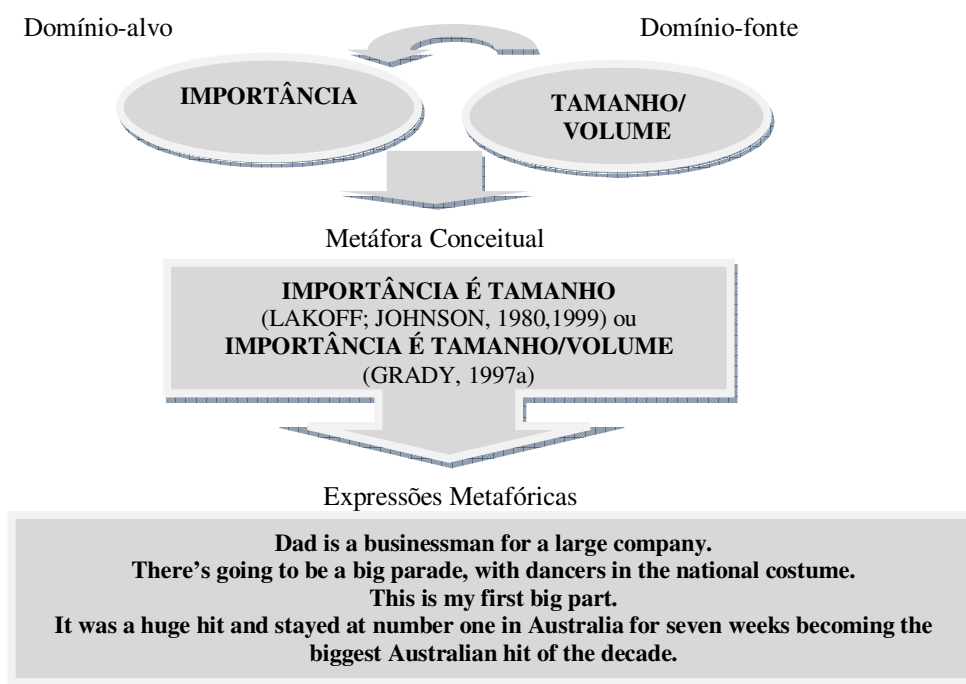


Figura 4a – Categorização/Classificação das expressões metafóricas (IMPORTÂNCIA É TAMANHO)

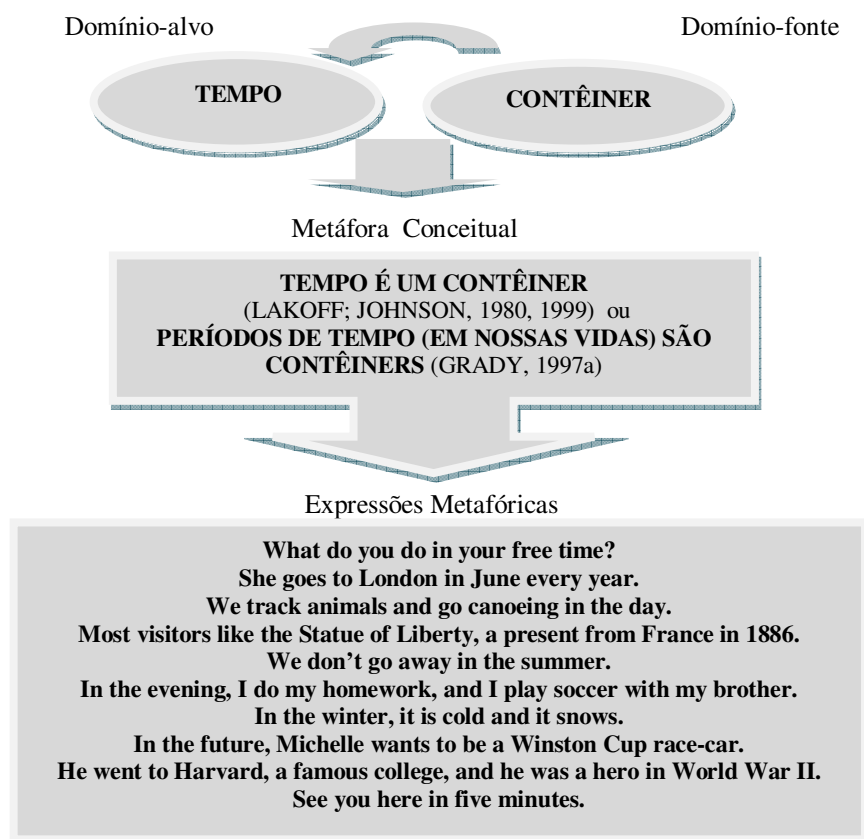


Figura 4b – Categorização/Classificação das expressões metafóricas (TEMPO É UM CONTÊINER)

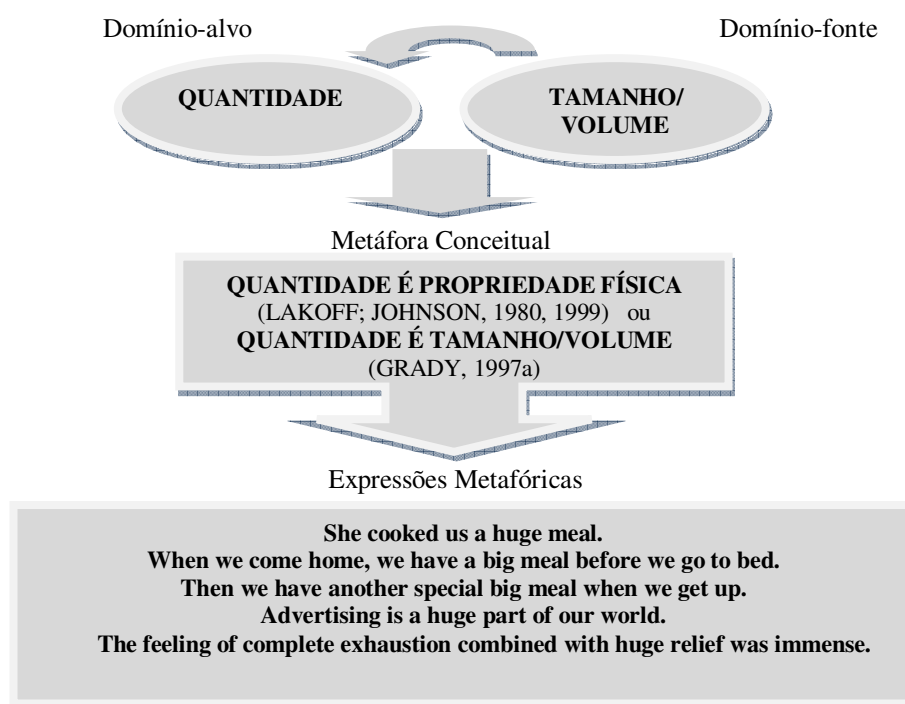


Figura 4c – Categorização/Classificação das expressões metafóricas (QUANTIDADE É TAMANHO/VOLUME)

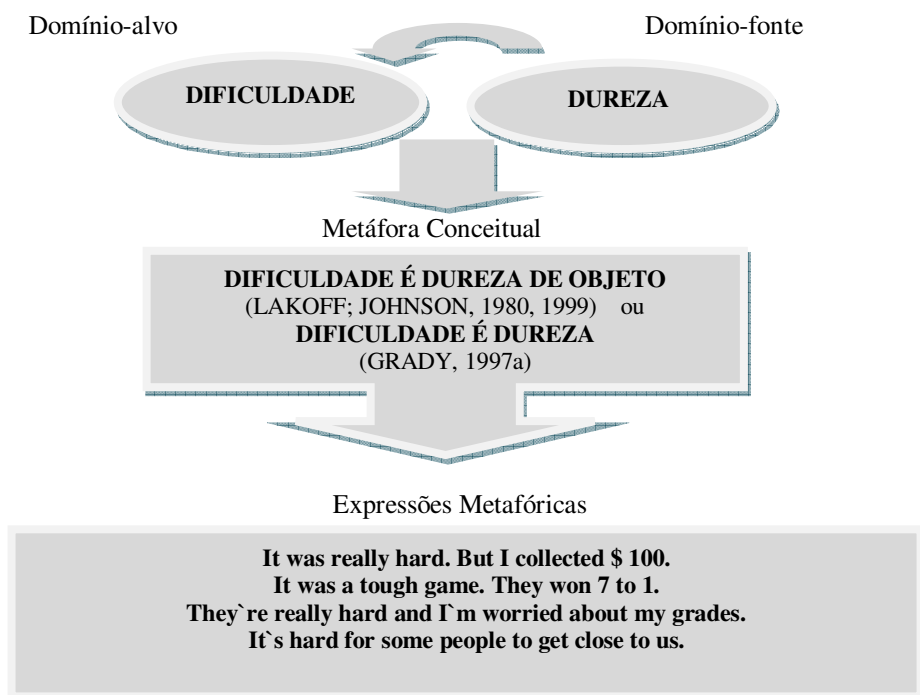


Figura 4d – Categorização/Classificação das expressões metafóricas (DIFICULDADE É DUREZA)

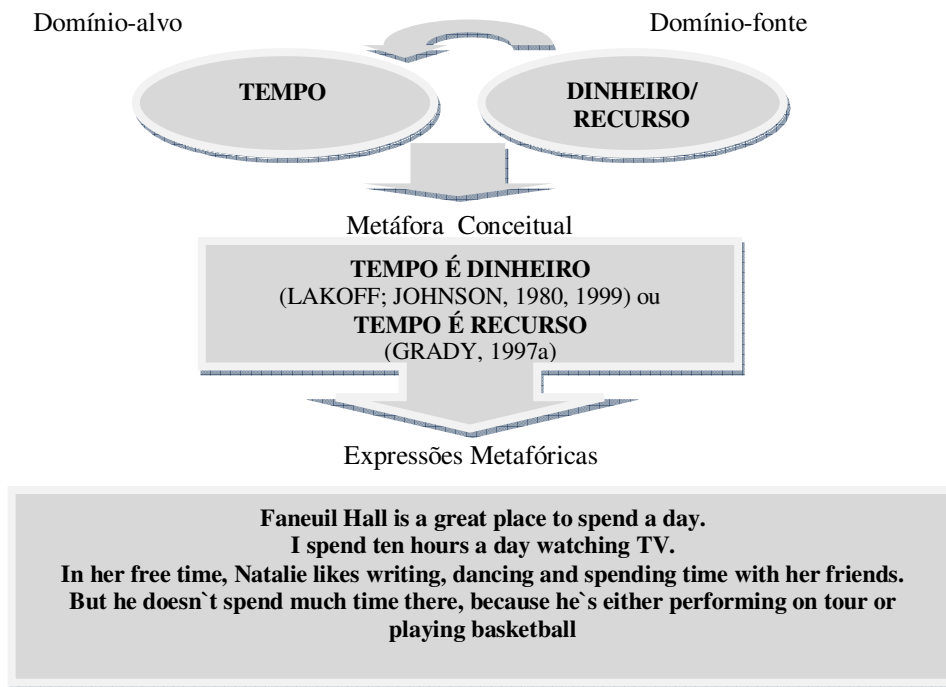


Figura 3e – Categorização/Classificação das expressões metafóricas (TEMPO É DINHEIRO)

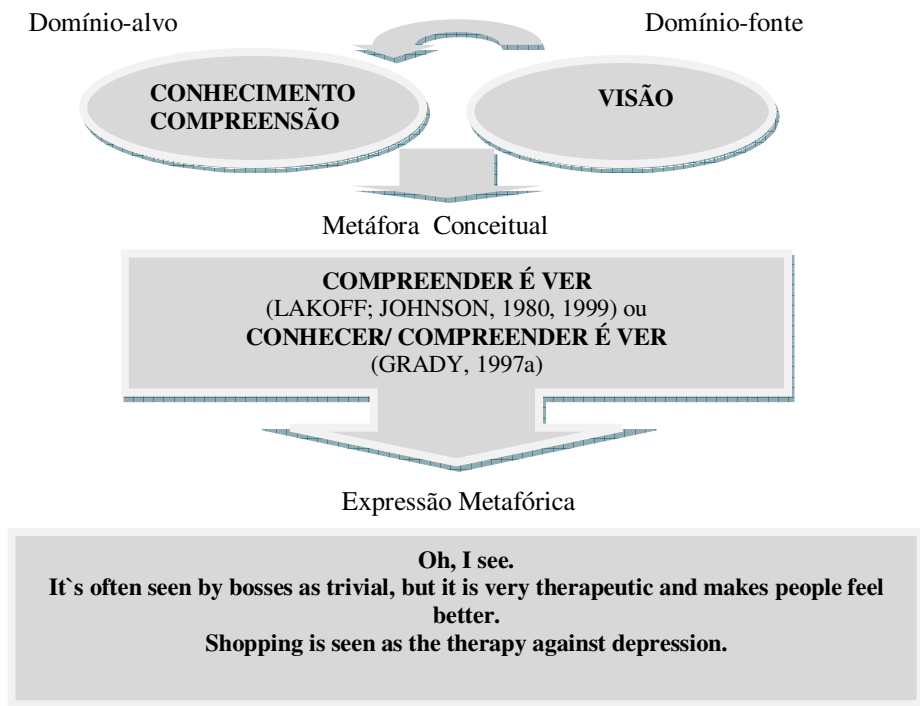


Figura 4f – Categorização/Classificação das expressões metafóricas (CONHECER/COMPREENDER É VER)

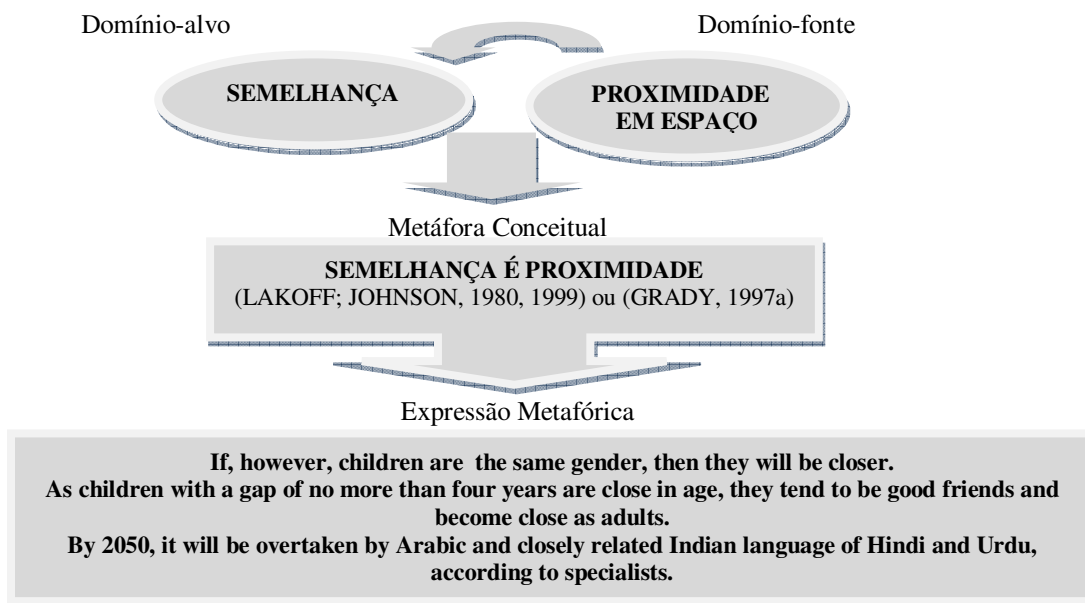


Figura 4g – Categorização/Classificação das expressões metafóricas (SEMELHANÇA É PROXIMIDADE)

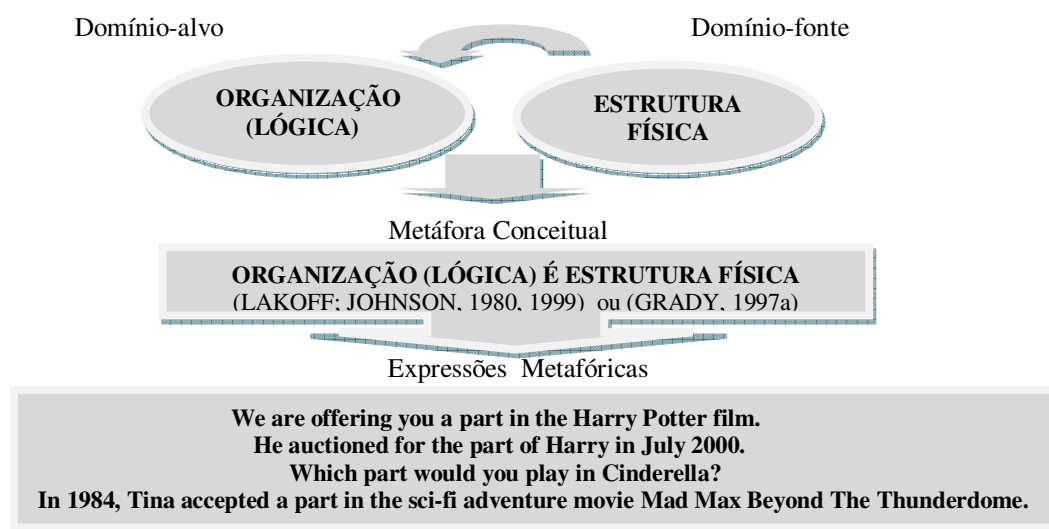


Figura 4h – Categorização/Classificação das expressões metafóricas [ORGANIZAÇÃO (LÓGICA) É ESTRUTURA FÍSICA]

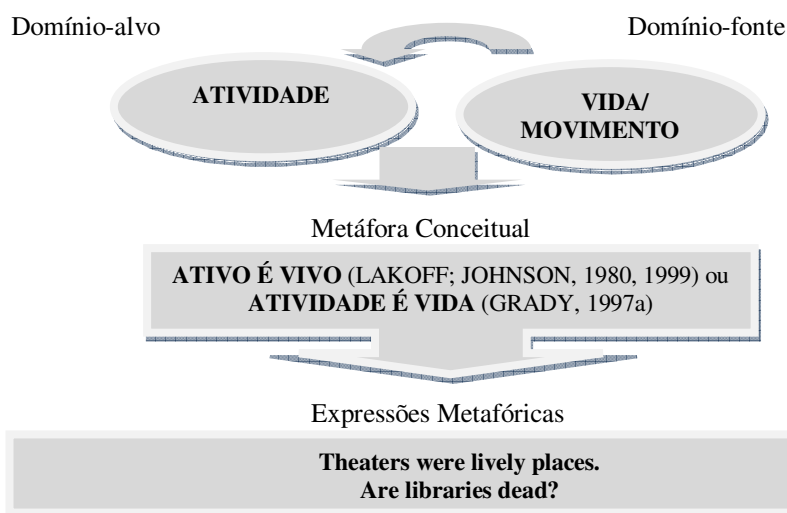


Figura 4i – Categorização/Classificação das expressões metafóricas (ATIVIDADE É VIDA)

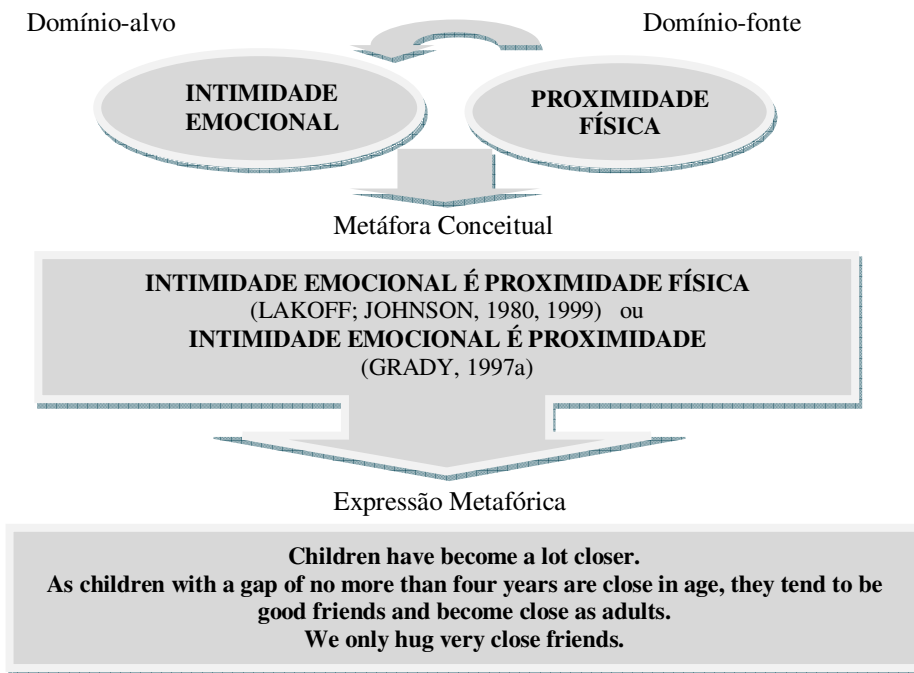


Figura 4j – Categorização/Classificação das expressões metafóricas (INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE)

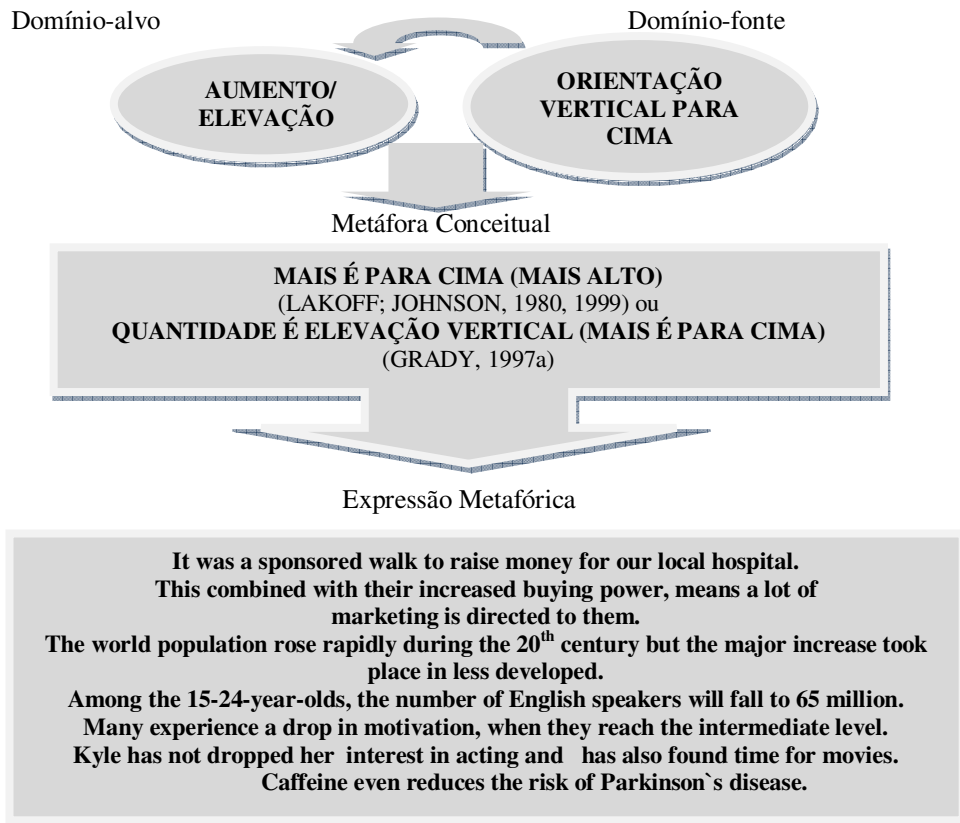


Figura 4k – Categorização/Classificação das expressões metafóricas (MAIS É PARA CIMA)

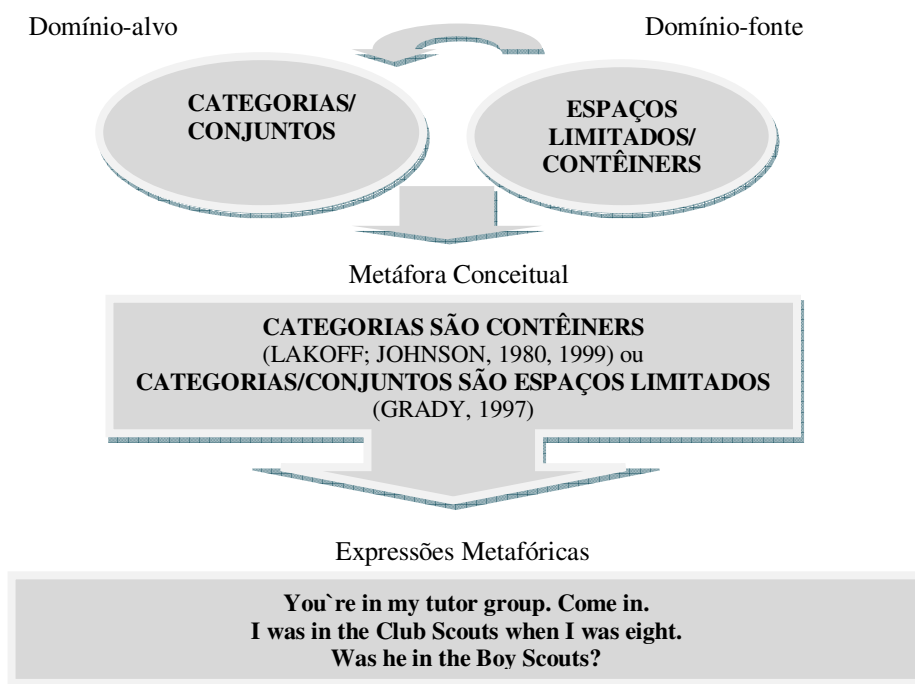


Figura 4l – Categorização/Classificação das expressões metafóricas (CATEGORIAS/CONJUNTOS SÃO CONTÊINERS)

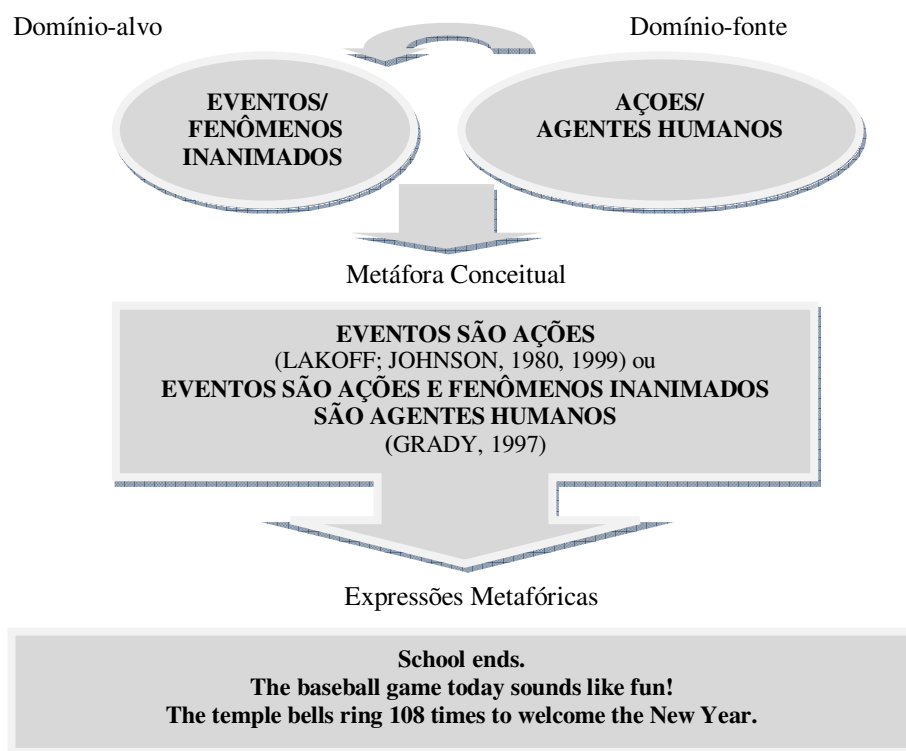


Figura 4m – Categorização/Classificação das expressões metafóricas (EVENTOS SÃO AÇÕES E FENÔMENOS INANIMADOS SÃO AGENTES HUMANOS)

Passando da descrição dos resultados concernentes às expressões linguísticas de cunho metafórico para a descrição dos exercícios direcionados para o ensino/aprendizagem do vocabulário de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), destacam-se os tipos de exercícios mais freqüentemente encontrados nas séries analisadas.

Tendo em vista que os dados sugerem que o ensino/aprendizagem do vocabulário em línguas estrangeiras conserva o enfoque no aspecto denotativo, com uso de listas de itens para memorização e/ou de itens para tradução e substituição, com explicações normalmente voltadas para os aspectos morfossintáticos, o quadro encontrado no tocante aos exercícios destinados à sua prática não poderia ser diferente. Foi constatado, na identificação e coleta dos exercícios, que estes, na sua grande maioria, ao que tudo indica, também ainda se concentram no significado e nos aspectos morfossintáticos das expressões, e estão, quase todos, voltados para a escrita, no que tange tanto aos itens mais concretos, quanto àqueles mais abstratos.

Dentre os exercícios identificados e coletados, selecionamos alguns que demonstram como são tratadas as expressões linguísticas metafóricas nas atividades de fixação e revisão.

Foi observado que, na maioria das vezes, essas expressões são abordadas por meio da linguagem não-figurada e que são, principalmente, seu significado e seus aspectos morfossintáticos aqueles enfocados, sem qualquer destaque para sua carga metafórica. Os exercícios mais freqüentemente encontrados foram os seguintes:

Ex. (1): Can you complete each of these sentences with the correct phrasal verb from the list?

add up - find out - get up - look up - sit down - turn off - turn on - write down

- a. With a pen or a pencil, you can _____.
- b. If you want to telephone somebody, you can _____ their number in a telephone directory.
- c. Can you _____ the light. I want to sleep.
- d. What time do you _____ in the morning?
- e. Come in and _____.
- f. An encyclopaedia can help you _____ many things about the world.
- g. _____ the radio, I want to hear the news.
- h. A calculator can help you _____ numbers.

Ex. (2): Look at the text and find six examples of two-word verbs (phrasal verbs) to add to the list below.

get up, write down, turn on, turn off,,,,,,

Ex. (3): Match the words to their meanings.

- 1. Call a. change directions
- 2. Call off b. phone
- 3. Turn c. cancel
- 4. Turn off d. cause to stop operating

Ex. (4): The particle off usually means end or stop. Fill in the blanks with the correct verbs.

- 1. off= stop employing
- 2. off= stop a machine from working
- 3.off= cancel
- 4.off= finish paying
- 5. off= tell someone to stop doing something wrong, get angry at.

Ex. (5): Come up with words that can follow the phrasal verbs below.

- 1. Wake up
- 2. Set up
- 3. Pick up
- 4. Give up

Ex. (6): Put the phrasal verbs in the correct column.

Count down - let down - hand in - run into

Separable

Inseparable

Ex. (7): Match the columns.

- 1. Call off a. your homework
- 2. Hand in b. the lights
- 3. Turn off c. an old friend
- 4. Run into d. the meeting

Ex. (8): Match the phrasal verbs with their meanings.

- 1. Fall down a. use all of, deplete
- 2. Turn on b. discover
- 3. Find out c. make start working
- 4. Run out of d. collapse, move suddenly to the ground

Ex. (9): Up or out? Complete with the correct particle and write an example with each phrasal verb.

1. Come _____ with = have an idea _____
2. Figure _____ = understand _____
3. Try _____ = experiment _____
4. Give _____ = stop trying _____
5. Work _____ = go well _____
6. Show _____ = appear _____

Ex. (10): Fill in the blanks with the prepositions in the box as you match the phrasal verbs to their definitions.

out - back - through - back

1. Get _____ a. experience
2. Pay _____ b. receive something that you lent someone.
3. Help _____ c. do someone a favor
4. Go _____ d. return money you borrowed from someone

Ex. (11): Up or over? Complete with the correct preposition.

1. Go = examine
2. Set = arrange
3. Look = examine quickly
4. Dress = wear nice clothes
5. Pick = collect someone or something

Ex. (12): Write the phrasal verbs from the box that mean the same as the words in the context below.

work out give up check into put on

1. gain weight = _____ weight
2. exercise regularly = _____ regularly
3. get more information about something = _____ something
4. quit smoking = _____ smoking

Ex. (13): Complete the sentences with the phrasal verbs below.

wipe out stick to get along with check into

1. If you _____ the plan, I'm sure everything will be OK.
2. The goal of the health program is to _____ malnutrition.
3. Hailey is a problem child. She can't _____ anyone.
4. I don't know the answer, but I'll _____ into it.

Como foi possível verificar, há vários tipos de exercícios, mas nenhum explora o aspecto metafórico das expressões. Os exemplos apresentados, que envolvem exercícios com verbos de duas ou mais palavras, também conhecidos como verbos frasais (*phrasal verbs*), concentram-se na fixação e revisão de seu significado e/ou de seus aspectos morfossintáticos, sem que se faça qualquer referência ao seu conteúdo metafórico. Há alguns que enfocam aspectos de sua estrutura, ou seja, quanto a serem separáveis ou não das partículas que os compõem. Há aqueles voltados para os vários tipos de partícula que, associadas a um mesmo verbo, dão origem a outros com significados totalmente diferentes.

Há, ainda, entre os exercícios identificados, aqueles relacionados ao significado, que envolvem o reconhecimento e uso adequado das expressões linguísticas metafóricas em orações, normalmente explicitadas por meio da linguagem literal, sem qualquer alusão ao seu conteúdo metafórico, à sua metaforicidade. Há, também, aqueles que trabalham os verbos frasais recorrendo à sinonímia, antonímia, tradução etc.

Há outros, não inclusos na relação, por constarem de seções destinadas exclusivamente ao ensino/aprendizagem da gramática, que se concentram na prática, por exemplo, do passado simples, particípio etc. desses verbos.

Constatou-se, assim, que os dados levantados sugerem que a metáfora continua a ser tratada, nos manuais didáticos, apenas como fenômeno meramente linguístico, ainda sob forte influência da abordagem aristotélica, tanto no que tange ao ensino/aprendizagem do vocabulário, quanto aos seus exercícios de fixação e revisão. As expressões linguísticas metafóricas continuam sendo apresentadas, exploradas e praticadas apenas no que concerne ao seu significado e aos seus aspectos morfossintáticos.

Uma vez cumpridos todos os procedimentos de cada uma das etapas previstas para esta investigação, que teve, como objetivo geral, investigar o papel da metáfora como elemento facilitador no processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), e, como objetivo específico, descrever o processo de ensino de expressões metafóricas nos manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira, foi possível apurar os seguintes dados.

- A análise das quatro séries selecionadas confirmou a inexistência, no sumário dos livros, de seções dedicadas ao estudo da metáfora, em qualquer um dos níveis, desde o elementar até o avançado. O mesmo ocorreu em relação ao corpo das unidades, mesmo quando estas incluíam algumas expressões de inegável carga metafórica.

Oh, I see é uma expressão linguística metafórica licenciada pela metáfora COMPREENDER É VER. Apesar de estar relacionada entre as expressões de uma das unidades do livro 4 (quatro), da série SM01, não é dada nenhuma explicação quanto ao seu conteúdo metafórico. A expressão é tratada literalmente, sem maiores explicações, e apenas traduzida como expressão idiomática. Nenhuma referência se faz à correlação que se estabelece entre a percepção visual e a tomada de consciência da informação, que nos permite compreender a expressão e dizer: *Veja bem o que ele quer dizer com isso.*

The children have become a lot closer é uma expressão linguística licenciada pela metáfora INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE. Também, como a expressão anterior, está no corpo da unidade, mas não recebe nenhum tratamento diferenciado por sua carga metafórica. No caso desta expressão, a correlação acontece entre estar emocionalmente próximo de alguém e estar fisicamente perto dessa pessoa. Assim, podemos dizer: *Minha irmã e eu somos muito próximas.*

- Verificou-se que o conteúdo programático dos livros inclui muitas expressões cuja metaforicidade não é explorada. Por outro lado, ficou também muito claro, que todo o direcionamento das explicações dessas expressões e dos exercícios de fixação e revisão que as acompanham está voltado para um tratamento essencialmente linguístico, com ênfase no significado e nos aspectos morfosintáticos;

Embora metafórica, a expressão *'It was a tough game'* é explicada por meio de exemplos, sinonímia, sem qualquer destaque para a tensão existente entre *'tough'* e *'game'*. É a metáfora DIFICULDADE É DUREZA que licencia essa expressão. A correlação se estabelece entre a dureza dos objetos e o desconforto que se experiencia ao manipulá-los. *'Um jogo duro'*, portanto é *'um jogo difícil.'*

Em *'This is my first big party'*, o mesmo acontece com *'big'* e *'party'*. Sem qualquer referência quanto à metaforicidade, a expressão é explicada literalmente, pela sinonímia e antonímia. IMPORTÂNCIA É TAMANHO é a metáfora que a licencia. A correlação ocorre entre tamanho/volume dos objetos e o valor, dificuldade etc. que eles representam. Dessa forma, quando se diz, *'Tancredo Neves foi um grande homem'* ou *'Garrincha um grande jogador'*, certamente faz-se referência ao seu valor, pois ambos eram homens de baixa estatura física.

- De um total aproximado de 6455 itens (palavras e expressões) encontrados nas seções destinadas ao estudo do vocabulário ou que o estudo vocabulário estava incluso, 1267 itens constavam da série SM01, 2055 incluíam-se na série SW02, enquanto 1815 constavam da Série SE03 e 1318 faziam parte da Série SA04. Nenhum deles, entretanto, foi apresentado como metáfora, nem mesmo aquelas de inegável conteúdo metafórico.

Isso pode ser observado no caso, por exemplo, de expressões como *'It's the hottest ticket in town'*, que são tratadas por meio de sinonímia, sem que seja chamada a atenção para a sua metafóricidade. Sabe-se que o calor não é próprio de um ticket, mas metafóricamente associa-se a intensidade de atividade ao calor, razão pela qual é a metáfora INTENSIDADE DE ATIVIDADE É CALOR que a licencia. A correlação, neste caso, está entre ser ativo e sentir calor, ou ainda entre movimento rápido e calor induzido por fricção. Com base nessa correlação, dizer que *'As vendas esfriaram por conta da crise'*, é dizer que *'as vendas diminuiram.'*

Um outro exemplo é *'Theaters were lively places,'* expressão metafórica licenciada pela metáfora ATIVIDADE É VIDA, em que se aplicam procedimentos semelhantes aos anteriores. A expressão é explicada por meio de sinônimos, sem qualquer menção ao aspecto metafórico. A correlação acontece entre animação e movimento/disponibilidade para interação. Dessa forma, dizer que *'São Paulo é uma cidade morta aos domingos'*, significa dizer que *'não há atividade'*.

- Observou-se, também, que até mesmo as expressões características do cotidiano, mais básicas em sua estrutura e tidas como 'literais', revelaram traços metafóricos, demonstrando que os conceitos a elas subjacentes permeiam a linguagem humana. Nas diversas seções de onde foram extraídos os termos para a composição do corpus, foram encontradas várias expressões com uma metáfora subjacente comum, o que permitiu relacionar agrupamentos diversificados, reforçando o entendimento de que o pensamento metafórico é parte integrante da experiência diária do homem nas suas mais diversas áreas de atividade da comunidade de que faz parte.

Dentre essas várias expressões tão frequentes no cotidiano humano, é possível destacar aquelas licenciadas pela metáfora conceitual TEMPO É DINHEIRO, cujos domínios alvo e fonte são, respectivamente, TEMPO e DINHEIRO. É possível observar nas sentenças

“*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*” e “*But he doesn’t spend much time there, because he’s either performing on tour or playing basketball*”, a correlação que se estabelece entre tempo e dinheiro ou bem material. Conceitualiza-se, assim, como destaca Lakoff (1993), o domínio mental tempo em termos de um outro: dinheiro.

- A identificação dos conceitos emergentes das expressões metafóricas e a categorização/classificação dessas expressões deixou patente a sistematicidade do pensamento humano, que se manifesta por meio de estruturas subjacentes aos termos metafóricos. Como ressalta Gibbs (1994), tanto os poetas quanto as pessoas comuns recorrem aos mesmos esquemas imagéticos para expressar suas idéias e grande parte de nossa fala cotidiana reflete essa capacidade de pensar muito além dos limites do literal.
- Após procedimentos de categorização/classificação, foram elaboradas várias figuras (de **a** a **m**) que destacam os domínios alvo e fonte, apontando a correspondência unidirecional que se estabelece entre eles, a metáfora conceitual subjacente e as expressões que a licenciam. Foi possível observar como o ser humano realmente conceitualiza grande parte de suas experiências em termos metafóricos e que a grande maioria das expressões faz parte do seu cotidiano. Essas expressões podem ser apresentadas ao aprendiz, com base no modelo da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), com o devido destaque de sua carga metafórica, conscientizando-o da importância de entender a sua vivência experiencial, que se traduz por meio de seu corpo.

O estudo realizado revelou, ainda, alguns aspectos interessantes no que tange à abordagem da metáfora nos manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira, dentre as quais destacam-se as seguintes:

- A descrição realizada possibilitou a detecção e o delineamento de procedimentos que pouco favorecem a abordagem da metáfora nos manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), que, quando e se ocorre, mantêm-se ainda nos padrões tradicionalmente aplicados e nos limites dos níveis mais avançados.

- A metáfora é ainda tratada como figura de linguagem, e são explorados apenas seus aspectos semânticos e morfosintáticos, sem qualquer referência ao sistema conceitual que integra o pensamento humano e que se manifesta por meio da figuratividade. A metáfora é tratada por meio da linguagem não-figurada ou 'literal' e seu estudo, quando ocorre, se concentra nos níveis avançados de língua.

Qualquer uma das expressões anteriormente usadas aqui como exemplos seria normalmente explicada no seu sentido literal, por meio de sinônimos ou até de sua tradução, sem qualquer menção à sua carga metafórica. Em alguns casos, considerados universais, isso talvez não impedisse a sua compreensão por parte do aprendiz, mas, no que tange àqueles que resultam da variação cultural, como ressalta Kovecses (2005), a complexidade é muito maior, e certamente prejudicaria o seu entendimento.

5 INVESTIGAÇÃO SEMI-EXPERIMENTAL

Metaphor is not merely an instance of language, a special rethorical device used for communication and persuasion. Instead metaphor is a fundamental capacity by which people understand themselves and the world through the conceptual mapping of knowledge from one domain onto another. The overwhelming ubiquity of metaphor in language, thought, science, law, art, myth, and culture illustrates that metaphor is an integral part of human life.[...] Metaphor appears to affect semantic change, how linguistic communities create and make sense of different linguistic expressions, and how individual speakers make sense of the meanings of various kinds of poetic and ordinary language.

Raymond W. Gibbs, Jr.

5.1 Procedimentos metodológicos

No segundo momento da pesquisa, foi desenvolvida a investigação semi-experimental, também fundamentada na Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) (1980, 1999).

5.1.1 Caracterização da investigação

Com o objetivo de investigar se a instrução sobre mapeamentos metafóricos e esquemas imagéticos favorece o processo de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), utilizando o método indutivo e as técnicas de observação direta extensiva da documentação direta, foi realizada esta investigação semi-experimental, de cunho psicolinguístico. O modelo aplicado, com alguns ajustes, foi aquele adotado por Ferreira (2007), em sua pesquisa interlinguística, que analisou também a compreensão de metáforas em língua estrangeira (Inglês).

Para a implementação dos trabalhos, os procedimentos metodológicos realizados foram os seguintes:

5.1.2 Coleta de dados e constituição do *corpus*

A coleta de dados aconteceu entre alunos jovens e adultos, todos na faixa etária entre 14 (quatorze) e 30 (trinta) anos, falantes nativos de português do Brasil, monolíngues e aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), de ambos os sexos.

O universo da investigação constituiu-se de 20 (vinte) alunos em nível intermediário de aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), emparelhados em termos de seu nível de competência lingüística. Estes sujeitos foram divididos em 2 (dois) grupos de 10 (dez): Controle (GC) e Experimental(GE).

Embora não haja registro de que o nível sócio-econômico interfira nos resultados, a amostra estabeleceu um padrão nesses termos, ou seja, os sujeitos foram selecionados entre os alunos de uma escola que serve à comunidade de classe média. Não houve padronização ou emparelhamento dos sujeitos quanto ao sexo.

Os dados foram coletados nos meses de abril e maio, na escola escolhida - um curso livre de Inglês como Língua Estrangeira, na cidade de São Luís. A escola selecionada é particular, faz parte de uma rede nacional, já está estabelecida na praça há mais de dez anos, que oferece cursos para crianças, assim como de cursos básico, intermediário, avançado e pós-avançado para adolescentes e adultos.

Uma vez selecionados, após a aplicação do teste de nivelamento lingüístico e análise dos seus históricos escolares, todos os sujeitos e/ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento (APÊNDICE E) para participação na pesquisa.

5.1.3 Definição operacional das variáveis

Foram definidas para o estudo variáveis independentes e variáveis dependentes, conforme o que se segue.

5.1.3.1 Variáveis independentes

Dentre as variáveis consideradas para o experimento, as independentes foram 3(três), listadas a seguir.

- a instrução, ou não, sobre a metáfora conceitual;
- a contextualização, ou não, das expressões metafóricas incluídas nos Instrumentos 2 e 3;
- o número de palavras que constituem as expressões metafóricas.

5.1.3.2 Variáveis dependentes

Como variáveis dependentes, foram consideradas:

- a compreensão das expressões metafóricas, ou seja, a competência metafórica em função da instrução sobre a metáfora conceitual;
- a competência metafórica em função da contextualização das expressões metafóricas ou sua ausência;
- o grau de dificuldade apresentado pelas expressões metafóricas em função do número de palavras que as constituem.

5.1.4 Sujeitos

No que tange aos sujeitos da investigação, o desenvolvimento da investigação incluiu os seguintes procedimentos:

5.1.4.1 Delimitação do universo

Nesta investigação semi-experimental, o número total de sujeitos foi de 20 (vinte), ou seja, $N=20$. Esses 20 (vinte) sujeitos do nível intermediário, foram divididos em dois grupos de 10 (dez): o primeiro, o Grupo Controle (GC) e o segundo, o Grupo Experimental (GE), ao qual se destinou a instrução sobre a metáfora conceitual.

O universo foi definido em função do número disponível de aprendizes jovens e adultos no nível intermediário, de acordo com a informação obtida junto ao curso livre onde foi realizado experimento. Foram 30 (trinta) os candidatos do nível intermediário a preencher os requisitos mínimos exigidos para participação na pesquisa.

5.1.4.2 Perfil dos sujeitos

Essa pré-seleção dos elementos para compor a amostra foi realizada de acordo com os seguintes critérios:

- i) os sujeitos deveriam ser todos falantes nativos do português do Brasil;
- ii) os sujeitos deveriam ser todos monolíngues;

- iii) os sujeitos deveriam estar todos incluídos na faixa etária de 14 (quatorze) a 30 (trinta) anos;
- iv) os sujeitos deveriam ser todos aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira (ILE);
- v) os sujeitos todos fariam o teste equivalente ao último período do nível anterior (básico), de forma a garantir o caráter homogêneo dos grupos envolvidos em termos de sua competência lingüística.

O curso livre em questão tem seu programa de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) dividido em três níveis lingüísticos sequenciais. Cada um desses níveis, classificados, respectivamente, como básico, intermediário e avançado, abrange três períodos letivos sucessivos.

Vale ressaltar que o número de aprendizes é significativamente maior nos níveis que compõem o básico e menor naqueles que fazem parte do avançado, ou seja, à medida que aumenta o grau de complexidade lingüística, diminui o número de alunos.

Uma vez que, no caso dessa franquia, o nível intermediário implica em mais de 150 (cento e cinquenta) horas/aula em sala de aula, permitindo ao aprendiz atingir um nível de competência lingüística que lhe permite a leitura de textos em língua inglesa, optou-se por estabelecer esse nível como aquele que reunia as condições mínimas para a investigação tanto no que tange ao número de alunos, como no que concerne ao conteúdo lingüístico.

A nota mínima para aprovação na escola é 6,0 (seis), entretanto, para assegurar uma equiparação ainda maior entre os aprendizes selecionados, a nota adotada como mínima para participação foi 8,0 (oito), tanto no teste quanto no histórico escolar.

5.1.4.3 Seleção

Os procedimentos para a seleção dos sujeitos foram realizados, durante a segunda quinzena do mês de abril, após o recebimento dos dados necessários fornecidos pela escola.

Foi realizada, inicialmente, a avaliação dos 30 (trinta) candidatos – número de alunos de nível 4, 5 ou 6 – curso intermediário – na faixa etária de 14 (quatorze) a 30 (trinta) anos, matriculados no período letivo 2009-1. Com base na média apresentada em seus históricos escolares e nos resultados obtidos no teste final do nível básico, ambos iguais ou superiores a 8,0 (oito), foram escolhidos 20 (vinte) sujeitos para participação na pesquisa.

O teste de competência lingüística foi aplicado na presença do pesquisador, com a duração de, no máximo, 75 (setenta e cinco) minutos, constando de 79 (setenta e nove)

questões de múltipla escolha de diferentes tipos. Sua aplicação aconteceu durante dois dias, em turnos diferenciados (manhã, tarde e noite), para seis grupos de 5 (cinco) candidatos, todos de nível intermediário. Por ser material exclusivo da franquia e parte de um banco de testes que são aplicados em todas as unidades franqueadas, nacionais ou internacionais, o teste deixa de constar dos anexos.

5.1.4.4 Etapas na aplicação dos instrumentos

No primeiro encontro, que se realizou em horários diferentes, depois dos resultados dos testes de nivelamento linguístico, aqueles selecionados para a pesquisa, já divididos em 2 (dois) grupos de 10 (dez), assinaram o Termo de Consentimento Informado, passando, depois, já como sujeitos da pesquisa, ao preenchimento de um questionário aplicado para obtenção dos dados relativos à idade, sexo, grau de instrução, assim como aqueles concernentes aos estudos de língua inglesa, tais como: idade com que iniciou, onde estudou, tempo de estudo formal, carga horária semanal de estudo, frequência de leitura etc.

Para garantir o preenchimento dos requisitos exigidos e a informação de todos os dados relevantes pelos sujeitos, assim como o esclarecimento de quaisquer dúvidas quanto à investigação, o questionário, constituído de 12 (doze) perguntas referentes a aspectos da experiência do sujeito como aprendiz de língua inglesa, foi respondido, por escrito, coordenamos pessoalmente esses trabalhos, auxiliados por dois professores da escola. O modelo adotado (APÊNDICE D) foi uma adaptação da entrevista realizada por Ferreira (2007), que se baseou em Zimmer (2004).

No segundo encontro, para o Grupo Controle (GC) foram aplicados os seguintes instrumentos: (a) Instrumento 1 (teste relativo ao vocabulário), (b) Instrumento 2 (teste relativo às expressões metafóricas não contextualizadas) e (c) Instrumento 3 (teste relativo às expressões metafóricas contextualizadas). Com duração prevista de 60 (sessenta) minutos, os testes foram entregues aos sujeitos que os responderam na sequência, concluindo, inclusive antes do prazo estabelecido.

O terceiro encontro, desta vez, apenas para os sujeitos do Grupo Experimental (GE), aconteceu nos mesmos moldes do Grupo Controle (GC), com a diferença de os testes terem sido precedidos por uma instrução sobre a Teoria da Metáfora Conceitual (TMC). Inicialmente, foi ministrada, pelo pesquisador, uma aula com duração de 50 (cinquenta). Após a instrução, houve um intervalo de 10 minutos, e, em seguida, os sujeitos responderam aos 3

(três) testes, observando a mesma seqüência e durante o mesmo tempo estabelecido para o Grupo Controle (GC).

5.1.5 Materiais

Nas etapas de seleção dos sujeitos e de coleta de dados para constituição do *corpus*, no desenvolvimento da investigação, foram utilizado os seguintes materiais:

5.1.5.1 Teste de nivelamento lingüístico

Esse teste de nivelamento da competência lingüística aplicado consta de seis partes, assim distribuídas: I - Compreensão auditiva (17 questões, de 01 a 17, cujo texto é lido por um nativo, em CD-ROM), II – ‘Cloze test’ (05 questões, de 18 a 22, de vocabulário em um texto único), III - Vocabulário (18 questões, de 23 a 40, em contextos independentes), IV - Gramática prática (18 questões, de 41 a 58, de gramática contextualizada), V - Uso adicional de Inglês (16 questões, de 59 a 74, voltadas para o uso da língua inglesa) e, por fim, VI - Compreensão de textos (05 questões, de 75 a 79, de compreensão de textos independentes).

Cada uma das 79 (setenta e nove) questões apresenta quatro alternativas de resposta. Com base em estudos desenvolvidos pela franquia, como critério de correção, para exclusão de possíveis “chutes”, os pontos são computados a partir de 20^a. (vigésima) questão respondida corretamente. Ou seja, caso o aprendiz acerte só 19 (dezenove), sua nota nesse teste é zero. Isso dá um peso maior às outras 58 (cinquenta e oito) questões, aumentando o grau de dificuldade do teste.

5.1.5.2 Questionário

Para garantir o preenchimento de todos os requisitos exigidos e a informação de todos os dados relevantes pelos sujeitos, foi aplicado um questionário, constituído por uma seqüência de 12 (doze) perguntas, que incluíam informações tais como idade, sexo, grau de escolaridade, línguas estrangeira que fala além de Inglês, idade com que iniciou os estudos de língua inglesa e onde estudou, número de horas de estudo de Inglês por semana, tempo de estudo formal de Inglês, e freqüência e tipo de leitura em língua inglesa.

Essas questões foram respondidas por escrito, com a presença do pesquisador, para esclarecer possíveis dúvidas. O modelo adotado (APÊNDICE D) foi uma adaptação da entrevista realizada por Ferreira (2007), que, por sua vez, se baseou em Zimmer (2004).

5.1.5.3 Termo de Consentimento Informado

Para assegurar o registro do conhecimento e aceitação das condições da pesquisa, assim como a autorização para participação, todos os sujeitos e/ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Informado (APÊNDICE E), baseado no modelo desenvolvido por Ferreira (2007).

5.1.5.4 Instrumentos

Foram 3 (três) os testes específicos aplicados pelo pesquisador, e utilizados, nesta pesquisa, de forma combinada para:

- avaliação da competência lexical dos sujeitos que incluiu as palavras que compõem as expressões metafóricas (Instrumento1 = teste do léxico com 20 palavras, dentre as que compõem as expressões metafóricas a serem testadas nos Instrumentos 2 e 3)
Esse teste, elaborado com base no modelo desenvolvido por Ferreira (2007), constou de uma relação de palavras que os sujeitos deveriam identificar como desconhecidas ou conhecidas (aquelas familiares, cujo significado não lembravam), ou fornecer seu significado. A título de exemplificação, vejamos a avaliação de algumas palavras conforme o modelo do teste (APÊNDICE F).

Ex.: O que significa esta palavra ou expressão?

Responda essa questão, informando se desconhece (Coluna 1), conhece, mas não sabe o que significa (Coluna 2), ou fornecendo o seu significado em português.

PALAVRA ou EXPRESSÃO	1. Desconhecida	2. Conhecida	3. Significa
1. CENTRAL			
2. LESSON			
3. LEARNED			

Instrumento 1, com base no modelo de Ferreira (2007)

- avaliação da competência metafórica dos sujeitos na compreensão de expressões não-contextualizadas (Instrumento 2 = teste de múltipla escolha que inclui 10 expressões metafóricas sem contexto)

Esse teste baseada no modelo desenvolvido por Ferreira (2007), constou de 10 (dez) questões, cada uma incluindo uma expressão metafórica licenciada por uma das metáforas conceituais selecionadas, não contextualizadas, com quatro alternativas de resposta quanto a seu significado. O exemplo a seguir permite uma melhor compreensão do modelo (APÊNDICE G):

Ex: Considerando a palavra ou expressão em **negrito**, marque a alternativa que melhor expressa seu significado.

Expressões extraídas de artigos do New York Times (<http://www.nytimes.com>). Acesso em 13. abr.2009.

01. **The central lesson** means:

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| (a) The most important lesson | (b) The most impartial lesson |
| (c) The easiest lesson | (d) Não sei |

Instrumento 2, com base no modelo de Ferreira (2007)

- avaliação da competência metafórica dos sujeitos na compreensão de expressões contextualizadas (Instrumento 3 = teste de múltipla escolha, com as mesmas 10 expressões metafóricas testadas no Instrumento 2, mas contextualizadas)

Esse teste, elaborado com base no modelo desenvolvido por Ferreira (2007), constou também de 10 (dez) questões, cada uma incluindo uma expressão metafórica licenciada por uma das metáforas conceituais selecionadas (as mesmas que constaram do Instrumento 2), desta vez, entretanto, devidamente contextualizadas, com quatro alternativas de resposta quanto a seu significado.

Para a questão, foi utilizado o excerto retirado do artigo do New York Times, ou seja, a expressão foi testada em seu contexto original. Para uma melhor compreensão do modelo, vejamos o seguinte exemplo (APÊNDICE H):

Ex.: Considerando a palavra ou expressão em **negrito**, marque a alternativa que melhor expressa seu significado.

Expressões extraídas de artigos do New York Times (<http://www.nytimes.com>). Acesso em: 13.abr.2009.

01. “**The central lesson I learned** from exotic animal trainers is that I should reward behavior I like and ignore behavior I don't. After all, you don't get a sea lion to balance a ball on the end of its nose by nagging. The same goes for the American husband.”

- (a) The most important lesson I learned (b) The most impartial lesson I learned
 (c) The easiest lesson I learned (d) Não sei

Instrumento 3, com base no modelo de Ferreira (2007)

5.1.5.5 Aula para instrução sobre a metáfora conceitual

Foi preparada uma aula de 50 minutos, sobre a metáfora conceitual, que foi ministrada ao Grupo Experimental (GE), antes de submetê-los à bateria de testes.

Essa aula foi planejada para alunos de nível intermediário, com o objetivo de apresentar-lhes a Teoria da Metáfora Conceitual, destacando sua importância e seus fundamentos e estabelecendo a diferença entre a metáfora como figura de linguagem e a metáfora como figura do pensamento.

A instrução incluiu, em linhas gerais, uma descrição dos tipos de metáfora, seguida de discussão sobre algumas metáforas conceituais (TEMPO É DINHEIRO, DIFICULDADES SÃO PESOS, DESEJAR É TER FOME, O ATRAENTE É GOSTOSO, ATIVIDADE É VIDA, MAIS É PARA CIMA, A VIDA É UMA VIAGEM, DISCUSSÃO É GUERRA) e exemplificação.

O plano elaborado para esta aula foi incluído como apêndice, ao final deste trabalho.

5.1.6 Seleção das metáforas conceituais para a pesquisa

Para a seleção das metáforas conceituais foram utilizadas as listas de Lakoff e Johnson (1980, 1999), assim como a de Grady (1997a). As dez metáforas conceituais selecionadas para o experimento foram:

- **IMPORTANT IS CENTRAL (IMPORTANTE É CENTRAL)**

Julgamento subjetivo: importância

Experiência sensorio-motora: localização, posição

Experiência básica: estar em posição central permite maior e melhor acesso, controle e efeito causal em objetos circunvizinhos; também baseado na importância dos aspectos internos (vs. externos) externos dos objetos (INTERNAL IS ESSENTIAL).

Ex.: *O cerne da questão é a burocracia existente nas negociações.*

Agora você foi direto ao âmago do problema.

- **GOOD IS BRIGHT/BAD IS DARK (BOM É CLARO/RUIM É ESCURO);**

Julgamento subjetivo: maldade, perigo

Domínio sensorio-motor: visão

Experiência básica: a correlação entre claridade e segurança, assim como entre escuridão e perigo; e/ou a correlação entre limpeza e *healthiness*. (MORALLY GOOD IS CLEAN).

Ex.: *A perspectiva **clareou**, pois já há sinais de recuperação da economia.*

*Segundo meu horóscopo, há nuvens **escuras** pairando sobre o relacionamento do casal.*

- **HARM IS PHYSICAL INJURY (PREJUÍZO É DANO FÍSICO)**

Julgamento subjetivo: desvantagem, dano

Domínio sensorio-motor: sensação física de perda, sentir dor

Experiência básica: a correlação entre dano físico e resposta afetiva – infelicidade, etc.

Ex.: *A economia mundial quase foi **nocauteada** na última crise.*

*O novo plano **bateu** pesado na indústria.*

- **(LOGICAL) ORGANIZATION IS PHYSICAL STRUCTURE (ORGANIZAÇÃO (LÓGICA) É ESTRUTURA FÍSICA)**

Julgamento subjetivo: relações abstratas de união, de ligação, organização

Domínio sensorio-motor: experiências de objetos físicos

Experiência básica: a correlação entre a observação da estrutura parte-todo de objetos e a formação da representação cognitiva das relações lógicas que se estabelecem entre eles.

Ex.: *Aquela **parte** da proposta que trata dos reajustes é a mais complexa.*

*O novo sistema de arrecadação foi **montado** para reduzir a sonegação.*

- **KNOWING/UNDERSTANDING IS SEEING (CONHECER/ENTENDER É VER)**

Julgamento subjetivo: conhecimento, compreensão

Domínio sensorio-motor: visão

Experiência básica: a correlação entre a percepção visual e o conhecimento consciente da informação, obtendo informação por meio da visão.

Ex.: *Veja o que quero dizer.*

*Essa parte ainda não está **clara** para mim.*

- **HAPPY IS UP (FELIZ É PARA CIMA)**

Julgamento subjetivo: felicidade, bem estar

Domínio sensorio-motor: orientação corporal

Experiência básica: a correlação entre felicidade e a postura corpo ereto, e/ou a correlação entre estar em um nível mais e alto (ex.: estar em um morro) e sentir-se seguro, em controle etc.; sentir-se feliz e cheio de energia, mantendo posição ereta (a correlação entre estado afetivo e postura).

Ex.: *Ele está **nas alturas** desde que foi promovido diretor executivo da empresa.*

*Desde que o marido a deixou, ela vivia muito **para baixo**.*

- **DIFFICULTY IS HARDNESS (DIFICULDADE É DUREZA)**

Julgamento subjetivo: dificuldade

Domínio sensorio-motor: dureza

Experiência básica: a correlação entre a dureza de objetos e o desconforto/o esforço que experienciamos ao tentar manipulá-los.

Ex.: *Ela sempre teve uma vida muito **dura**.*

*O jogo foi muito **duro**, mas eles saíram vitoriosos.*

- **QUANTITY IS SIZE (i.e.VOLUME) (QUANTIDADE É TAMANHO/ VOLUME)**

Julgamento subjetivo: quantidade

Domínio sensorio-motor: tamanho, volume

Experiência básica: a correlação entre a percepção de volume e julgamento, no sentido mais geral, de quantidade. (a explicação desta metáfora obviamente requer um maior detalhamento da natureza de quantidade, ou seja, está relacionada de alguma forma, com o tempo que leva para realizar uma operação mental ou a intensidade de tal operação.

Ex.: *Os professores passaram **um monte** de exercícios para a próxima semana.*

*O povo não tem sequer um **pequena quantidade** de memória, pois continua a **eleger corruptos**.*

- **DIFFICULTIES ARE OPPONENTS (DIFICULDADES SÃO ADVERSÁRIOS).**

Julgamento subjetivo: dificuldade

Domínio sensorio-motor: a correlação entre sentimentos de pressão e desconforto, e a luta física.

Ex.: *Ela tem **lutado** contra o vício, mas não consegue deixar o cigarro*

*A crise deu um duro **golpe** nas bolsas de valores.*

- **AFFECTION IS WARMTH (AFEIÇÃO É CALOR)**

Julgamento subjetivo: afeição

Domínio sensorio-motor: calor

Experiência básica: a correlação entre afeição e calor do corpo, produzido por proximidade física.

Ex.: *Eles sempre recebem os amigos **calorosamente**.*

*Dizem que ele é muito **frio** com os funcionários.*

Dentre as metáforas conceituais acima, quatro estavam entre aquelas que compunham o *corpus* da investigação realizada nos manuais didáticos, a saber: QUANTIDADE É TAMANHO/VOLUME, DIFICULDADE É DUREZA, COMPREENDER É VER e ORGANIZAÇÃO (LÓGICA) É ESTRUTURA FÍSICA.

Uma vez selecionadas essas metáforas conceituais, foi realizada uma busca, na Internet, de expressões linguísticas de cunho metafórico por elas licenciadas, devidamente contextualizadas. Utilizou-se, para isso, o site do New York Times, um dos jornais de maior circulação nos Estados Unidos (<http://www.nytimes.com>). O acesso ocorreu em 13 de abril de 2009.

As expressões escolhidas foram extraídas de 05 (cinco) artigos do New York Times, que constam da relação dos textos mais lidos fornecida pelo jornal, todos inclusos no Anexo C, com os excertos em negrito.

5.1.7 Procedimentos relativos ao estudo quantitativo com aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira (ILE)

Antes de ser iniciada a análise dos resultados dos Instrumentos 1, 2 e 3, foi realizado o levantamento dos dados fornecidos pelos sujeitos, de modo a traçar o perfil tanto de cada indivíduo, quanto de cada grupo, Controle e Experimental.

Depois de computados os dados e caracterizados os dois grupos no que concerne a idade, sexo, grau de escolaridade, língua estrangeira falada além de Inglês, idade de início dos estudos de língua inglesa e local de estudo, número de horas de estudo de Inglês por semana, tempo de estudo formal de Inglês, e frequência e tipo de leitura em língua inglesa, iniciou-se a etapa relativa às análises.

Considerando as variáveis independentes: a instrução, ou não, sobre a metáfora conceitual; a contextualização, ou não, das expressões incluídas nos Instrumentos 2 e 3; e as expressões metafóricas constituídas, ou não, de uma única palavra) e as dependentes (a compreensão lexical daquelas palavras que compõem as metáforas selecionadas; a competência metafórica em função da contextualização das expressões metafóricas ou sua ausência; e o maior grau de dificuldade apresentado, ou não, pelas expressões metafóricas constituídas de uma única palavra), foram examinados os dados obtidos nos Instrumentos 1, 2 e 3 e os gráficos resultantes de seus cruzamentos, estabelecendo um comparativo entre os resultados obtidos pelos dois grupos: Controle (GC) e Experimental (GE).

Os primeiros dados analisados foram aqueles relativos ao Instrumento 1. Foram comparados, inicialmente, os desempenhos dos sujeitos de cada grupo (intragrupo), e, em seguida, os resultados obtidos pelos dois grupos (intergrupo), considerando cada uma das palavras avaliadas e tecendo algumas considerações pertinentes.

Em seguida, foram examinados os resultados dos Instrumentos 2 e 3, obedecendo ao mesmo procedimento, e comparado o desempenho de cada grupo em relação a cada um dos Instrumentos (2 e 3). Estabeleceu-se, depois, um comparativo entre os dois grupos em cada um dos Instrumentos (2 e 3), separadamente, com comentários destacando os aspectos mais relevantes.

Prosseguindo, foram analisados os dados referentes ao desempenho dos sujeitos de cada grupo, em relação a cada uma das questões dos Instrumentos 2 e 3, estabelecendo-se também um comparativo entre os dois grupos, que incluiu algumas considerações que se faziam pertinentes.

5.1.8 Procedimentos relativos ao apoio logístico para a realização do experimento com os sujeitos

Para a realização do estudo, foram formalizados os contatos com o curso livre de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) onde foi desenvolvida esta investigação semi-

experimental, para a reserva de datas, salas e recursos necessários, assim como para a obtenção dos dados relativos aos históricos escolares dos alunos.

Além do material solicitado, foram disponibilizados 2 (dois) professores para ajudar o pesquisador durante os procedimentos.

Esses foram os procedimentos metodológicos adotados nas duas investigações, que permitiram o levantamento dos dados que serviram de base para as análises apresentadas a seguir.

5.2 Análise e resultados

Para a consecução dos objetivos do experimento foram utilizados: 01 (um) questionário, 01 (um) formulário, 03(três) testes – 01 (um) subjetivo e 2 (dois) de testes de múltipla escolha. Para um melhor entendimento, passa-se a uma descrição mais detalhada dos procedimentos adotados na aplicação de cada um desses itens:

- O questionário, fundamentado em modelo utilizado por Ferreira (2007), que, por sua vez, se baseou em Zimmer (2004), constou de 12 perguntas, a serem respondidas por escrito, com a presença do pesquisador, para eventuais esclarecimentos. Essa medida buscou assegurar o preenchimento dos requisitos, assim como o fornecimento dos dados considerados de interesse para a pesquisa.

- O Termo de Consentimento Informado (APÊNDICE E) foi o formulário que serviu como registro do conhecimento e aceitação das condições da pesquisa, assim como de autorização para participação, assinado por cada um dos sujeitos e/ou responsáveis.

- Os 3 (três) testes específicos elaborados foram aplicados na seguinte sequência: (a) Instrumento 1, um teste de vocabulário, que avaliou a competência lexical dos sujeitos, constando das palavras das expressões metafóricas inclusas nos Instrumentos 2 e 3. (v. APÊNDICE F); (b) Instrumento 2, um teste de múltipla escolha, constando de 10 (dez) expressões metafóricas descontextualizadas, que avaliou a competência metafórica dos sujeitos na compreensão de expressões linguísticas metafóricas não-contextualizadas. (APÊNDICE G); (c) Instrumento 3, um teste de múltipla escolha, constando das mesmas 10 expressões metafóricas testadas no Instrumento 2, devidamente contextualizadas, que avaliou a competência metafórica dos sujeitos na compreensão de expressões linguísticas metafóricas contextualizadas (APÊNDICE H).

Com a duração de 50 (cinquenta) minutos, para instrução sobre a metáfora conceitual, uma aula foi ministrada pelo pesquisador, ao Grupo Experimental (GE), antes da bateria de testes, com o objetivo de traçar um quadro geral da Teoria da Metáfora Conceitual, destacando seus principais fundamentos e sensibilizando os sujeitos para uma maior percepção de como o pensamento humano se organiza, em grande parte, metaforicamente. O plano desta aula foi incluído como apêndice, ao final deste trabalho (APÊNDICE I).

Obedecendo ao cronograma elaborado para a consecução desta investigação, os procedimentos planejados para a seleção dos sujeitos foram realizados, sem qualquer transtorno, durante a segunda quinzena do mês de abril, após o recebimento dos dados necessários fornecidos pela escola.

Como critérios para a seleção, serviram tanto os resultados obtidos no teste do último nível do curso básico, compreendendo 79 perguntas de múltipla escolha, com 75 minutos para resolução, quanto a média apresentada no histórico escolar do aprendiz, cuja variação entre os sujeitos escolhidos ficou em 8,0 (oito) e 9,5 (nove e meio).

No primeiro encontro, realizado em horários diferentes, depois dos resultados dos testes de nivelamento linguístico, aqueles selecionados para a pesquisa, já divididos em 2 (dois) grupos de 10(dez), assinaram o Termo de Consentimento Informado, passando, depois, já como sujeitos da pesquisa, ao preenchimento de um questionário aplicado para obtenção dos dados.

O questionário, com dados relativos à aprendizagem de língua inglesa e outras informações relevantes, foi rapidamente respondido pelos sujeitos, assim como as dúvidas suscitadas foram esclarecidas. Reitera-se que o modelo adotado (APÊNDICE D) foi uma adaptação da entrevista realizada por Ferreira (2007), que se baseou em Zimmer (2004).

No segundo encontro, realizado apenas com o Grupo Controle (GC), com uma hora de duração, foram aplicados o Instrumento 1 (teste relativo ao vocabulário), o Instrumento 2 (teste relativo às expressões metafóricas não-contextualizadas) e o Instrumento 3 (teste relativo às expressões metafóricas contextualizadas).

O terceiro encontro, desta vez, com a participação apenas dos sujeitos do Grupo Experimental (GE), obedeceu a mesma sequência adotada Grupo Controle, com a diferença de que os testes foram precedidos por uma instrução sobre a metáfora conceitual, em aula com duração de 50 minutos, ministrada pelo pesquisador. Após receberem a instrução, os sujeitos responderam aos três testes.

Depois de cumpridas todas as etapas, realizados todos os procedimentos, obtidos os dados, passou-se à análise dos resultados apresentados.

Para iniciar o estudo, com base nas informações obtidas no questionário de 12 (doze) perguntas, foi traçado o perfil dos sujeitos dos dois grupos, a partir da média alcançada no grupo com um todo. Assim, os grupos foram caracterizados no que concerne a idade, sexo, grau de escolaridade, línguas estrangeiras faladas além de Inglês, idade de início dos estudos de língua inglesa e local de estudo, número de horas de estudo de Inglês por semana, tempo de estudo formal de Inglês, e frequência e tipo de leitura em língua inglesa.

Depois de delineado esse perfil, considerando as variáveis independentes (o nível de competência linguística, intermediário; a contextualização, ou não, das expressões incluídas nos Instrumentos 2 e 3; e as expressões metafóricas constituídas de uma única palavra) e as dependentes (a compreensão lexical daquelas palavras que compõem as metáforas selecionadas; a competência metafórica em função da contextualização das expressões metafóricas ou sua ausência; e o maior grau de dificuldade apresentado, ou não, pelas expressões metafóricas constituídas de uma única palavra), foi iniciada a análise dos dados obtidos nos Instrumentos 1, 2 e 3, estabelecendo-se um comparativo entre os resultados obtidos pelo Grupo Controle e pelo Grupo Experimental.

Os dados levantados por meio do Instrumento 1 foram os primeiros a serem examinados, sendo comparados os desempenhos dos sujeitos de cada grupo (intragrupo), e depois dos dois grupos entre si (intergrupos), em relação a cada uma das palavras avaliadas, assim como tecidas as considerações pertinentes.

Passou-se, em seguida, à análise dos resultados obtidos por meio dos Instrumentos 2 e 3, obedecendo ao mesmo procedimento, e foram comparados, então, o desempenho de cada grupo em relação a cada um dos Instrumentos (2 e 3). Estabeleceu-se, depois, um comparativo entre os dois grupos em cada um dos Instrumentos (2 e 3), separadamente, com comentários que ressaltaram os aspectos mais relevantes.

A etapa seguinte foi dedicada ao exame dos dados referentes ao desempenho dos sujeitos de cada grupo, quando se estabeleceu, também, um comparativo entre os dois grupos, em relação a cada uma das questões dos Instrumentos 2 e 3, tecendo considerações que se faziam pertinentes.

Esses resultados, então, são apresentados a seguir.

5.2.1 Questionário

No tocante ao questionário para fornecimentos de dados, depois de levantados os dados dos Grupos Controle e Experimental, os resultados foram os seguintes:

Dentre as informações fornecidas, houve alguns itens, com mais de uma alternativa de resposta em que algumas dessas opções não foram selecionadas por qualquer um dos sujeitos. Optou-se, então, pelo exame apenas dos itens que constaram das respostas dos dois grupos, considerando a média dos dados levantados.

Assim, no caso do item 1, relativo a idade, a variação ocorreu na faixa entre 14 (quatorze) e 30 (trinta) anos e, para efeito do cálculo percentual, a faixa etária foi dividida em duas sub-faixas: de 14 a 21 anos e de 22 a 30 anos. A resposta ao item 2 referente a sexo, nos mesmos moldes, foi dividida entre masculino e feminino.

Para os itens 4 (Línguas que fala além do inglês, Quais?) e 9 (Viagens a países de língua inglesa), não houve sequer uma resposta, o que contribuiu para que tais dados fossem desconsiderados. Em nenhum dos dois grupos houve quem falasse outra língua estrangeira ou tivesse viajado a um país de língua estrangeira por período inferior ou superior a 15 (quinze) dias.

O mesmo aconteceu com alguns subitens das seguintes questões: 06 (Onde estudou), 10 (Frequência de leituras em inglês), 11 (O que você lê em inglês) e 12 (Outros contatos com o inglês), o que fez, portanto, com que fossem levados em conta somente os dados informados.

Para um gráfico geral, foram destacados os dois grupos GC – Grupo Controle e GE - Grupo Experimental e as seguintes categorias: idade (14-21 e 22-30); sexo (M e F); grau de escolaridade (Ensino Médio e Ensino Superior); idade com que iniciou os estudos de inglês (dez anos ou menos e mais de dez anos); onde estudou (Escola/Curso de Inglês e Outros); média de total de horas de aulas de inglês (menos de 4 h e mais de 4 h); tempo de estudo de inglês (mais de 5 anos e menos de 5 anos); frequência de leitura em inglês (freqüentemente e só em aula); o que você lê em inglês (livro didático, e Internet e outros); outros contatos com o inglês (conversas com nativos, e filmes e músicas).

A legenda do lado direito do gráfico indica as cores atribuídas a cada grupo. A escala à esquerda, por sua vez, indica o número de participantes e a legenda inferior indica a característica considerada com base no dado informado.

É oportuno ressaltar que a exigência do nível intermediário em língua inglesa, como requisito à participação dos sujeitos nesta investigação semi-experimental, teve como objetivo limitar o experimento a um nível lingüístico único. Evitando os dois extremos da competência lingüística, o nível básico/elementar e o avançado, optou-se pelo nível intermediário, por implicar uma competência mínima que permitiria a leitura de textos.

Vale destacar, com base na análise dos dados obtidos, que essas informações fornecidas pelos sujeitos talvez suscitem questionamentos que envolvam alguns aspectos ou questões interessantes que podem vir a ser investigadas em outros trabalhos que tenham como foco a metáfora conceitual no processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

Depois de levantados os dados, o gráfico final (Gráfico 1), que permitiu que se traçasse o perfil dos participantes dos dois grupos (GC e GE), foi o seguinte:

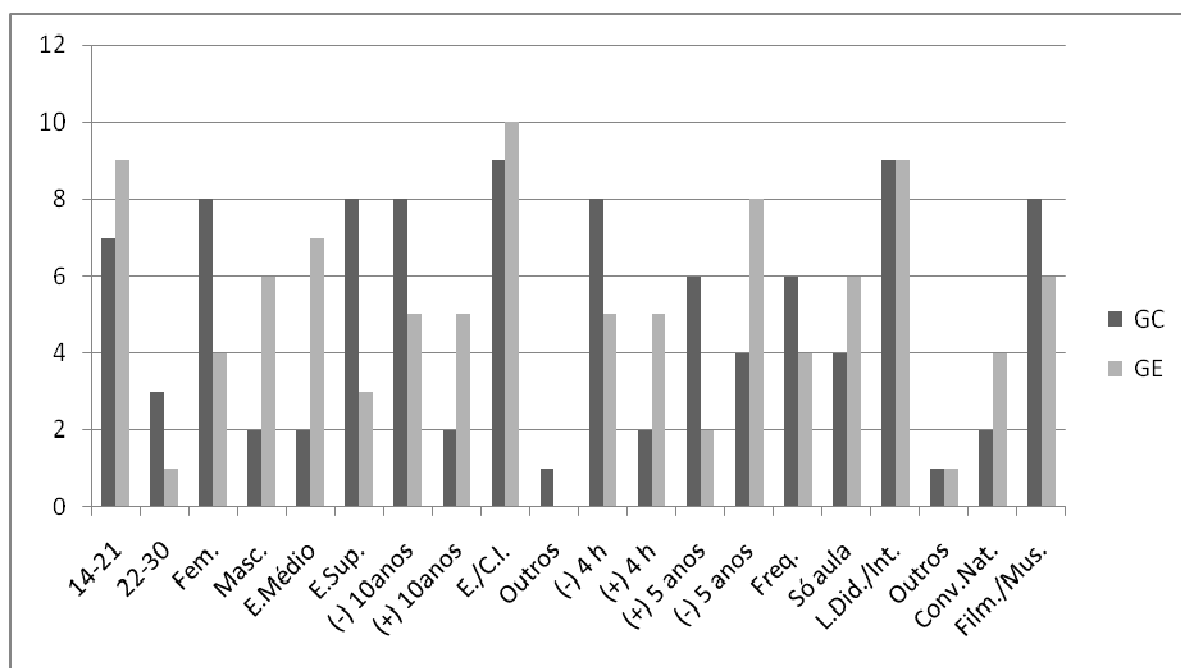


Gráfico 1 – Questionário Inicial Grupo Controle X Grupo Experimental

Dentre os participantes do GC, 70% estavam na faixa de 14-21 e 30% na de 22-30, contra 90% e 10%, respectivamente do GE.

No GC, 80% eram do sexo feminino e apenas 20% do sexo masculino, já no GE, essa diferença foi menor e invertida: 60% eram do sexo masculino e apenas 40%, do feminino.

No que tange ao grau de instrução, a predominância, no GE, foi de sujeitos ainda do ensino médio, com 70%, e apenas 30% no ensino superior, enquanto, no GC, a predominância foi de ensino superior, com 80% dos sujeitos, e no médio, apenas 20%.

Em relação à idade de início dos estudos de língua inglesa, no GC, 80% dos sujeitos iniciaram com menos de dez anos e somente 20%, depois dessa idade. No GE, esse percentual foi equilibrado, 50% iniciaram com menos de dez anos e 50% com mais de dez anos.

No tocante a onde estudaram, 90% dos sujeitos do GC informaram que estudaram na escola e em curso de inglês, enquanto apenas 10% em outros. Os sujeitos do GE, por sua vez, todos (100%) estudaram na escola e no curso de inglês.

Quanto à média do total de horas de estudo por semana, 80% dos sujeitos do GC informaram que dedicam menos de 4 horas ao estudo de inglês, enquanto 20% ocupam mais de 4 horas semanais com esse estudo. Já no GE, 50% dos sujeitos dedicam menos de 4 horas a esse estudo e os outros 50%, mais disso.

No que concerne ao tempo de estudo, o GC apresentou um percentual de 60% sujeitos com mais de 5 anos de estudo, e 40%, com menos disso. Já no GE, 80% tinham mais de 5 anos de estudo, contra apenas 20% com menos de 5 anos.

Em relação à frequência de leituras em inglês, no GC 60% dos sujeitos informaram que leem freqüentemente, enquanto 40% só leem quando estão em aula; já no GE os percentuais são os mesmos, mas invertem-se as posições, ou seja, 60% só leem em aula e 40% o fazem freqüentemente.

Na questão sobre o tipo de leitura que fazem em inglês, os sujeitos do GC e do GE, em 90% das respostas informaram que, em língua inglesa, só leem o livro didático e assuntos de interesse da Internet, contra apenas 10% que responderam outros.

Finalizando, 80% dos sujeitos do GC responderam que os seus outros contatos com o inglês acontecem por meio de filmes e músicas, enquanto 20% optam por conversas com nativos. No GE, essa predominância se manteve, os números, entretanto, foram 60% 34%, respectivamente.

O gráfico mostra, lado a lado, os percentuais do GC e GE para cada uma das informações recebidas, o que permite traçar um perfil mais fiel das semelhanças e diferenças que há entre os dois grupos.

É oportuno destacar que essas informações não foram utilizadas como critério para a composição dos grupos GC e GE. Uma vez preenchidos os requisitos, os grupos foram formados em função da disponibilidade dos sujeitos no turno em que se realizariam os encontros do Grupo Controle e do Grupo Experimental.

È interessante notar que algumas dessas diferenças observadas, tais como idade, escolaridade, idade de início dos estudos de língua inglesa, horas de estudo semanais, tempo de estudo e freqüência de leitura, poderiam provocar alguma interferência nos resultados. Entretanto, em função da padronização exigida para a consideração dessas diferenças como variáveis, essas informações ficaram restritas ao delineamento do perfil dos sujeitos envolvidos no experimento.

5.2.2 Instrumento 1

Em relação ao teste do léxico, o Instrumento 1, que constou de 20 palavras que deveriam ser identificadas como desconhecidas (D) ou conhecidas (C), ou ter o seu significado (S) informado pelos sujeitos, em português, e que avaliou a competência lexical dos sujeitos em relação às expressões metafóricas selecionadas para os Instrumentos 2 e 3, o gráfico para o GC é o seguinte (Gráfico 2):

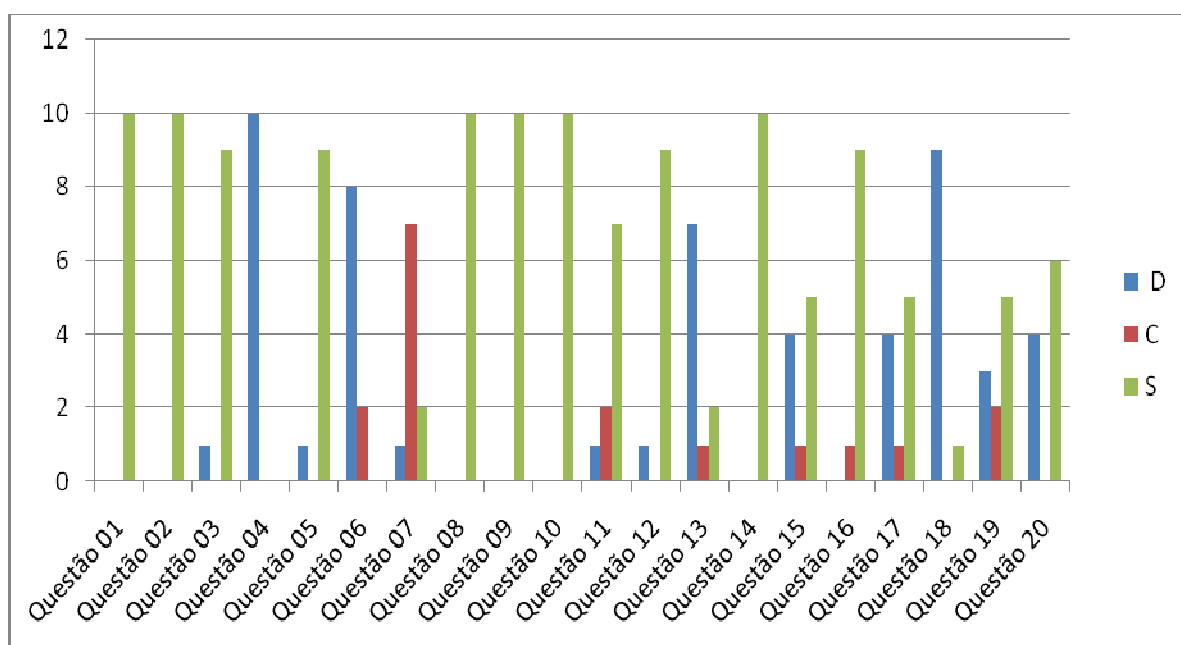


Gráfico 2 – Grupo Controle - Teste de Vocabulário (Palavras Desconhecidas, Conhecidas e Significados)

Da lista de 20 palavras selecionadas para o experimento, no GC, 60% (=12), no teste, tiveram seus significados fornecidos por 60% ou mais dos sujeitos do grupo. Quanto às palavras desconhecidas, apenas 20% delas (= 4) assim o eram para 70% ou mais dos sujeitos do GC. As que se mostraram mais fáceis foram aquelas correspondentes às questões 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14 e 15, enquanto as mais difíceis foram as palavras dos itens 4, 6, 13 e 18, desconhecidas, segundo 70% ou mais dos sujeitos.

No caso do GE, a situação foi esta (Gráfico 3):

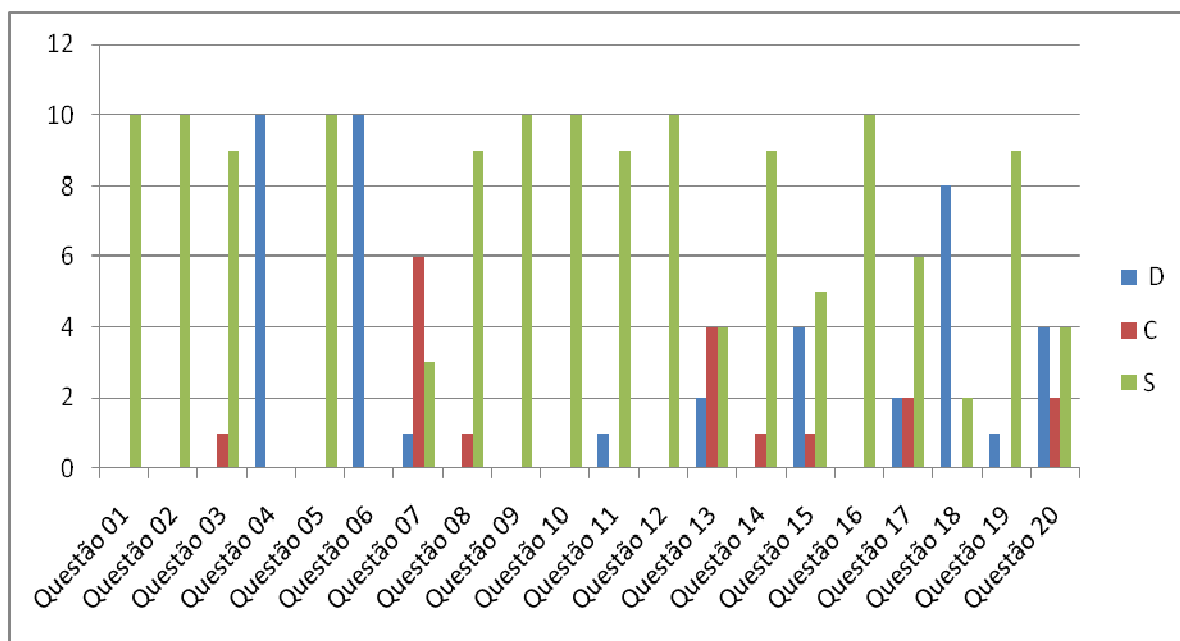


Gráfico 3 – Grupo Experimental - Teste de Vocabulário (Palavras Desconhecidas, Conhecidas e Significados)

Como é possível ver, no GE, da lista de 20 palavras selecionadas para o experimento, 65% palavras (=13) do teste tiveram seus significados fornecidos por 60% ou mais dos sujeitos do grupo. Quanto às palavras desconhecidas, apenas 16,5% (=3) assim o eram para 80% ou mais dos sujeitos do GE. As que se mostraram mais fáceis foram aquelas correspondentes às questões 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14 e 15 e 20, enquanto as mais difíceis foram as palavras dos itens 4, 6 e 18, desconhecidas, segundo 80% ou mais dos sujeitos.

Reunindo todos os dados, os gráficos a seguir (Gráfico 4, subdivido depois em 4a e 4b, cada um incluindo apenas 10 questões para uma melhor visualização), permitem uma análise comparativa dos resultados obtidos no Instrumento 1, em uma visão mais ampla do desempenho dos sujeitos (escala à esquerda) de cada grupo. Cada questão, equivalente a uma palavra, tem apresentada a sua classificação por cada grupo, como desconhecida (D), conhecida (C) e significado (S). As cores na legenda identificam esse resultado nos dois grupos (GC e GE).

Na comparação que se estabelece entre os grupos, é possível perceber que, no que tange ao conhecimento do vocabulário e às dificuldades encontradas, os dados sugerem uma equiparação, i.e., as palavras, cujos significados foram corretamente fornecidos, são praticamente as mesmas. A única exceção é o item (20), não incluso na lista de conhecidas do GC, e entre as desconhecidas, novamente um único item (13) constou apenas da lista do GC.

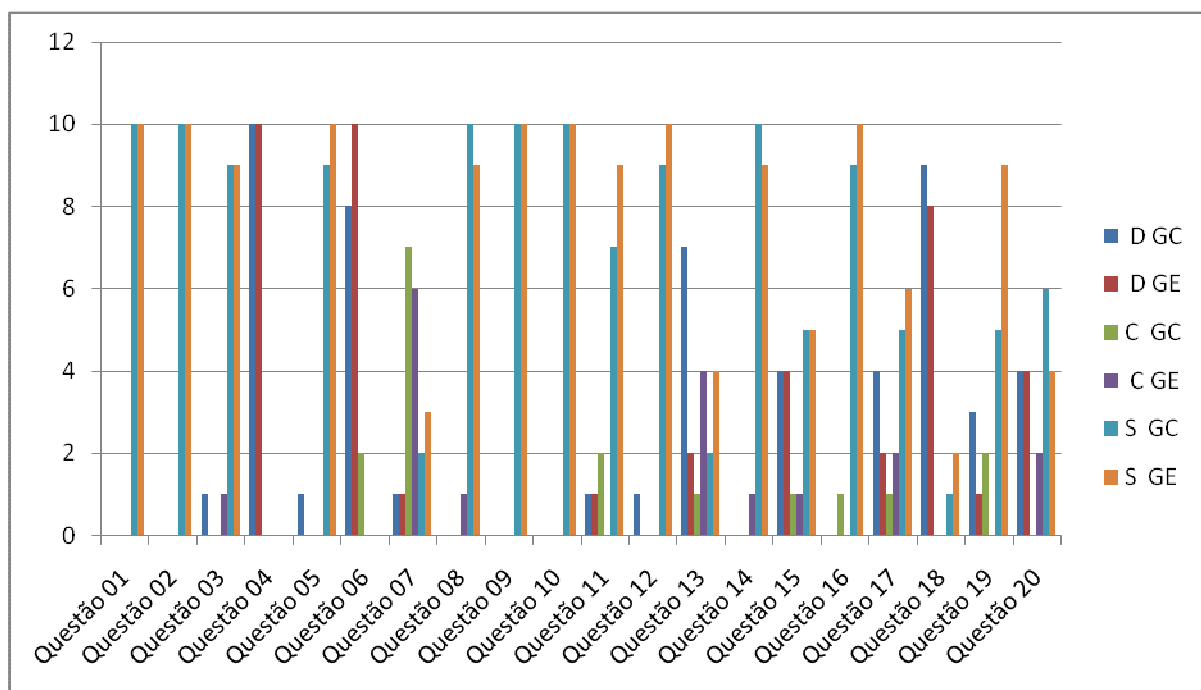


Gráfico 4 – Teste de Vocabulário (Comparativo Palavras Desconhecidas, Conhecidas e Significados - GC x GE)

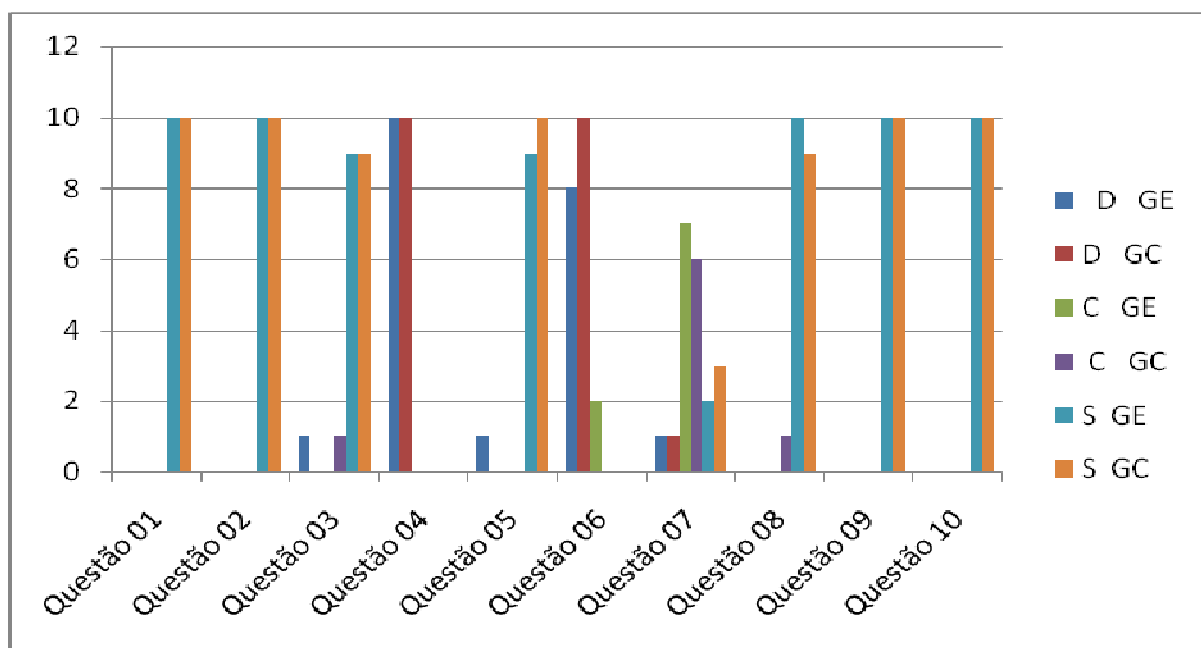


Gráfico 4a – Teste de Vocabulário (Comparativo Palavras Desconhecidas, Conhecidas e Significados - GC x GE) Questões 1 a 10

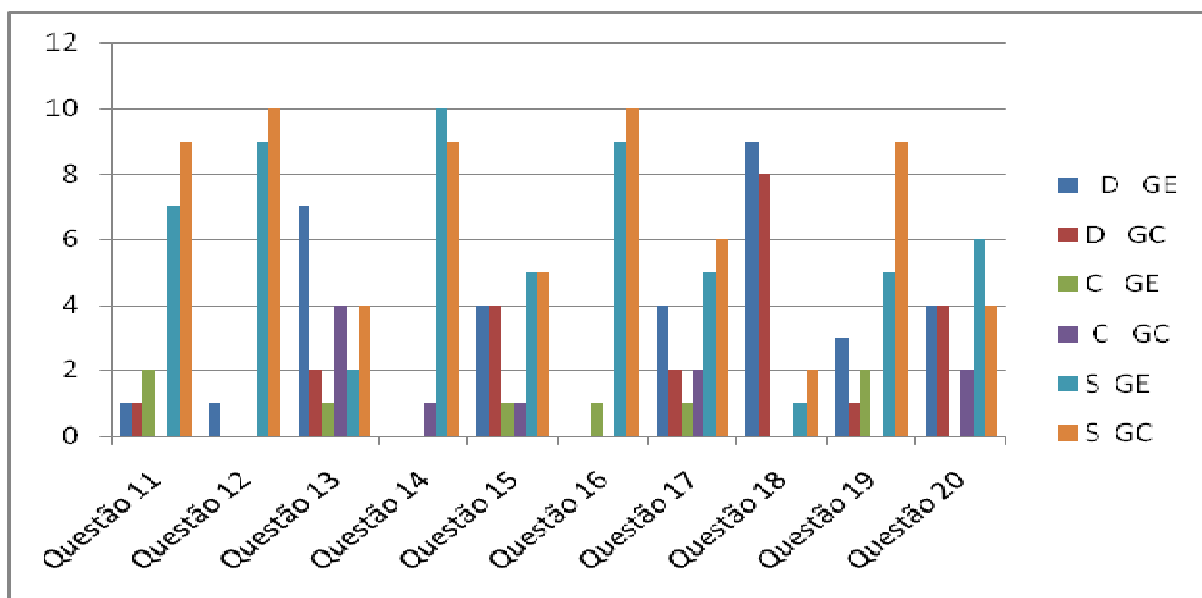


Gráfico 4b – Teste de Vocabulário (Comparativo Palavras Desconhecidas, Conhecidas e Significados - GC x GE) Questões 11 a 20

Depois de examinados esses resultados que sugerem uma equiparação dos dois grupos em relação ao vocabulário dos Instrumentos 2 e 3, iniciou-se a análise dos resultados obtidos por meio dos Instrumentos 2 e 3.

5.2.3 Instrumentos 2 e 3

Essa análise foi realizada em dois momentos. Inicialmente, foram examinados os dados dos Grupos Controle e Experimental separadamente (intragrupos) e, em seguida, estabeleceu-se a comparação entre os resultados (intergrupos).

5.2.3.1 Análise intragrupos GC e GE

No caso dos Instrumentos 2 (Expressões Não-Contextualizadas) e 3 (Expressões Contextualizadas), conforme o gráfico a seguir (Gráfico 05) permite observar, em relação ao GC, os resultados demonstram que a contextualização foi relevante apenas em relação às questões 2, 4, 5 e 7, ou seja, em 40% das questões houve um melhor aproveitamento. Na questão 2, 40% (=4) dos sujeitos melhoraram seu desempenho; nas questões 4 e 5, o resultado foi melhor para apenas 10% (=1) dos sujeitos; e na 7, 20% (= 2) melhoraram. Todas as outras apresentaram, no Instrumento 3, em que as expressões estavam contextualizadas, o mesmo resultado apresentado no Instrumento 2, com as expressões não-contextualizadas.

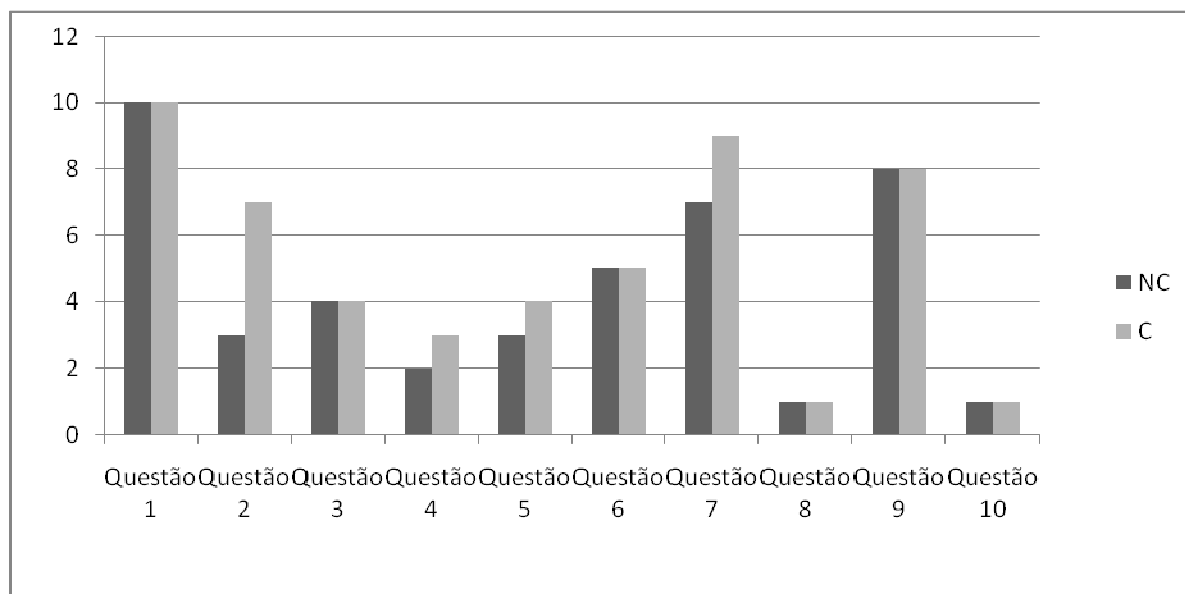


Gráfico 5 - Grupo Controle - Instrumentos 2 e 3 (Expressões Não Contextualizadas X Expressões Contextualizadas)

Com o GE, também em relação aos Instrumentos 2 (NC) e 3 (C), conforme o gráfico a seguir (Gráfico 6) demonstra, os resultados sugerem que a instrução sobre a metáfora foi relevante. Tanto os resultados do Instrumento 2 (NC), quanto aqueles do Instrumento 3 (C), mostraram um melhor aproveitamento, ou seja, os sujeitos obtiveram no Instrumento 3, com as expressões contextualizadas, o mesmo resultado apresentado no Instrumento 2, com as não contextualizadas. Apenas a questão 1 apresentou o mesmo resultado em NC e C, pois atingiu 100% de acertos nos dois casos. Em todas as outras, o índice de acertos subiu.

Considerando a equiparação dos sujeitos quanto à competência linguística, observou-se que esse melhor desempenho que os resultados apontaram possivelmente resultou de uma influência da instrução sobre a metáfora conceitual, recebida antes da aplicação dos Instrumentos 2 e 3. Em 50% das questões (2, 3, 5, 8 e 9= 5 questões), houve uma melhora no desempenho de 10% (=1 sujeito) dos sujeitos; em 20% das questões (4 e 6=2 questões), o aproveitamento de 20% (=2 sujeitos) dos sujeitos foi melhor; e em outros 20% das questões (7 e 9= 2 questões), 30% (=3 sujeitos) dos sujeitos obtiveram melhor resultado. Em termos gerais, 90% (9= sujeitos) dos sujeitos melhoraram seu desempenho, já que, na questão 1, o percentual de acerto foi o mesmo (=100% nos dois instrumentos).

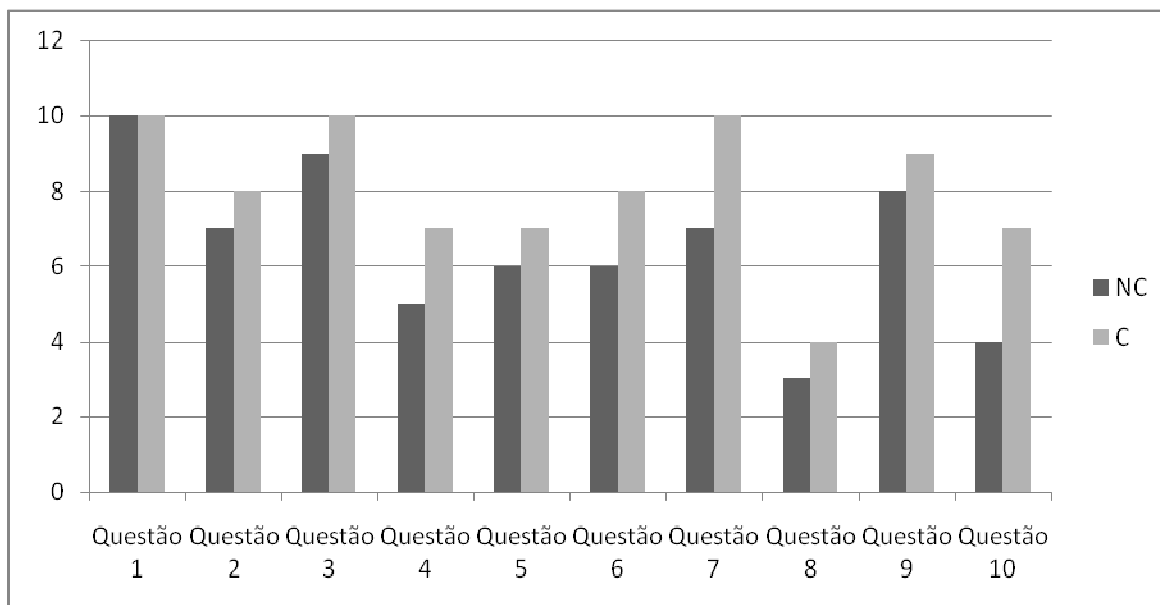


Gráfico 6 - Grupo Experimental - Instrumentos 2 e 3 Expressões Não Contextualizadas X Expressões Contextualizadas

5.2.3.2 Análise intergrupos GC e GE

Da mesma forma, os gráficos a seguir comparam os resultados entre os dois grupos em relação aos Instrumentos 2 (NC) e 3 (C). Conforme pode ser constatado, os dados sugerem um melhor aproveitamento nos resultados obtidos pelo GE, o grupo que recebeu a instrução sobre a metáfora.

O gráfico 7 estabelece um comparativo entre os resultados dos grupos GC e GE no Instrumento 2. Está claro o melhor desempenho do grupo GE. Com exceção de 30% das questões (1,7 e 9= 3 questões), em que os índices foram iguais com 100%, 70% e 80% dos sujeitos cujas respostas estavam corretas nos dois grupos, o grupo GE deteve os melhores percentuais de acerto em todas as outras (2, 3, 4, 5, 6, 8, 10 = 7 questões), ou seja, em 70% (=7 questões) das questões.

As questões com maior diferença entre acertos favorecendo significativamente o Grupo Experimental foram: a 3, com 90% (=9 sujeitos) do GE apresentando acerto, contra 40% (=4 sujeitos) do GC; e a 2, com 70% (=7 sujeitos) dos sujeitos do GE com acerto, contra 30% (=3 sujeitos) do GC. Nas questões 4 e 5, o número de sujeitos com acertos no GE foi 30% maior (=3 sujeitos), e nas questões 8 e 10, esse número foi apenas 20% maior (=2 sujeitos). A menor diferença entre os grupos foi a da questão 6, em que o GE foi somente 10% melhor.

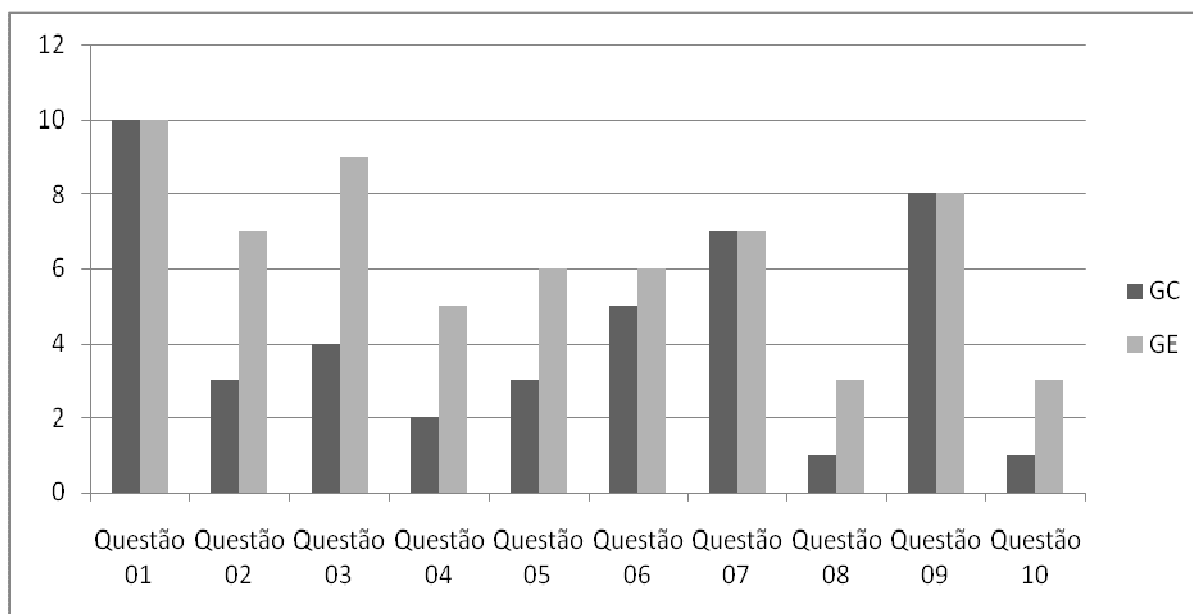


Gráfico 7 - Expressões Não Contextualizadas - Grupo Controle x Grupo Experimental

O gráfico 8 estabelece um comparativo entre os resultados dos grupos GC e GE no Instrumento 3. Mais uma vez, fica óbvio o melhor desempenho do grupo GE. Com exceção da questão 1, em que os índices de acertos foram iguais (100%), o grupo GE deteve os melhores percentuais em 90% das questões.

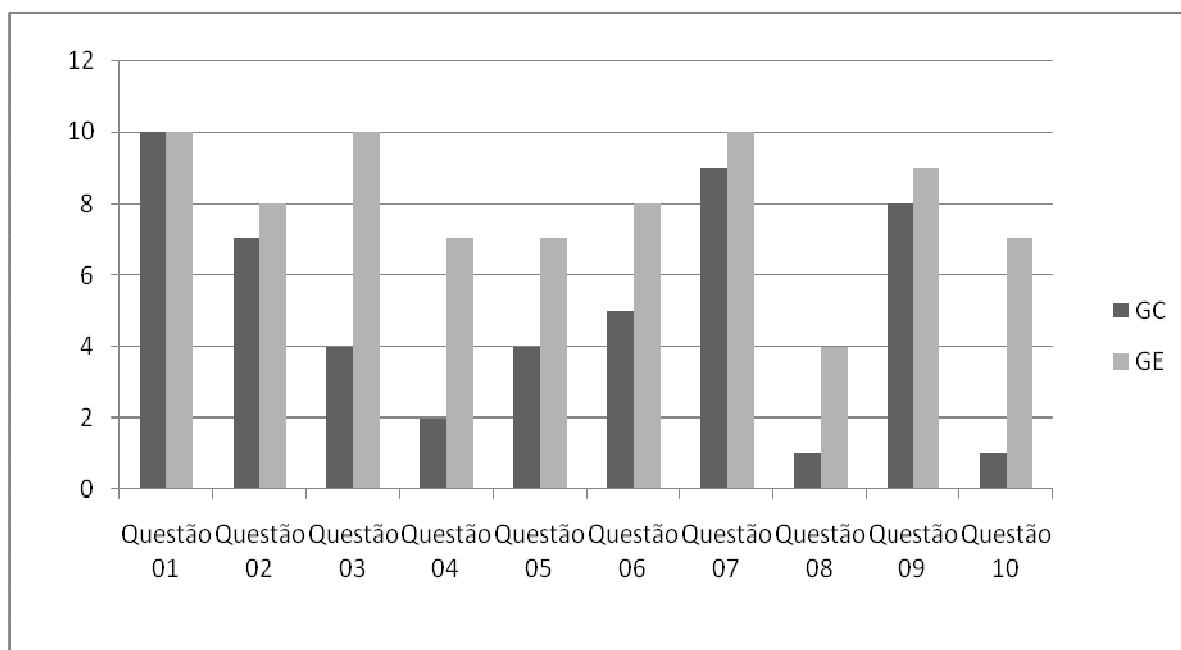


Gráfico 8 - Expressões Contextualizados - Grupo Controle X Grupo Experimental

Esse gráfico demonstra que as questões com maior diferença entre acertos, favorável ao GE, foram: a 3, com 100% (=10 sujeitos) de acertos do GE x 40% (=4 sujeitos) do GC, e a 10, com 70% (=7 sujeitos) do GE x 10% (=1 sujeito) do GC, ambas com 60% a mais de acertos. As questões que apresentaram menor diferença foram: 2, 7 e 9, com apenas 10% a mais de acertos (=1 sujeito). Nas questões 5, 6 e 8, a diferença foi de 30%, e na 4, de 40%, diferenças também favoráveis ao GE.

Baseadas nos resultados apresentados pelos Grupos Controle (GC) e Experimental (GE) nos três instrumentos, todas as análises comparativas realizadas sugerem diferença de desempenho favorável ao Grupo Experimental (GE). É possível supor, então, que essa melhora seja, possivelmente, resultante da influência exercida pela instrução recebida sobre a metáfora antes da aplicação dos instrumentos. Mesmo linguisticamente equiparados os dois grupos, os índices alcançados sugerem um desempenho superior do GE em relação ao GC.

5.2.3.3 Análise de acertos por questão

Passou-se, em seguida, a uma análise mais detalhada de cada uma das questões, considerados os resultados dos dois grupos nos Instrumentos 2 e 3. Cada questão teve identificada a metáfora conceitual testada e as respostas dadas pelos sujeitos de cada grupo. nos gráficos apresentados a seguir, as respostas certas correspondem às mesmas letras em cada uma das questões nos dois instrumentos.

A questão 1 (Gráfico 9), cuja resposta correta é a alternativa **a**, elaborada com base na metáfora conceitual IMPORTANTE É CENTRAL, foi a única questão que apresentou aproveitamento de 100%, de acertos, não só nos dois grupos, mas também nos dois instrumentos (2 e 3).

A expressão linguística metafórica *The central lesson* não apresentou qualquer dificuldade de compreensão, quer em condição de não-contextualizada, quer inserida em um contexto. Essa questão pode ser considerada a mais fácil em ambos os Instrumentos.

É interessante observar que, apesar de *central* ser uma palavra que apresenta a mesma grafia em português, isso não interferiu no entendimento de que, na expressão *The central lesson*, *central* significa importante.

Um outro aspecto que deve ser considerado em relação ao percentual (100%) de acertos é que as palavras *the*, *central* e *lesson* fazem parte do vocabulário básico de qualquer aprendiz de língua inglesa, o que certamente contribuiu para reduzir o grau de dificuldade da expressão linguística metafórica.

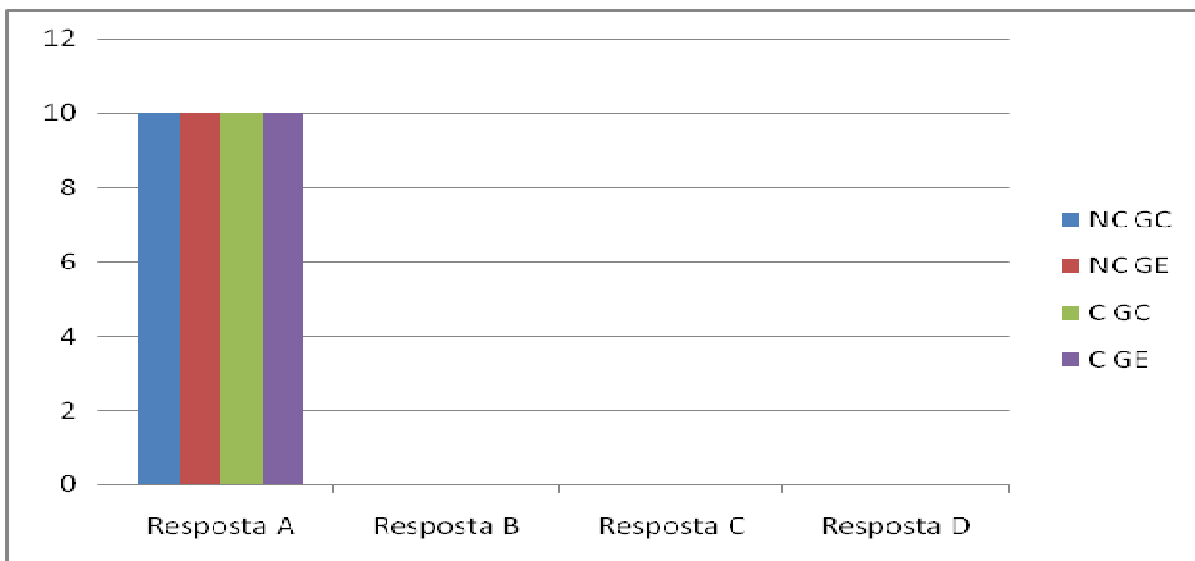


Gráfico 9 – Questão 1 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não Contextualizadas e Contextualizadas)

No caso da questão 2 (Gráfico 10), baseada na metáfora conceitual BOM É CLARO/ RUIM É ESCURO, o melhor índice de aproveitamento foi o do Grupo Experimental, com 70% (= 7) dos sujeitos com resposta *b* no Instrumento 2 (NC) e 90% (=9 sujeitos), no Instrumento 3(C). O desempenho menos expressivo foi o do Grupo Controle no Instrumento 2 (30%), com apenas 3 sujeitos acertando a questão.

A expressão linguística metafórica *Enlightened trainers* apresentou bastante dificuldade de compreensão, quando apresentada fora de contexto.

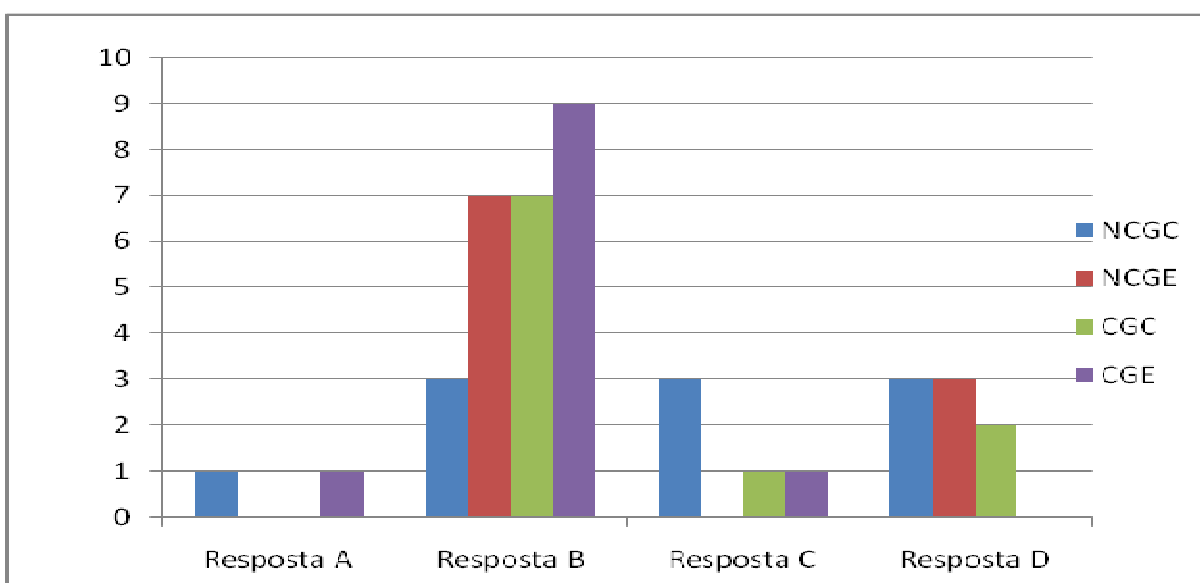


Gráfico 10 – Questão 2 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não Contextualizadas e Contextualizadas)

Na questão 3 (Gráfico 11), cuja resposta correta é a alternativa *c*, elaborada com base na metáfora conceitual ORGANIZAÇÃO (LÓGICA) É ESTRUTURA FÍSICA, o melhor índice de aproveitamento foi o do Grupo Experimental (com 80% de sujeitos com acerto no Instrumento 2 e 100%, no Instrumento 3). O desempenho menos expressivo foi o do Grupo Controle: 40% em ambos os Instrumentos 2 e 3.

A expressão linguística metafórica *is only part* apresentou a mesma dificuldade de compreensão, tanto quando apresentada fora de contexto, quanto quando contextualizada. A tendência foi marcar a resposta *b only divides*, mais literal.

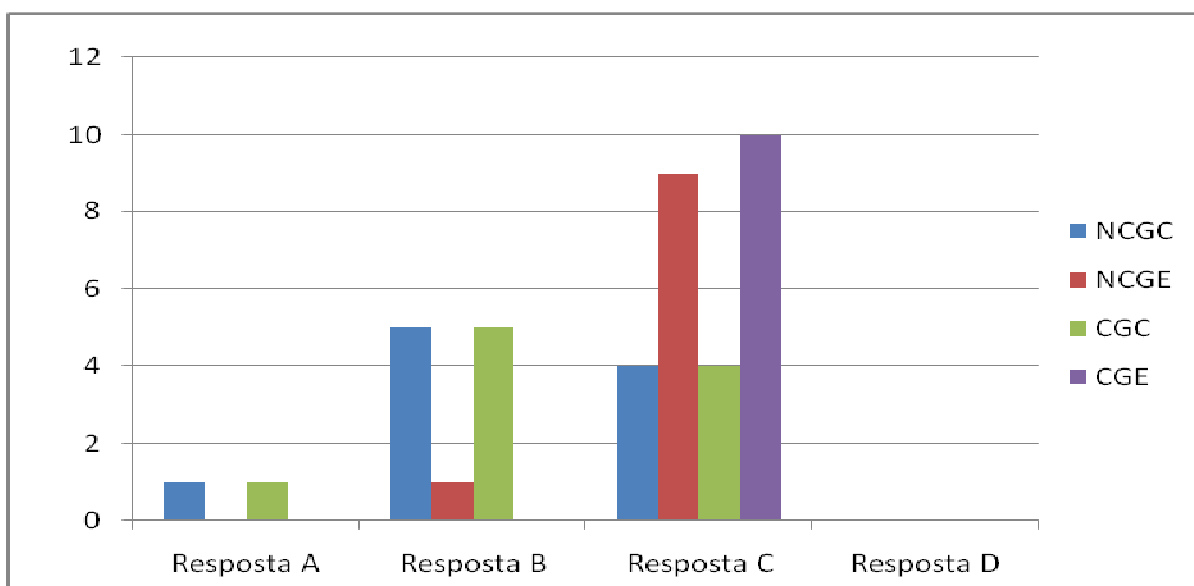


Gráfico 11 – Questão 3 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não Contextualizadas e Contextualizadas)

No caso da questão 4 (Gráfico 12), baseada na metáfora conceitual PREJUÍZO É DANO FÍSICO, o melhor índice de aproveitamento foi o do Grupo Experimental, com 50% no Instrumento 2 e 70% no Instrumento 3 optando pela alternativa *c*, enquanto os índices do Grupo Controle atingiram, respectivamente, 20% e 30%.

A expressão linguística metafórica *battered* apresentou um grau de dificuldade de compreensão maior quando foi apresentada fora de contexto, tanto para o Grupo Controle, quanto para o Grupo Experimental.

Battered está incluída entre as três expressões linguísticas metafóricas que são constituídas de uma única palavra e que apresentaram maior grau de dificuldade para ambos os grupos. Isso, de certa forma, pode até ser considerado uma sinalização de que a expressão linguística metafórica constituída de uma única palavra apresenta um maior grau de dificuldade para o aprendiz.

Entretanto, também se faz necessário reconhecer que a palavra *battered* é pouco comum e não faz parte do grupo de palavras normalmente incluídas nos estudos do nível básico, o que certamente não contribui para um imediato reconhecimento, por parte do aprendiz.

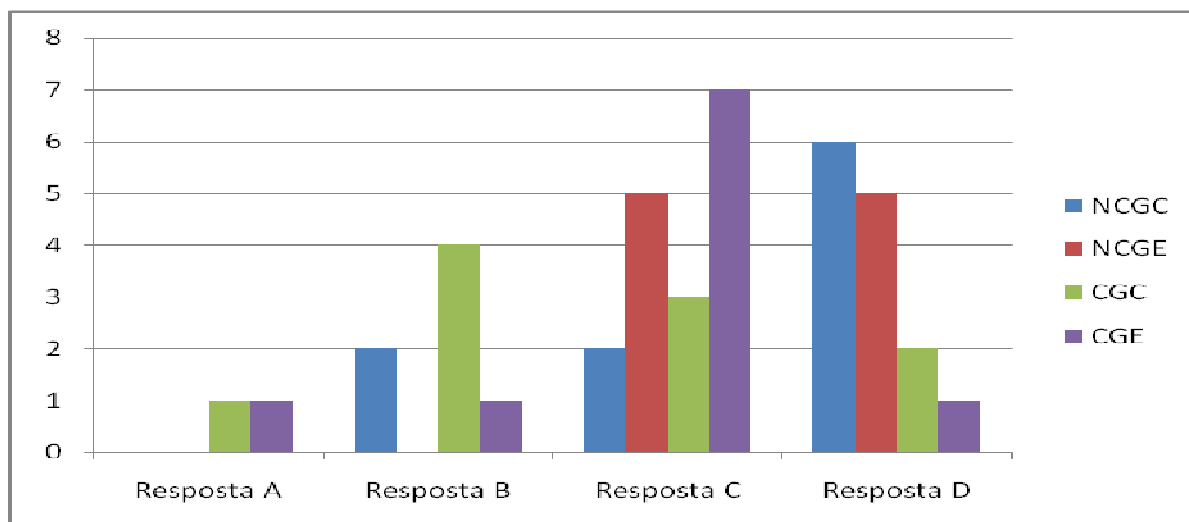


Gráfico 12 – Questão 4 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não Contextualizadas e Contextualizadas)

A questão 5 (Gráfico 13), elaborada a partir da metáfora conceitual *COMPREENDER É VER*, teve seus melhores índices de aproveitamento com o Grupo Experimental, com 70% no Instrumento 3 e 60% no Instrumento 2, enquanto os índices do Grupo Controle atingiram, respectivamente, 40% e 30% na alternativa *a*.

A expressão linguística metafórica *is seen as immediate proof of* apresentou um grau de dificuldade de compreensão maior quando apresentada fora de contexto, tanto para o GC, quanto para o GE.

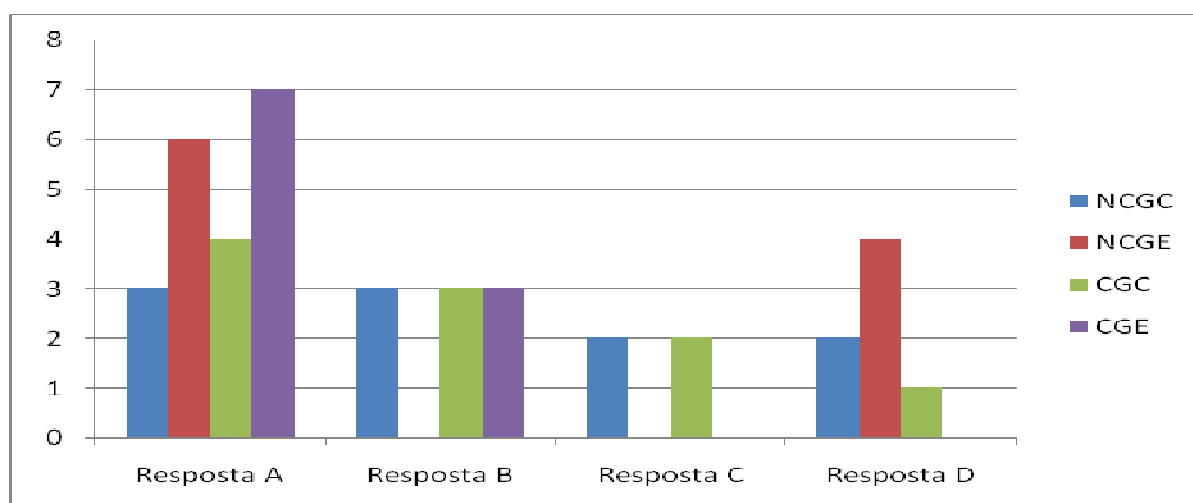


Gráfico 13 – Questão 5 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não Contextualizadas e Contextualizadas)

Algumas respostas do GC, nos Instrumento 2 e 3, concentraram-se no significado literal de *ver*, pois a expressão não estava contextualizada. Em um contexto, a expressão apresentou um grau bem menor de dificuldade, e as opções pelo sentido literal foram em número um pouco menor.

A questão 6 (Gráfico 14), baseada na metáfora conceitual FELIZ É PARA CIMA, teve o seu melhor índice de aproveitamento com o Grupo Experimental, com 80% no Instrumento 3 e 60% no Instrumento 2 optando pela alternativa *b*, enquanto os índices do Grupo Controle foram iguais, 50%, nos dois Instrumentos (2 e 3).

A expressão linguística metafórica *actually dropped* apresentou um mesmo grau de dificuldade de compreensão tanto dentro quanto fora de contexto, no caso do GC, e foi mais fácil, para o GE, quando contextualizada, aumentando o percentual dos sujeitos com acerto em 20% (=2 sujeitos). Vários optaram por marcar a alternativa d (Não sei).

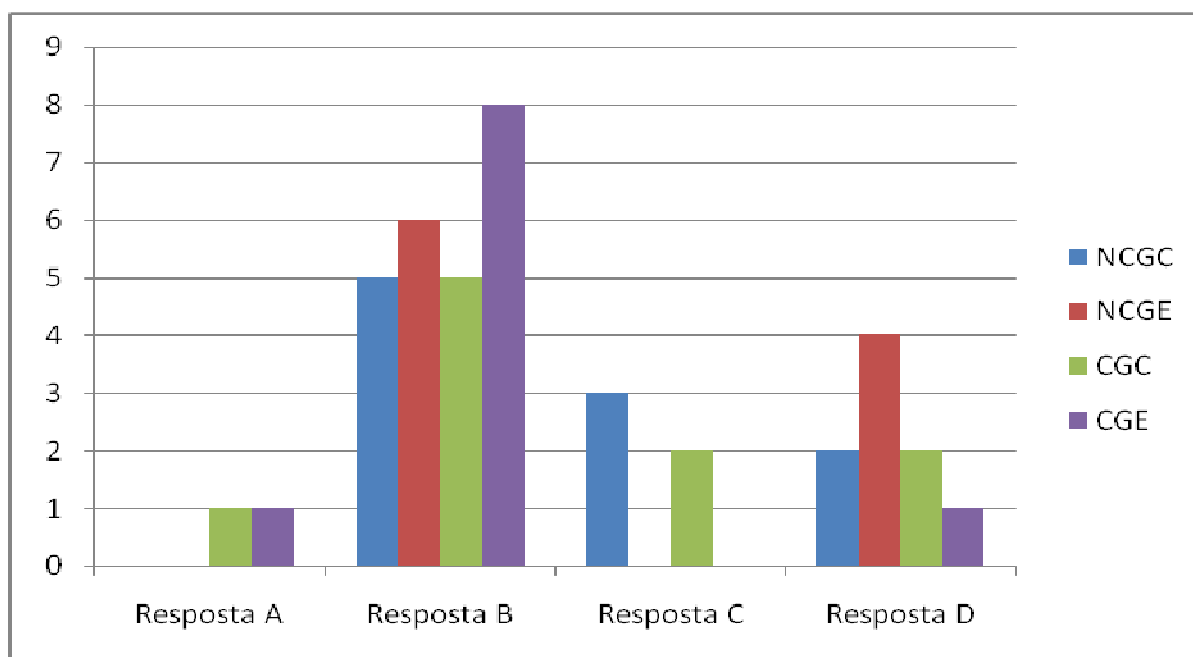


Gráfico 14 – Questão 6 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não Contextualizadas e Contextualizadas)

A questão 7 (Gráfico 15), elaborada com base na metáfora conceitual DIFICULDADE É DUREZA, teve o melhor índice de aproveitamento com o Grupo Experimental, com 100% no Instrumento 3 e 70% no Instrumento 2 optando pela resposta *b*, enquanto os índices do Grupo Controle foram de 90%, no Instrumento 2 e 70% no Instrumentos 3.

A expressão linguística metafórica *a much harder time* apresentou um mesmo grau de dificuldade de compreensão para os dois grupos quando fora de contexto, e foi mais fácil, para o GE, quando contextualizada.

O sentido literal, expresso na alternativa b (*rarely have time*) levou alguns (20% no GC e 30% no GE) a optarem por essa resposta no Instrumento 2, o que, entretanto aconteceu com apenas 10% do GC no Instrumento 3. Inserida em um contexto, a expressão não apresentou qualquer dificuldade para o GE.

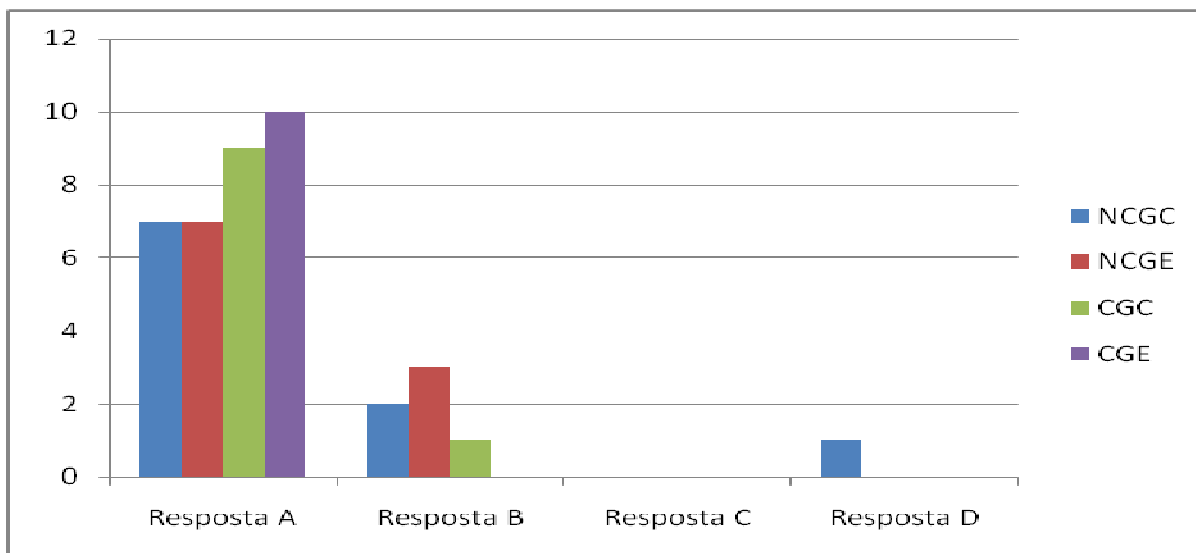


Gráfico 15 – Questão 7 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não Contextualizadas e Contextualizadas)

No caso da questão 8 (Gráfico 16), baseada na metáfora conceitual DIFICULDADES SÃO ADVERSÁRIOS, o melhor índice de aproveitamento foi o do Grupo Experimental, com 60% no Instrumento 2 e, curiosamente, 50% no Instrumento 3, enquanto os índices do Grupo Controle atingiram, respectivamente, 0% e 10%.

A expressão linguística metafórica *battle* apresentou um grau de dificuldade de compreensão maior quando foi apresentada em contexto para o Grupo Experimental.

Battle é a segunda das três expressões linguísticas metafóricas que apresentaram maior grau de dificuldade para ambos os grupos e que são constituídas de uma única palavra.

Como já considerado anteriormente, no caso da questão 4, que também envolve uma expressão linguística metafórica composta de uma só palavra (*battered*), a dificuldade apresentada na compreensão da palavra *battle*, mesmo esta sendo um pouco mais comum, pode ser um indício de uma relação proporcionalmente inversa entre o maior grau de dificuldade de compreensão de uma expressão e o número de palavras que a compõem, i.e. quanto menor o número de palavras, maior a dificuldade para o aprendiz.

Por outro lado, não se deve desconsiderar o fato de que a palavra também é pouco comum.

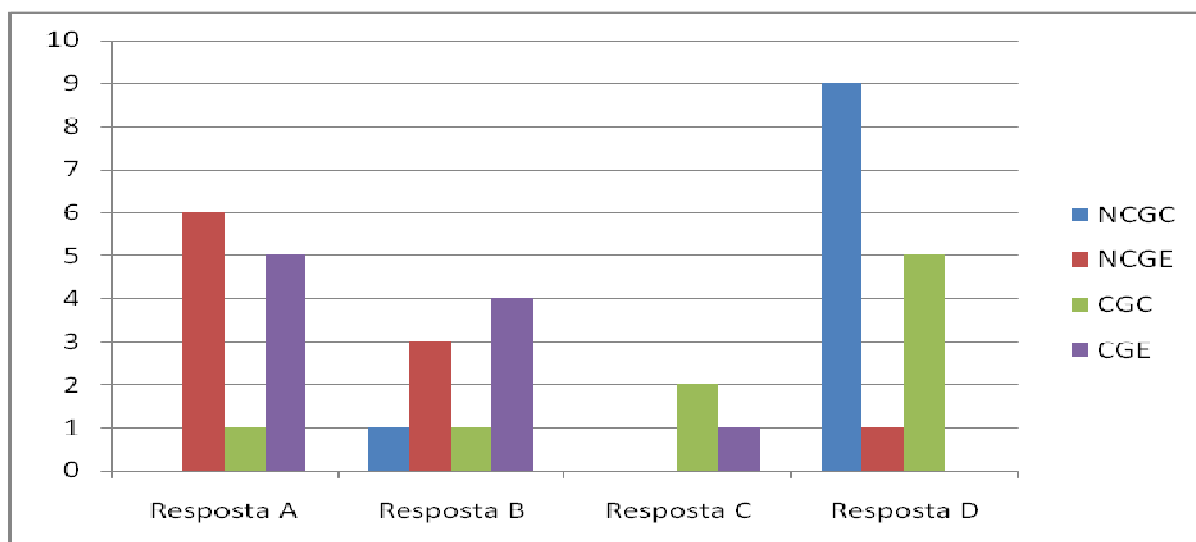


Gráfico 16 – Questão 8 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não Contextualizadas e Contextualizadas)

A questão 9 (Gráfico 17), com a alternativa **c** como resposta, foi elaborada com base na metáfora conceitual QUANTIDADE É ELEVAÇÃO VERTICAL, e teve o melhor índice de aproveitamento com o Grupo Experimental, com 80% no Instrumento 2 e 90% no Instrumento 3, enquanto os índices do Grupo Controle atingiram 80% nos dois Instrumentos.

A expressão linguística metafórica *a huge amount* apresentou um baixo grau de dificuldade de compreensão, em contexto ou fora dele, principalmente no tange ao índice do GE no Instrumento 3. Esta questão inclui-se entre as mais fáceis em ambos os instrumentos.

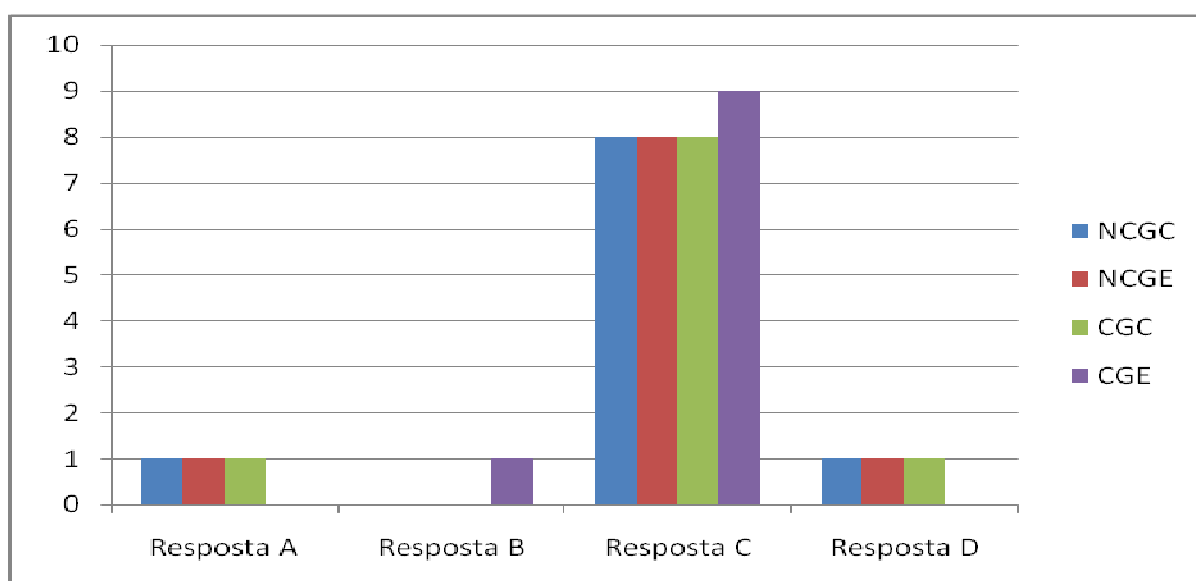


Gráfico 17 – Questão 9 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não Contextualizadas e Contextualizadas)

Na questão 10 (Gráfico 18), baseada na metáfora conceitual AFEIÇÃO É CALOR, o melhor desempenho coube ao Grupo Experimental, que alcançou um índice de aproveitamento, com 30% no Instrumento 2 e 70% no Instrumento 3, enquanto os índices do Grupo Controle atingiram 10% nos dois Instrumentos.

A expressão linguística metafórica *warmth* apresentou um alto grau de dificuldade de compreensão, em contexto e/ou fora dele, principalmente no tange ao índice do GC, e do GE quando não se apresentou contextualizada.

Warmth também se inclui entre aquelas expressões linguísticas metafóricas que apresentaram maior grau dificuldade para ambos os grupos e que, coincidentemente, são constituídas de uma única palavra.

Vale destacar, também, que, embora seja mais comum que *battered*, a expressão linguística metafórica *warmth* ainda apresenta um certo grau de dificuldade para aprendizes de língua inglesa e não faz parte do grupo que reúne aquelas palavras e expressões consideradas de nível básico.

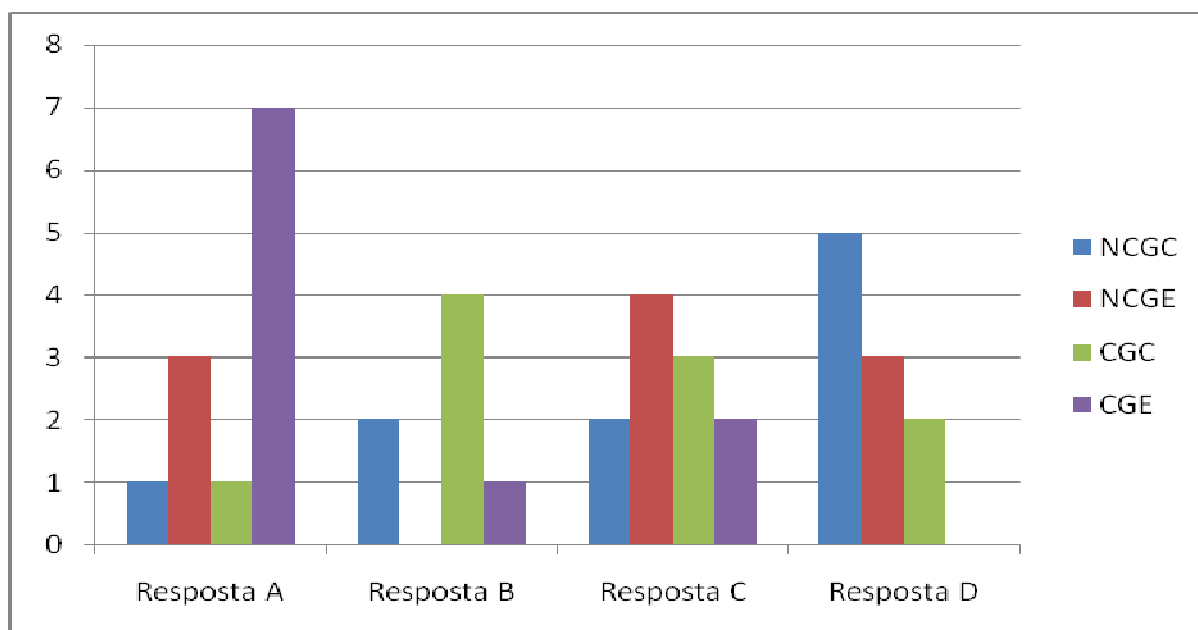


Gráfico 18 – Questão 10 Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não Contextualizadas e Contextualizadas)

5.2.3.4 Comparação de acertos por questão nos Instrumentos 2 e 3

Os dados relativos a cada questão foram apresentados separadamente. O gráfico abaixo (Gráfico 19) compara o resultado de cada questão nos dois Instrumentos (2 e 3) aplicados aos dois grupos (GC e GE).

Essa visualização dos acertos permite constatar que as expressões linguísticas licenciadas pelas metáforas conceituais IMPORTANTE É CENTRAL, DIFICULDADE É DUREZA, QUANTIDADE É ELEVAÇÃO VERTICAL, correspondentes às questões 1, 7 e 9, respectivamente, apresentaram menor grau de dificuldade, alcançando 70% ou mais de acertos nos testes realizados.

Em contrapartida, as expressões linguísticas licenciadas pelas metáforas conceituais correspondentes às questões 8, 10 e 4, ou seja, DIFICULDADES SÃO ADVERSÁRIOS, AFEIÇÃO É CALOR e PREJUÍZO É DANO FÍSICO apresentaram o menor índice de acertos, revelando assim de um grau de dificuldade maior para todos os sujeitos.

Cabe ressaltar o fato de que todas, coincidentemente, são constituídas de uma única palavra, o que pode ser um indício de que isso pode, de alguma forma, contribuir para dificultar a compreensão do aprendiz, já que toda a carga metafórica se concentra em um único item lexical. Essa possibilidade, entretanto, ainda precisa ser investigada, com o envolvimento de um maior número de sujeitos e do tratamento estatístico.

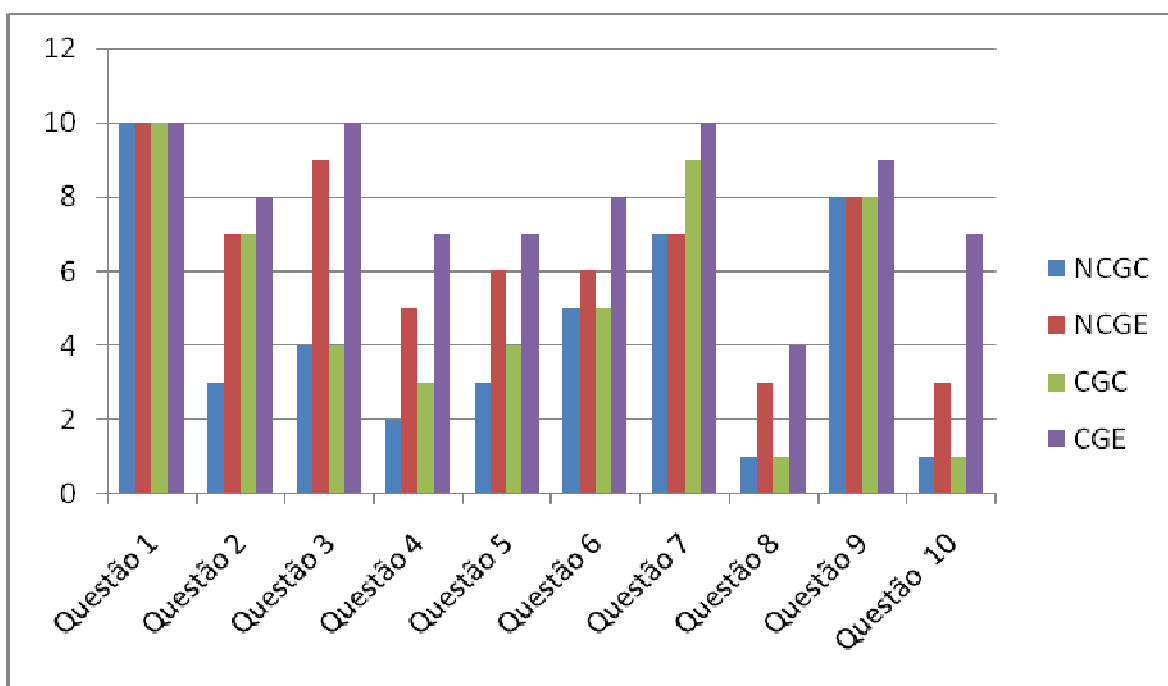


Gráfico 19 – Acertos por questão: Grupo Controle e Grupo Experimental (Expressões Não Contextualizadas e Contextualizadas)

A média geral de acertos foi de 60%, considerado o somatório dos resultados obtidos pelos dois grupos: GC e GE nos Instrumentos 2 e 3.

A tabela abaixo apresenta a média geral de acertos de cada questão

Tabela 1 - Percentual geral de acerto relativo a cada questão nos Instrumentos 2 e 3 – GC x GE

	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Questão 10	Geral
GC + GE	100%	62,5%	67,5%	42,5%	50%	60%	82,5%	22,5%	82,5%	30%	60%

Os dois gráficos e a tabela abaixo (Gráfico 20, Gráfico 21 e Tabela 2) estabelecem uma comparação entre os resultados dos grupos GC e GE, no tocante ao Instrumento 2 (Expressões não-contextualizadas), mostrando os acertos de cada um.

Embora o número de sujeitos seja pequeno, os resultados obtidos sinalizam para um melhor desempenho do Grupo Experimental (GE) em todas as questões do Instrumento 2. Seus resultados foram, às vezes, igualados, como pode ser verificado nas questões 1 (100% de acertos), 7 (70% de acertos) e 9 (80% de acertos), mas nunca superados pelo Grupo Controle (GC).

É oportuno destacar que, com esse número reduzido de sujeitos, essa amostra é insuficiente para que se possa afirmar que essa diferença apresentada realmente é significativa.

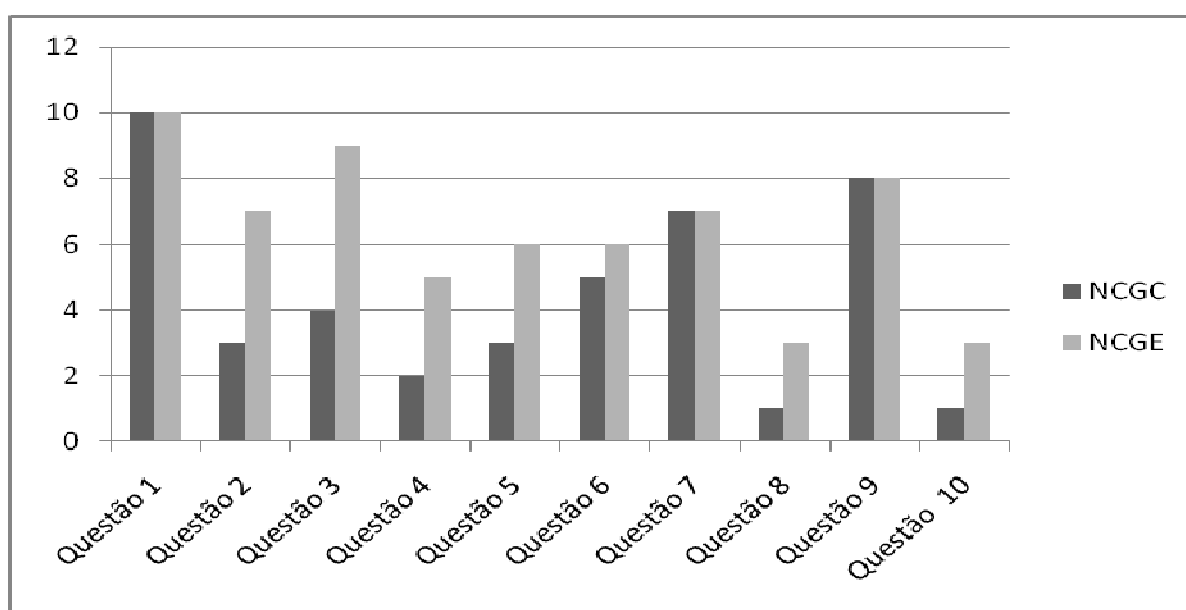


Gráfico 20 – Acertos por questão A: Grupo Controle X Grupo Experimental (Expressões Não Contextualizadas)

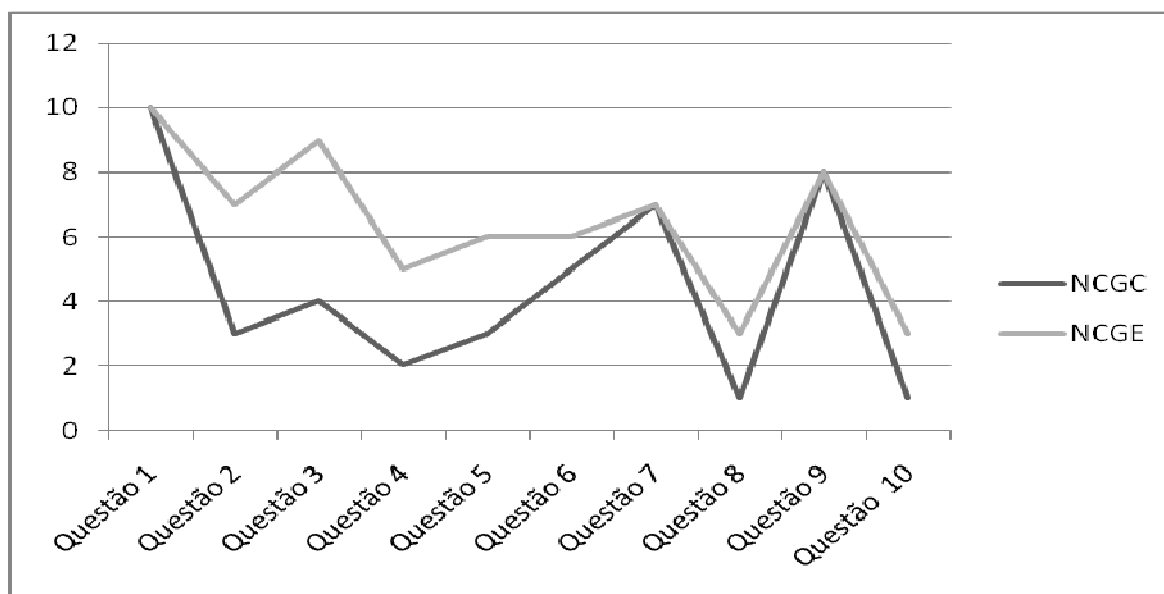


Gráfico 21 – Acertos por questão B: Grupo Controle X Grupo Experimental (Expressões Não Contextualizadas)

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

	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Questão 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%

Do mesmo modo, os dois gráficos e o quadro abaixo (Gráfico 22, Gráfico 23 e Tabela 3) estabelecem uma comparação entre os resultados dos grupos GC e GE, no tocante ao Instrumento 3 (Expressões contextualizadas), mostrando os acertos de cada um.

Como no Instrumento 2, os resultados apontam para um melhor desempenho do Grupo Experimental (GE) em todas as questões do Instrumento 3. O único ponto comum, com 100% de acertos, foi a questão 1. Em todas as outras, os resultados demonstram que o Grupo Experimental (GE) manteve índices de aproveitamento acima daqueles alcançados pelo Grupo Controle (GC).

Mais uma vez, diante do tamanho reduzido dessa amostra, que não permite o devido tratamento estatístico, constata-se que certamente não há como afirmar qualquer resultado. Entretanto, essa diferença apresentada, mesmo sendo considerada apenas um leve indício, sinaliza para uma possibilidade a ser investigada.

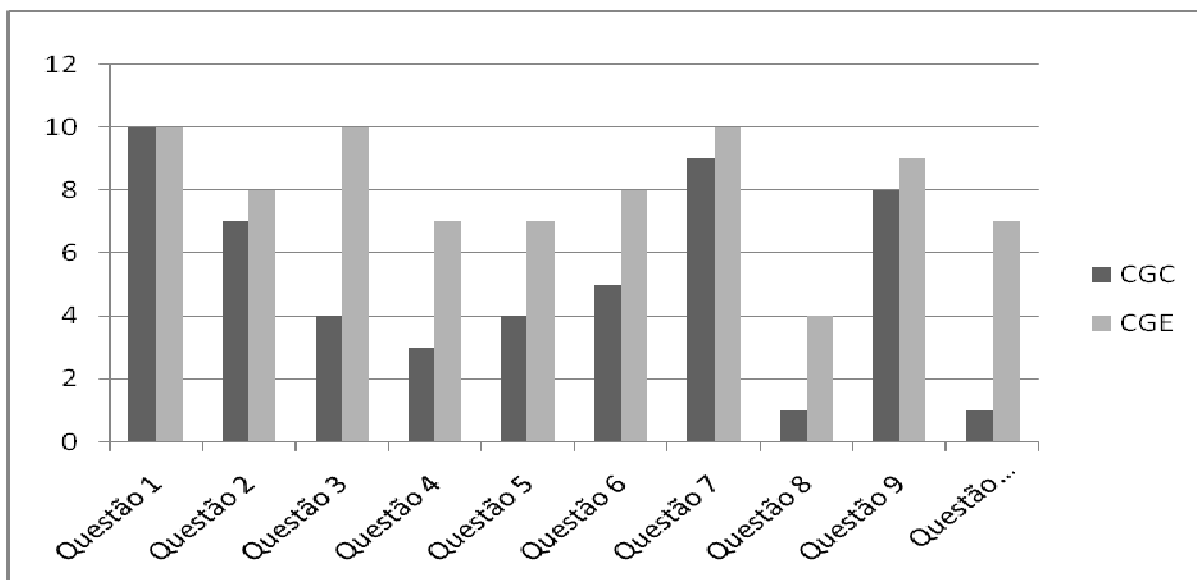


Gráfico 22 – Acertos por questão A : Grupo Controle X Grupo Experimental (Expressões Contextualizadas)

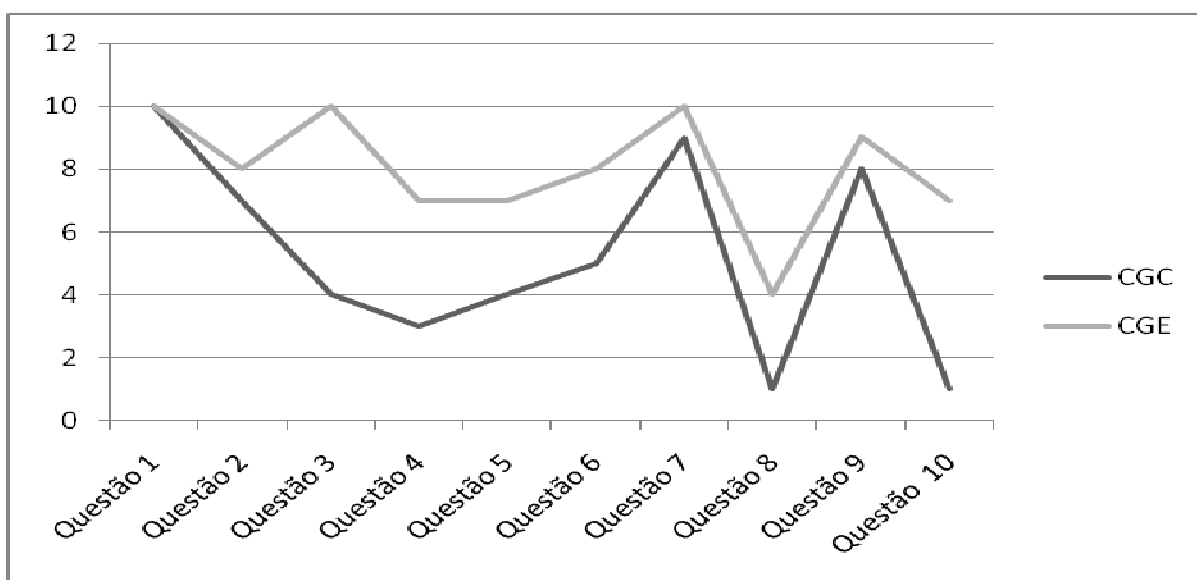


Gráfico 23 – Acertos por questão B: Grupo Controle X Grupo Experimental (Expressões Contextualizadas)

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

	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Questão 10	Geral
GE	100%	70%	40%	30%	40%	50%	70%	10%	80%	10%	50%
GC	100%	80%	100%	70%	70%	60%	70%	30%	80%	30%	69%

Todas as análises sugerem um melhor desempenho do Grupo Experimental (GE), que recebeu a instrução sobre a metáfora conceitual, em aula de 50 minutos antes de aplicação da bateria de testes.

Ainda que, em função do tamanho da amostra, não se possa afirmar que esses resultados demonstram que a instrução sobre a metáfora favorece o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, pode-se entender que eles sugerem uma possibilidade que merece ser investigada.

Realizadas as análises e discutidos os resultados, apresenta-se a conclusão.

6 CONCLUSÃO

In recent years, cognitive linguists George Lakoff and Eve Sweetser, cognitive rhetorician Mark Turner, philosopher Mark Johnson, and legal theorist Steven Winter, among a growing group of cognitive scientists, have provided detailed work demonstrating that metaphor, and to a lesser extent metonymy, is the main mechanism through which we comprehend abstract concepts and perform abstract reasoning. These contemporary scholars have been especially influential in “putting the body back into the mind” by showing how metaphorical understanding is grounded in nonmetaphorical preconceptual structures that arise from everyday bodily experience.

Raymond W. Gibbs, Jr.

Considerando a proposta investigativa inicial deste trabalho, é possível avaliar, agora, na sua conclusão, o quanto este se ampliou em termos do seu escopo e substância. Muito longe da pretensão de ser um estudo definitivo sobre o assunto, a pesquisa iniciou-se como uma investigação documental, de caráter descritivo-exploratório, que objetivava a descrição do ensino da metáfora nos manuais didáticos de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), baseada na Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), de Lakoff e Johnson (1980, 1999) e nas contribuições de Grady (1997a).

A opção por esse tema teve origem na experiência adquirida no ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), tanto em cursos livres de nível médio como em cursos de nível superior. Na condição de professora de língua inglesa, foi possível observar, ao longo dos anos, com os grupos mais diversos, a grande dificuldade que o ensino/aprendizagem da linguagem figurada sempre representou, tanto para professores, quanto para alunos. Como se estivesse em redoma de cristal, a metáfora era mantida distante, reservada somente para aqueles poucos privilegiados que atingissem os níveis mais avançados.

Esse entendimento somou-se às leituras que sinalizavam para uma situação de ‘quase’ abandono ou exclusão da metáfora no processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), como consequência do espaço aparentemente mínimo ou nulo que lhe destinam nos manuais didáticos da área, e a frequentes reflexões e indagações. Isso resultou na motivação para o desenvolvimento de um estudo cuja proposta investigativa

permitisse uma descrição desse quadro em linhas gerais, sem qualquer pretensão de exaurir as possibilidades de pesquisa nesse âmbito, por reconhecer a sua extrema complexidade.

Iniciados os trabalhos, ao serem levantados os primeiros dados, verificou-se que estes, embora ainda incipientes, apontavam alguns indícios que justificavam a investigação. Por sugestão dos examinadores no exame de qualificação do projeto, com a aprovação da orientadora e a colaboração da coorientadora, decidiu-se pela inclusão de uma segunda investigação, de caráter semi-experimental, que amparasse, ou não, a argumentação em favor de uma maior inclusão da metáfora nos manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira. Foram muito importantes, também, para essa definição as contribuições dos vários trabalhos apresentados e palestras proferidas no III CMLP realizado em Fortaleza, nesse período.

Sugestivos, os dados coletados sinalizavam para a relevância da pesquisa, pois apontavam para um evidente descompasso entre os avanços científicos, os debates acadêmicos e a valorização cada vez maior da metáfora como figura do pensamento, que permeia o nosso cotidiano, exercendo papel essencial e determinante tanto no sistema conceitual, quanto na linguagem humana, e a realidade das aulas de línguas estrangeiras, em especial, as de Inglês como Língua Estrangeira.

Assim, nos meios científicos e acadêmicos, é profícua e frenética a produção, e pesquisas, trabalhos, congressos crescem em número e relevância, a cada dia, com debates e estudos de alto nível, em âmbito nacional e internacional. Essa crescente valorização da metáfora certamente reitera e estabelece como definitiva a ruptura com os padrões objetivistas que predominavam até a década de 70, no último século, e que fortaleciam e respaldavam a tradição mais que milenar da concepção aristotélica da metáfora como desvio de linguagem, como mero adorno linguístico - um recurso retórico-poético que só tem lugar em estudos literários, e cursos avançados ou específicos de línguas.

Com a inclusão de uma segunda etapa, a proposta inicial, a partir dali dividida em duas etapas estreitamente relacionadas, ganhou o respaldo de um estudo semi-experimental, que poderia sinalizar, ou não, para a validação da instrução sobre a metáfora como facilitadora do processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira. Os seus resultados contribuiriam, portanto, não só para as conclusões da etapa inicial, mas também para as considerações finais da pesquisa.

Na investigação documental, o corpus foi constituído de dados coletados de algumas séries de manuais didáticos, dentre aqueles que servem de base e orientação para grande parte dos estudos de línguas estrangeiras no país. No segundo momento, o trabalho,

por sua vez, foi realizado com informantes, todos aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira de uma escola particular de línguas.

A pesquisa teve, como objetivo geral, investigar se o ensino da Metáfora Conceitual exerce papel facilitador no processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), e, para tanto, seus objetivos específicos, relativos a cada um dos dois momentos desta pesquisa, foram: descrever o processo de ensino de expressões metafóricas nos manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e analisar se a instrução sobre mapeamentos metafóricos e esquemas imagéticos pertinentes à linguagem figurada favorece o processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira.

Para o desenvolvimento deste estudo, tomou-se como base a Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff e Johnson, nas suas versões de 1980 e 1999, e a Hipótese da Metáfora Primária, proposta por Grady (1997a). Dessa forma, os trabalhos desenvolvidos fundamentaram-se nos seus pressupostos essenciais de que (1) a metáfora permeia, de forma abrangente e relevante, o cotidiano do ser humano e a linguagem de que ele se serve para estabelecer suas relações com o mundo à sua volta; e (2) o pensamento humano é, em grande parte, metafórico, e, como decorrência disso, a comunicação, que viabiliza a interação do homem com o meio em que se insere, está fortemente embasada em conceitos metafóricos também.

A **investigação documental**, que buscou descrever o processo de ensino de expressões metafóricas nos manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira, baseou-se na análise das séries: Megatrends, English Worldwide, English Express e Attitude, compostas, as primeiras, de 6 manuais e, a última, de 8.

O trabalho se iniciou pela identificação, ou não, da existência de seções destinadas ao ensino da metáfora nesses manuais. Constatada a sua não-existência, passou-se à identificação de expressões linguísticas nas diversas seções em que se dava o ensino de vocabulário para classificação como linguagem figurada ou não-figurada. Com base na idéia metafórica identificada na expressão linguística, foram identificados os seus domínios fonte e alvo, que serviram, por sua vez, de base para identificação dos conceitos correspondentes e estabelecimento das correspondências unidirecionais entre os domínios de cada uma. Em seguida, todas as expressões que constituíam o corpus foram classificadas de acordo com a metáfora conceitual subjacente, com base nas classificações de Lakoff e Johnson (1980,1990), e de Grady (1997a).

Paralelamente ao trabalho de identificação das expressões, fez-se um levantamento dos exercícios destinados ao ensino, fixação e revisão do vocabulário, extraindo

alguns desses itens, como exemplos do tratamento destinado à metáfora e dos tipos de estratégias utilizadas.

No que tange a essa investigação, os resultados obtidos apresentaram alguns indícios de uma possível sinalização para uma confirmação das hipóteses inicialmente levantadas: (1) a metáfora é realmente tratada apenas como fenômeno linguístico nos manuais didáticos de Inglês como língua Estrangeira, por meio de procedimentos metodológicos que pouco favorecem a sua abordagem, ainda mantida sob forte influência dos padrões aristotélicos; (2) a metáfora ainda continua restrita aos níveis mais avançados e tratada por meio da linguagem não-figurada ou 'literal'.

Foram encontradas, em cada série, inúmeras expressões linguísticas cuja metaforicidade não é explorada. Constatou-se, também, que, tanto no que concerne às explicações, quanto no que tange aos exercícios, as expressões metafóricas são exploradas apenas em relação ao seu significado ou alguns dos seus aspectos morfosintáticos, não havendo qualquer menção à sua carga metafórica. Muitas delas são simplesmente traduzidas para o português, sem maiores esclarecimentos. Outras aparecem em notas, observações ou quadros, em fonte bem menor que a do texto, nos cantos superiores ou inferiores da página, sem o menor destaque.

Percebeu-se, ainda, que essa metaforicidade não é explorada nem nos idiomatismos, nem nos *phrasal verbs*, que são apresentados e explicados por meio da linguagem não-figurada, traduzidos ou explorados apenas morfosintaticamente. Restringem-se, normalmente, a alguns poucos exemplos dentre aqueles mais comuns, de pouca complexidade. Considerando a sua inegável carga metafórica, esses itens normalmente apresentam um maior grau de dificuldade para os aprendizes e requerem estratégias diferenciadas, mas, nos manuais didáticos, recebem, na maioria das vezes, tratamento semelhante àquele dado a itens menos complexos.

Foi interessante constatar que uma enorme variedade e quantidade de expressões linguísticas características do cotidiano, corriqueiras, básicas e consideradas 'literais', apresentam carga metafórica, desvelando um mundo conceitual subjacente que permeia a linguagem humana e tem sua origem no pensamento. Muitas dessas expressões são licenciadas por metáforas conceituais universais, reiterando que o pensamento humano é, em grande parte, metafórico, e parte essencial da experiência diária do homem nas suas mais diversas áreas da atividade em sua interação com o mundo que o cerca. Isso certamente as torna de mais fácil compreensão para o aprendiz.

Como dificuldades encontradas no desenvolvimento da investigação, é possível citar: (1) a variedade das séries didáticas no tocante ao número de manuais que as compõem, à estrutura organizacional e metodológica de cada um dos manuais, e ao seu conteúdo; e (2) o amplo leque de alternativas apresentado pelas relações de Lakoff e Johnson (1980, 1999) e Grady (1997a), com conceitos que são similares e, às vezes, se sobrepõem ou se combinam.

A **investigação semi-experimental**, de cunho psicolinguístico, foi realizada com sujeitos e teve, como objetivo principal, analisar se a instrução sobre mapeamentos metafóricos e esquemas imagéticos pertinentes à linguagem figurada favorece o processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira. Para o experimento, replicou-se, em parte, com alguns ajustes, o modelo desenvolvido por Ferreira (2007) para seu estudo interlinguístico realizado com aprendizes, cujo foco se concentrou na compreensão de metáforas em língua estrangeira (Inglês).

Para a realização do experimento, 20 sujeitos, de ambos os sexos, foram selecionados em uma escola particular, sendo, todos, aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira, na faixa de 14 a 30 anos, falantes nativos do português do Brasil, monolíngues, matriculados no nível intermediário no período 2009.1. A seleção estabeleceu como critérios: a competência lingüística comprovada pelo sujeito em teste aplicado equivalente ao último nível do curso básico, e a média do seu histórico escolar; em ambos a nota mínima para participação foi 8,0 (oito).

Cumprindo os procedimentos metodológicos, os sujeitos, divididos em dois grupos de 10 (dez), responderam a questionário fornecendo informações, e assinaram um Termo de Consentimento Informado. O Grupo Controle foi submetido, então, a uma bateria de testes, sem informação sobre a metáfora conceitual, enquanto o Experimental, submetido à mesma bateria em outro momento, recebeu a instrução sobre a metáfora, em aula com duração aproximada de 50 minutos.

As variáveis independentes que nortearam a investigação 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 do número de palavras que a constituem.

Depois de levantados os resultados, foi delineado o perfil de cada grupo, e analisados os dados referentes aos Instrumentos 1, 2, 3, tendo como base as variáveis estabelecidas.

Reconhecendo as limitações impostas pelo reduzido universo da investigação, que inviabilizaram, de certa forma, o tratamento estatístico adequado, concluiu-se que, no que tange ao Instrumento 1, os resultados foram muito aproximados, com uma variação de apenas 5% entre o número de palavras que tiveram seus significados corretamente fornecidos pelos sujeitos dos dois grupos (65% do GC e 60% do GE); e de apenas 3,5% entre o número de palavras apontados com difíceis para ambos os grupos (16,5% do GC e 20% do GE), o que parece indicar uma equiparação linguística bastante razoável, com uma diferença média de 4,25%. Constatou-se, portanto, que os sujeitos, em termos linguísticos, apresentavam-se nas mesmas condições para resolução dos Instrumentos 2 e 3.

A análise dos dados relativos ao Instrumento 2 e 3 de cada um dos grupos, permitiu observar que os resultados sinalizavam para indícios de um melhor desempenho do GE no Instrumento 3, já que 4 questões (40%) registraram um maior número de acertos (Questão 2 = +40%; Questão 7 = +20%; e Questões 4 e 5 = +10%), com as palavras contextualizadas. Para o GC, a contextualização pareceu favorecer os resultados, já que 9 (=90%), dentre as 10 questões, apresentaram melhores índices (Questão 2 = +10%, Questão 3 = +10%, Questão 4 = +20%, Questão 5 = +10%, Questão 6 = +20%, Questão 7 = +30%, Questão 8 = +10%, Questão 9 = +10% e Questão 10 = 30%), apontaram para melhores índices. Dessa forma, é possível concluir que os resultados sugeriram alguns indícios, com percentuais mínimos, de que a contextualização pode contribuir favoravelmente para a compreensão metafórica do aprendiz.

Na comparação entre os grupos, tanto no Instrumento 2, quanto no Instrumento 3, foi possível perceber que os dados sinalizaram para alguns indícios de um melhor desempenho do GE, pois em 7 (70%) das questões do Instrumento 2, seus índices de acertos foram mais altos. Nas outras questões, os resultados se equipararam. No Instrumento 3, os resultados foram um pouco mais expressivos, em termos de tais indícios, pois, em 9 (90%) das questões, o GE apresentou maior número de acertos. Em apenas uma questão os resultados foram os mesmos. Isso parece sugerir que há uma diferença entre os grupos que não decorre apenas da contextualização, já que está manifesta também no Instrumento com palavras não contextualizadas, e que poderia ser atribuída à instrução recebida sobre a metáfora pelos aprendizes do GE, antes da bateria de testes a que se submeteram.

A análise dos resultados relativos a cada uma das questões revelou que as questões com menor índice de acertos, praticamente em todos os instrumentos, foram aquelas cujas expressões metafóricas eram constituídas de uma única palavra. Mesmo quando inseridas em um contexto, continuaram apresentando o pior índice de acertos. O gráfico geral, ao final da análise, demonstrando o número de acertos de cada grupo em cada questão, permitiu uma visualização dos resultados. Estes pareceram 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.

Como algumas das maiores dificuldades enfrentadas no desenvolvimento deste estudo, é possível apontar, sem qualquer dúvida, a exiguidade do tempo para a sua consecução, a dificuldade de um tratamento estatístico adequado em função do reduzido número de sujeitos envolvidos, assim como o enorme leque de metáforas conceituais e os diversos aspectos a serem considerados na seleção das metáforas a serem utilizadas nos Instrumentos.

Na conclusão das análises, foram comparados os resultados obtidos por meio dos dois Instrumentos, considerados os grupos GE e GC, de três formas diferentes: (1) em um gráfico de colunas, (2) em um gráfico de linhas e (3) em um quadro com os percentuais de acertos. Mesmo reconhecendo uma certa limitação no que tange ao reduzido universo, isso possibilitou a constatação de que há alguns indícios de que os dados obtidos sinalizam para um melhor desempenho do GE, exatamente aquele que recebeu a instrução sobre a metáfora conceitual em uma aula, com duração aproximada de 50 minutos, antes da aplicação dos Instrumentos.

É interessante, portanto, recomendar que sejam realizadas outras investigações semelhantes, com um universo constituído de um maior número de sujeitos, com um maior número de aulas sobre a metáfora conceitual, com estudos-piloto e bem maior duração, de forma a corrigir possíveis distorções e viabilizar um tratamento estatístico adequado, para a conseqüente confirmação, ou não, dos seus resultados.

As análises realizadas apontam para leves indícios na direção de uma possível confirmação de hipóteses inicialmente levantadas: a instrução sobre os mapeamentos metafóricos e esquemas imagéticos pertinentes à linguagem figurada favorece o processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (básica); a contextualização das expressões metafóricas permite um melhor desempenho do aprendiz de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) em termos de sua competência metafórica (secundária); as expressões

metafóricas constituídas de uma única palavra apresentam maior grau de dificuldade para o aprendiz de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) (secundária).

No que tange às hipóteses básicas de cada uma das investigações: os manuais didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) não tratam a metáfora como habilidade cognitiva que facilita o processo de ensino/aprendizagem do vocabulário, e a instrução sobre mapeamentos metafóricos e esquemas imagéticos pertinentes à linguagem figurada favorece o processo de ensino/aprendizagem do vocabulário de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), é pertinente concluir que os resultados, mais uma vez, apresentam alguns leves indícios que parecem favorecer sua confirmação, o que pode, se reiterados em outras investigações de caráter longitudinal, se consubstanciar no fortalecimento de uma argumentação em favor da metáfora.

Com esses resultados, que parecem sinalizar 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, buscou-se contribuir com mais um estudo em defesa da inclusão do ensino da Metáfora Conceitual, por reconhecer a importância de seu papel como elemento que pode facilitar o processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

Cabe destacar, então, mais uma vez, a necessidade de que sejam desenvolvidos mais estudos sobre a metáfora, com base nesse entendimento de que a metáfora conceitual motiva e fundamenta o pensamento humano, postulado pela Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff e Johnson (1980, 1999), e no reconhecimento de sua relevância por um número cada vez maior de estudiosos e pesquisadores como Low (1988), Ponterotto (1994), Boers (2000), Charteris-Black (2002), Littlemore (2004), Holme (2004), Hodgson (2004), Littlemore e Low (2006a, 2006b) e Ferreira (2007), que têm desenvolvido estudos com o objetivo de explorar as suas potencialidades, de forma a colaborar para o ensino/aprendizagem de alguns aspectos considerados de grande complexidade e de difícil abordagem.

Uma vez somados a essa valiosa contribuição de cientistas cognitivos, lingüistas, lingüistas aplicados e estudiosos, tanto o trabalho de autores e editores que publicam material didático de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) com a inclusão da metáfora conceitual em suas obras, quanto o trabalho de professores que, apoiados por essas obras, inserem esse estudo nas suas aulas, acredita-se que será possível enriquecer e favorecer cada vez mais o processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

Considerando o reconhecimento da importância da metáfora, é oportuno, com base nos resultados obtidos na investigação que analisou o tratamento que lhe é dado nos manuais de Inglês como Língua estrangeira, não só sugerir a inclusão da Teoria da Metáfora Conceitual nos programas de formação e treinamentos de professores de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), procurando conscientizá-los do papel facilitador da metáfora no ensino, como também propor a aplicação de modelo de ensino que utilize a Metáfora Conceitual como ferramenta no desenvolvimento da percepção e compreensão da metáfora em LE pelo aprendiz de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

Na certeza de que não se esgotaram os aspectos a serem investigados, quanto a esse papel, de que há lacunas a serem preenchidas naqueles investigados, de que a metáfora ainda tem muito a oferecer ao processo de ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), e de que estudos em número cada vez maior devem ser desenvolvidos, deixa-se esta contribuição. Espera-se, dessa forma, colaborar para uma mudança que conduza a uma conscientização da relevância da Metáfora Conceitual que leve à sua valorização e inclusão, cada vez maior, nas aulas de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

Que este estudo possa contribuir, de alguma forma, para o despertar de alguém para a riqueza do mundo conceitual e a relevância do pensamento metafórico.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, P. **Metáfora e Linguística Cognitiva**. In: SILVA, A. S. (Org.). **Linguagem e cognição: a perspectiva da Linguística Cognitiva**. Braga: Associação Portuguesa de Linguística e Universidade Católica Portuguesa, 2001. p. 241-261.
- ANDRADE, M. S. F. **Por um glossário de fraseologismos do Espanhol baseado na Teoria da Metáfora Conceitual**. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.
- BACHMAN, L.F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BAILEY, D. **A computational model of embodiment in the acquisition of action verbs**. 1997. Tese (Doutorado em Ciências em Engenharia: Ciência da Computação) – Divisão de Pós-Graduação, University of California, Berkeley, 1997.
- BAILEY, R. Conceptual Metaphor, Language, Literature and Pedagogy. **Journal of Language and Learning**, v.1, n.2, p.59-72, 2003.
- BARNDEN, J. A. Beliefs in metaphor: taking commonsense Psychology seriously. **Computational intelligence**, v.8, n.3, p. 520-52, 1992.
- BATORÉO, H. J. **Expressão do espaço no português europeu: contributo psicolinguístico para o estudo da linguagem e cognição**. 2000. 930 p. Tese (Doutoramento) - Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, FLUL, Lisboa, 1996.
- BLACK, M. Metaphor. In: BLACK, M. **Models and metaphors: studies in language and philosophy**. Ithaca: Cornell University Press, 1962. p. 25-47.
- _____. More about Metaphor. In: ORTONY, A. (Ed.). **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p.19-41.
- BOERS, F. When a bodily source domain becomes prominent: the joy of counting metaphors in the socio-economic domain. In: GIBBS, R.; STEEN, G. (Ed.). **Metaphor in cognitive linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p.47-56.
- _____. Metaphor awareness and vocabulary retention. **Applied linguistics**, Oxford, v.21, n.4, p. 553-571, dez. 2000.
- BUSSONS, A.F. O sabor da atração: análise linguística de expressões licenciadas por O ATRAENTE É GOSTOSO em Língua Portuguesa. In: MACEDO, A.C.P. de; BUSSONS, A. F. (Org.). **Faces da metáfora**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006. p. 9-22.
- CACCIARI, C. Why do we speak metaphorically. In: KATZ, A; CACCIARI, C.; GIBBS, R.W.; TURNER, M. **Figurative language and thought**. New York: Oxford University Press, 1998. p. 119-157.
- CAMERON, L. **Metaphor in educational discourse**. London: Continuum, 2003, 294 p.

CAMERON, L. **Metaphor course handout**. São Paulo: Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

CARVALHO, M. B. de. Uma abordagem sócio-construtivista para as metáforas. **Morpheus – Revista Eletrônica em Ciências Humanas**, v. 2, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cead/cead.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2008.

_____. Aplicações práticas do estudo das metáforas. **Estudos Lingüísticos XXXIII**. Campinas: Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, 2004. p. 424-429. 1 CD.

CARVALHO, M. B.; SOUZA, A.C. As metáforas e a sua relevância no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Fragmentos**, Florianópolis, n. 24, p. 29-44, jan./jun. 2003.

CARVALHO, S. N. **A metáfora conceitual**: uma visão cognitivista. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno12-04.html>> Acesso em: 1 fev. 2008.

_____. **A "guerra" nas palavras**: uma análise crítica da metáfora conceptual na retórica do Presidente G. W. Bush Jr e seus colaboradores. 2006. 150 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Centro de Estudos Gerais, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

CHARTERIS-BLACK, J. Metaphor and vocabulary teaching in ESP economics. **English for Specific Purposes**, v.19, n.2, p., 149-165, jun. 2000.

_____. Second language figurative proficiency: a comparative study of Malay and English. **Applied Linguistics**, v. 23, n.1, p.104-133, mar. 2002.

CHAVES, C. N. M. Metáfora e humor. In: MACEDO, A.C.P. de; BUSSONS, A. F. (Org.). **Faces da metáfora**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006. p. 53-77.

CROFT, W. **Syntactic categories and grammatical relations**: the cognitive organization of information. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1991. 331 p.

_____. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. **Cognitive Linguistics**, v.4, n.4, p. 335-370, 1993.

CROFT, W.; CRUSE, D.A. **Cognitive linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CUENCA, M. J.; HILFERTY, J. **Introducción a la lingüística cognitiva**. Barcelona: Editorial Ariel. 1999.

DAMÁSIO, A. **Descartes' error**: emotion, reason, and the human brain. New York: Avon Books, 1995. 312 p.

DAMÁSIO, A. **The feeling of what happens**: body and emotion in the making of consciousness. New York: Harcourt Brace & Company, 2000. 385 p.

DANESI, M. Learning and teaching languages: the role of 'conceptual fluency'. **International Journal of Applied Linguistics**, v.5, n.1, p.3-20, 1995.

DEIGNAN, A. Corpus-based research into metaphor. In: CAMERON, L.; LOW, G. (Ed.). **Researching and applying metaphor**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p.177-199.

_____. Metaphorical expressions and culture: an indirect link. **Metaphor and Symbol**, v. 18, n. 4, p. 255-271, 2003.

_____. **Metaphor and Corpus Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 2005. 236 p.

DIRVEN, R. Metonymy and metaphor: different mental strategies of conceptualisation, **Leuvense Bijdragen**, v. 82, p. 1-28, 1993.

_____. Metonymy and metaphor: different mental strategies of conceptualisation In: DIRVEN, R.; PÖRINGS, R. (Ed.). **Metaphor and metonymy in comparison and contrast**. Berlin: Walter de Gruyter, 2002. p.75-112.

DUBOIS, J; GIACOMO, M.; GUESPIN, L.; MARCELLESE, C.; MARCELLESE, J. B.; MEVEL, J. P. **Dicionário de Lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1997. 653 p.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1986. 336 p.

_____. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994. 824 p.

FARIAS, E. M. P. Cognição, metáfora e ensino. In: MACEDO, A. C. P. de; FELTES, H. P. de M; FARIAS, E. M. P. (Org.). **Cognição e Lingüística: explorando territórios, mapeamentos e percursos**. Caxias do Sul: Educs, 2008. p.137-165.

FARIAS, E. M. P.; MARCUSCHI, L. A. A linguagem e o pensamento metafóricos. In: MACEDO, A. C. P.de; BUSSONS, A. F. (Org.). **Faces da metáfora**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006a. p. 111-130.

_____. A metáfora das cores na linguagem e no pensamento. In: PINTO, A. P. (Org.). **Tópicos em cognição e linguagem**. Recife: Ed. Universidade Federal de Pernambuco, 2006b. p. 19-55.

FAUCONNIER, G. **Espaces mentaux: aspects de la construction dans les langues naturelles**. Paris: Minuit, 1984. 216 p.

_____. **Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, 1985. 200 p.

FAUCONNIER, G; TURNER, M. Conceptual integration networks. **Cognitive Science**, v. 22, n. 2, p. 133-187, mar. 1998.

FELTES, H. P. de M. **A Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados de George Lakoff**. 1992. 303 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Letras) - Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

_____. **Semântica cognitiva: ilhas, pontes e teias**. Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007. 392 p.

FERRÃO, M. C. T. **Teoria da Metáfora Conceitual: uma breve introdução**. Lisboa: Instituto Filosofia da Linguagem, 2005. Disponível em: http://www.ifl.pt/arquipelago/files/1/metafora_conceitual.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2008.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI: Dicionário de Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, L. C. **A compreensão da metáfora em língua estrangeira**. 2007. 219 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. A Teoria da Metáfora Conceptual Revisitada. **Revista Intercâmbio**, v. 17, p. 265-280, 2008.

FILIPAK, F. **Teoria da Metáfora**. Curitiba: HDV, 1983. 176 p.

FILLMORE, C. J. The case for case. In: BACH, E.; HARMS, R.T. (Ed.). **Universals in linguistic theory**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. p.1-88.

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

_____. Frame semantics and the nature of language. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 280, p. 20-32, 1976.

_____. Scenes-and-frames semantics. In: ZAMPOLLI, A. (Ed.). **Linguistic structures processing**. Amsterdam: [S.n.], 1977. p. 55-81.

_____. On the organization of semantic information in the lexicon. In: AUTOR. **Papers from the parasession on the lexicon**. Chicago: Chicago Linguistics Society, 1978, p. 148-173.

_____. Frame semantics. In: LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (Ed.). **Linguistics in the morning calm**. Seoul: Hanshin Publishing Co., 1982. p.111-137.

_____. Frames for the semantics of understanding. **Quaderni di Semantica**, v.6, n.2, p.222-254, 1985.

_____. The mechanisms of construction grammar. **Berkeley's Linguistics Society**, n. 14, p.35-55, 1988.

FILLMORE, C. J.; KAY, P.; O'CONNOR, M. C. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of Let Alone. **Language**, v. 64, n. 3, p. 501-538, 1988.

GASS, S. M.; SELINKER, L. **Second language acquisition**: an introductory course. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1994. 357 p.

GEERAERTS, D. Where does prototypicality come from? In: RUDZKA-OSTYN, B. (Ed.). **Topics in cognitive linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1988a. p. 207-229.

_____. Prototypicality as a prototypical notion. **Communication and Cognition**, v. 21, p. 343-355, 1988b.

_____. Prospects and problems of prototype theory. **Linguistics**, 27, p. 587-612, 1989.

_____. The return of hermeneutics to linguistic semantics. In: DIRVEN PÜTZ, M. (Ed.). **Thirty years of linguistic evolution**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992. p. 257-282.

_____. Cognitive Linguistics. In: VERSCHUEREN, J. et al. (Ed.). **Handbook of pragmatics**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995. p.111-116.

_____. **Diachronic prototype semantics**: a contribution to Historical Lexicology. Oxford, Oxford University Press, 1997. 207 p.

GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. Introducing cognitive linguistics. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Ed.). **The Oxford handbook of cognitive linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007. p. 3-21.

GIBBS, R.W. The process of understanding literary metaphor. **Journal of Literary Semantics**, v.19, p.65-94, 1990a.

_____. Comprehending figurative referential descriptions. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v.16, p.56-66, 1990b.

_____. Psycholinguistic studies on the conceptual basis of idiomaticity. **Cognitive Linguistics**, v.1, p. 417-451, 1990c.

_____. **The poetics of mind**: figurative thought, language and understanding. New York: Cambridge University Press, 1994. 527 p.

_____. The fight over metaphor in thought and language. In: KATZ, A.; CACCIARI, C.; GIBBS, R.; TURNER, M. **Figurative language and thought**. New York/Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 88-118.

_____. Cognitive Linguistics and metaphor research: past successes, skeptical questions, future challenges. **D.E.L.T.A.**, v. 22, p. 1-20, 2006.

GIBBS, R.W.; BOGDANOVICH, J. M.; SYKES, J. R.; BARR, D.J. Metaphor in idiom comprehension. **Journal of Memory and Language**, v.37, p. 141- 154, 1997.

GIBBS, R.; LIMA, P. L. C.; FRANÇOSO, E. Metaphor is grounded in embodied experience. **Journal of Pragmatics**, v.36, n.7, p. 1189-1210, 2004.

GIBBS, R.; O'BRIEN, J. Idioms and mental imagery: the metaphorical motivation for idiomatic meaning. **Cognition**, v.36, n.1, p. 35-68, jul. 1990.

GLÜCKSBURG, S. **Understanding figurative language: from metaphors to idioms**. New York: Oxford University Press, 2001. 144 p.

GOLDBERG, A. **Constructions: a construction grammar approach to argument structure**. Chicago: University of Chicago Press, 1995. 265 p.

GRADY, J. E. **Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes**. 1997. 299f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Graduate Division, University of California, Berkely, 1997a.

_____. Theories are buildings. **Cognitive Linguistics**, v.8, n.4, p. 267-290, 1997b.

_____. A typology of motivation for conceptual metaphor: correlation vs. resemblance. In STEEN, G.; GIBBS, R. (Ed.). **Metaphor in cognitive linguistics**. Philadelphia: John Benjamins, 1999. p. 79-100.

_____. Metaphors. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Eds.). **The Oxford handbook of Cognitive Linguistics**. New York: Oxford University Press USA, 2007. p.188-213.

HARRIS, R. A. **The linguistics wars**. New York: Oxford University Press, 1993. 356 p.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. **Grammaticalization: a conceptual framework**. Chicago: University of Chicago Press, 1991. 328 p.

HIDASI, J. Cultural messages of metaphors. In: BERENDT, E. (Ed.) **Metaphors for learning: cross-cultural perspectives**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 103-122 .

HILFERTY, J. Cognitive linguistics: an introductory sketch. In: LORENTE, M. et al. (Org.). **La gramàtica i la semàntica en l'estudi de la variació: actes del 5è i 6è colloquis lingüístics de la Universitat de Barcelona (CLUB-5, CLUB-6)**. Barcelona: PPU, 2001. p.189-250.

HODGSON, E. **What's up?** Metáforas conceituais e o ensino de verbos com up. 2004. 140 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2004.

HOLME, R. Metaphor, language learning and affect. **Humanising Language Teaching**, v. 3, n.6, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.hltmag.co.uk/nov01/mart2.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2008

HOLME, R. **Mind, metaphor and language teaching**. New York, Palgrave Macmillan, 2004. 256p.

HOPPER, P. J. Emergent grammar. **Berkeley Linguistics Society**, v.13, p.139-157, 1987.

HOPPER, P. J.; THOMPSON, S. A. The iconicity of the universal categories 'noun' and 'verb'. In: HAIMAN, J. (Ed.). **Iconicity in syntax**. Amsterdam: John Benjamins.1985. p. 151-183.

HOUAISS, A. et al. (Org.). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 3005 p.

JOHNSON, C. R. Metaphor v. conflation in the acquisition of polysemy: the case of *see*. In: HIRAGA, M.K.; SINHA, C.; WILCOX, S. (Eds.). **Cultural, Typological and Psychological Issues in Cognitive Linguistics**. Current Issues in Linguistic Theory152. Amsterdam: John Benjamins, 1997.

JOHNSON, C. R. **Constructional grounding**: the role of interpretational overlap and constructional acquisition. 1999. Tese (Doutorado) - University of California, Berkeley, 1999.

JOHNSON, M. Introduction: Metaphor in the philosophical tradition. In: JOHNSON, M. (Ed.) **Philosophical perspectives on Metaphor**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1981. p. 3-47.

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

_____. **Moral imagination**: implications of Cognitive Science for Ethics. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 302 p.

KATZ, A. Figurative language and figurative thought: a review. In: KATZ, A.; CACCIARI, C.; GIBBS, R.; TURNER, M. **Figurative language and thought**. New York: Oxford University Press, 1998. p.3-43.

KATZ, A.; CACCIARI, C.; GIBBS, R.; TURNER, M. **Figurative language and thought**. New York: Oxford University Press, 1998. 195 p.

KECSKES, I.; PAPP, T. **Foreign language and mother tongue**. Mahweh: Lawrence Erlbaum, 2000. 148 p.

KLEIBER, G. **La Sémantique du prototype**: catégories et sens lexical. Paris: Presses Universitaires de France, 1990. 190 p.

KÖVECSES, Z. **Emotion concepts**. New York: Springer, 1990. 230 p.

_____. **Metaphor**: a practical introduction. Oxford: Oxford University Press, 2002. 285 p.

_____. **Metaphor in culture**: universality and variation. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 314 p.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago, London: The University of Chicago, 1987. 614 p.

_____. The invariance hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? **Cognitive Linguistics**, v.1, n.-1, p. 39-74, 1990.

_____. 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>. Acesso em: 15 fev. 2008.

LAKOFF, G; ESPENSON, J.; SCWARTZ, A. **Master metaphor list**. 2. ed. Berkeley: University of California, 1991. 212 p. Disponível em: <<http://cogsci.berkeley.edu/lakoff/metaphors/>>. Acesso em: 15 fev. 2008.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980. 242 p.

_____. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999. 624 p.

_____. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado das Letras, 2002 . 360 p. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada).

LAKOFF, G.; TURNER, M. **More than cool reason: a field guide to poetic metaphor**. Chicago: The University of Chicago, 1989. 230 p.

LANGACKER, R. W. **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, 1991a. 395 p.

_____. **Foundations of cognitive grammar, vol. 2: descriptive application**. Stanford: Stanford University Press, 1991b. 589 p.

LIMA, P. L. C. **Desejar é ter fome: novas idéias sobre antigas metáforas conceituais**. 1999. 214 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - UNICAMP, Campinas, 1999.

_____. Metáfora e linguagem. In: FELTES, H. P. M. (Org.). **Produção de sentidos: estudos transdisciplinares**. São Paulo: Annablume, 2003a. p. 115-180.

_____. A nova tipologia da metáfora conceitual. **Humanidades e Ciências Sociais (UECE)**, v. 5, n. 2, p.17-26, 2003b (no prelo).

_____. Metáfora e ensino/aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, P.L.C.; ARAÚJO, A.D. (Org.). **Questões de lingüística aplicada**. Fortaleza: EdUECE, 2005a. p. 97-123.

LIMA, P. L. C.; GIBBS, R.; FRANÇOZO, E. Emergência e natureza da metáfora primária *desejar é ter fome*. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v.40, p.107-140, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.lafape.iel.unicamp>>. Acesso em: 20 fev. 2008.

LIMA, P. L. C.; FELTES, H. P. de M.; MACEDO, A. C. P. de. Cognição e metáfora: a teoria da metáfora conceitual. In: MACEDO, A. C. P. de; FELTES, H. P. de M.; FARIAS, E. M. P. (Org.). **Cognição e lingüística**: explorando territórios, mapeamentos e percursos. Caxias do Sul: Educs, 2008. p.137-165.

LIMA, S. M. C. de. A metáfora de semelhança. In: MACEDO, A. C. P. de; BUSSONS, A. F. (Org.). **Faces da metáfora**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006. p. 167-180.

LITTLEMORE, J. **Individual differences in second language learning**: towards an identification of the strategy preferences and language learning strengths of students with a holistic and/or imager cognitive style. 1998. Tese (Doutorado) - Thames Valley University, London, 1998.

_____. Metaphoric intelligence and foreign language learning. **Humanising Language Teaching**, v. 3, n. 2, mar. 2001a. Disponível em: <<http://www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm>> Acesso em: 15 fev. 2008.

_____. Metaphoric competence: a language learning strength of students with a holistic cognitive style? **TESOL Quarterly**, v.35, n.3, p. 459-491, set. 2001b.

_____. Developing metaphor interpretation strategies for students of economics: a case study. *Les Cahiers de l'APLIUT*, v.22, n.4, p.40-60, 2002.

_____. The effect of cultural background on metaphor interpretation. **Metaphor and Symbol**, v. 18, n. 4, p. 273-288, jan. 2003a.

_____. Metaphor and communicative language ability. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF RESEARCHING AND APPLYING METAPHOR: METAPHOR CATEGORIZATION AND ABSTRACTION, 5., 2003, Villeneuve. **Program and abstract of...** Villeneuve: Université Paris, 2003b. p. 94.

_____. What kind of training is required to help language students use metaphor-based strategies to work out the meaning of new vocabulary? **D.E.L.T.A.**, v. 20, n.2, p. 265-279, dez. 2004.

LITTLEMORE, J.; LOW, G. Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. **Applied Linguistics**, v. 27, n. 2, p. 268-294, 2006a.

_____. **Figurative thinking and foreign language learning**. New York: Palgrave Macmillan, 2006b. 239 p.

LIU, C. **A descriptive study of how English is used and learned linguistically and culturally in a Taiwanese buddhist monastery in Los Angeles**. 2007. 244 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Escola de Pós-Graduação, Universidade do Texas, Austin, 2007.

LOW, G. On teaching metaphor. **Applied Linguistics**, v.9, n.2, p. 125-147, 1988.

LOW, G. D. Metaphor modeling and the vexed question of validation. In: PROGRAM AND ABSTRACT 5TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF RESEARCHING AND APPLYING METAPHOR: METAPHOR CATEGORIZATION AND ABSTRACTION, 5., 2003, Villeneuve. **Program and abstract of...** Villeneuve: Université Paris, 2003, 96.

MACEDO, A. C. P. de. Paradigmas Cognitivos, Linguística Cognitiva e Metáfora Conceitual. In: MACEDO, A. C. P. de; BUSSONS, A. F. (Org.). **Faces da metáfora**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006. p. 23-36.

MACEDO, A. C. P. de. Cognição e Linguística. In: MACEDO, A. C. P. de; FELTES, H. P. de M; FARIAS, E. M. P. (Org.). **Cognição e Linguística**: explorando territórios, mapeamentos e percursos. Caxias do Sul: Educs, 2008. p. 9-37.

MacLENNAN, C.H.G. Metaphors and prototypes in the learning/teaching of grammar and vocabulary. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching - IRAL**, v.32, n. 2, p. 97-100, 1994.

MELO, C. S. R. **O ensino/aprendizagem do get na perspectiva da Teoria da Metáfora Conceitual**. 2006. 136 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

NAYAK, N. P.; GIBBS, R.W. Conceptual knowledge in the interpretation of idioms. **Journal of Experimental Psychology: General**, v.119, n.3, p. 315-330, set. 1990

NARAYANAN, S. **KARMA: Knowledge-based Action Representations for Metaphor and Aspect**. 1997. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências - Engenharia: Ciência da Computação) – Divisão de Pós-Graduação, Universidade da Califórnia, Berkely, 1997.

OAKLEY, T. Image Schemas. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Ed.) .**The Oxford handbook of cognitive linguistics**. New York: Oxford University Press USA, 2007. p. 214-235.

ORTONY, A. (Ed.). **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993a. 678 p.

_____. Metaphor, language, and thought. In: ORTONY, 1993. **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993b. 678 p.

PESSOA, S. C. **Metáforas em ondas sonoras**. [S.I.]: Labcom, 2005. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.ptpg/pessoa-sonia-metáfora-ondas-sonoras.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2008.

PIQUER-PIRIZ, A. **Young EFL learners' understanding of some semantic extensions of the lexemes 'hand', 'mouth' and 'head'**. 2004. 336 f. Tese (Doutorado) - Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Universidad de Extremadura, Cáceres, 2004.

PIRES DE OLIVEIRA, R. 'A manhã é uma esponja': um estudo sobre a engenhosidade semântica. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.13, n.2, p. 247-273, ago. 1997.

PONTEROTTO, D. Metaphors we learn by. **Revista FORUM**, v.32, n.2, p. 2-7, jul./set. 1994.

POLLIO, H.; SMITH, M. K.; MARILYN R. POLLIO, M R. Figurative language and cognitive psychology. **Language and Cognitive Processes**, v.5, n.2, p.141-167, abr. 1990.

REDDY, M. J. The Conduit Metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, Andrew. (Ed.). **Metaphor and thought**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p.164-201.

RICOEUR, P. **A metáfora viva**. Tradução de Dioni Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000. 500 p.

ROCHA, F. C. Os provérbios e a metáfora Grande Cadeia. In: MACEDO, A. C. P. de; BUSSONS, A. F. (Org.). **Faces da metáfora**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006. p. 131-152.

RODRIGUES, J. E. Cognição e Semântica: da representação formal à conceptualização. In: In: MACEDO, A. C. P. de; FELTES, H. P. de M.; FARIAS, E. M. P. (Org.). **Cognição e lingüística**: explorando territórios, mapeamentos e percursos. Caxias do Sul: Educs, 2008. p. 99-125.

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

_____. Human categorization. In: WARREN, W. (Ed.). **Studies in cross-cultural psychology**. London: Academic Press, 1977.

_____. Principles of categorization. In: ROSCH, E.; LLOYD, B. (Ed.). **Cognition and categorization**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1978. p. 27-48.

ROSCH, E.; MERVIS, C. B. Family resemblances: studies in the internal structure of categories, **Cognitive Psychology**, v.7, n.4, p. 573-605, out. 1975.

ROSCH, E.; MERVIS, C.B.; GRAY, W.; JOHNSON, D.; BOYES-BRAEM, P. Basic objects in natural categories, **Cognitive Psychology**, v.8, n.3, p. 382-439, jul. 1976.

SEARLE, J. **Speech acts**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. 203 p.

SELINKER, L.; KUTEVA, T. Metaphor as a consciousness-raising strategy. In: MAIR, C.; MARKUS, M. (Ed.). **New departures in contrastive linguistics**. Innsbruck: [S. n.], 1992. v.21, p.247-259.

SILVA, A. S. da. **A Semântica de Deixar**: uma contribuição para a abordagem cognitiva em semântica lexical. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia de Braga, Universidade Católica Portuguesa, Braga: 1997a.

_____. A lingüística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em Lingüística. **Revista Portuguesa de Humanidades**, Braga, v.1, n.1/2, p. 59-101, 1997b.

SILVA, A. S. da. Linguagem, cultura e cognição, ou a lingüística cognitiva. In: SILVA, A. S. da; TORRES, A.; GONÇALVES, M. (Org.). **Linguagem, Cultura e Cognição**: estudos de lingüística cognitiva. Coimbra: Almedina, 2004, v. 1, p.1-18.

_____. Integrando a variação social e métodos quantitativos na investigação sobre linguagem e cognição: para uma sociolinguística cognitiva do português europeu e brasileiro **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 49-81, jan./jun. 2008.

SIQUEIRA, M. S.G. **As metáforas primárias na aquisição da linguagem**: um estudo interlingüístico. 2004. 211 f. Tese (Doutorado em Lingüística e Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SWEETSER, E. **From etymology to pragmatics**: metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.188p.

TALMY, L. Figure and ground in complex sentences. In: GREENBERG, J.H.; FERGUSON, C. H., MORAVCSIK, E.A. (Ed.). **Universals of human language**. Stanford: Stanford University Press, 1978. v. 4, p. 487-514.

_____. Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. In: SHOPEN, T. (Ed.). **Language typology and syntactic description**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. v.3, p.57-149.

_____. Force dynamics in language and cognition. **Cognitive Science**, v. 12, n.1, p.49 -100, jan. 1988a.

_____. The relation of grammar to cognition. In: RUDZKA-OSTYN, B. (Ed.). **Topics in cognitive linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1988b. p.165-205.

_____. Path to realization: a typology of event conflation. In: ANNUAL MEETING OF THE BERKELEY LINGUISTICS SOCIETY, 17., 1991, Berkeley. **Proceedings of...** Berkeley, 1991. p. 480-519.

_____. The windowing of attention in language. In: SHIBATANI, M.; THOMPSON, S. (Ed.). **Grammatical constructions**: their form and meaning. Oxford: Oxford University Press, 1999. p. 235-288.

_____. **Toward a cognitive semantics**. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology. 2000. 2v.

TAYLOR, J. R. **Linguistic categorization**: prototypes in linguistic theory. Oxford: Clarendon Press, 1989. 270 p.

TURNER, M. **Reading minds**: The Study of English in the Age of Cognitive Science. Princeton: Princeton University Press, 1993. 318 p.

_____. Figure. In: KATZ, A. et al. **Figurative language and thought**. New York: Oxford University Press, 1998. p. 44-87.

TEIXEIRA, J. **A verbalização do espaço**: modelos mentais de frente/trás. Braga: Universidade do Minho, 2001. 527 p.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e lingüística**. São Paulo: Contexto, 2006. 364 p.

WILLIS, J.; WILLIS, D. **Challenge and change in language teaching**. Oxford: Heinemann, 1996. 192 p.

YU, N. **The contemporary Theory of Metaphor**: perspective from Chinese. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998. 278 p.

ZANOTTO, M.S; CAMERON, L.; CAVALCANTI, M. **Confronting Metaphor in use**: an applied linguistic approach. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. 320 p.

ZIMMER, M. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês**. 2004. 187 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A – Modelo do quadro comparativo das relações entre números de seções envolvendo o ensino de vocabulário e de expressões nelas inclusas, e entre a abordagem dessa(s) expressão(ões) como linguagem figurada ou não-figurada.

SÉRIE: SM01

Livro	Unidade	Total de seções de estudo de vocabulário/ Total de expressões	Total por livro	Linguagem figurada/ Linguagem não-figurada	Total por livro
1	0	5/75	19/341	0/75	0/341
	1	4/61		0/61	
	2	2/50		0/50	
	3	3/65		0/65	
	4	3/55		0/55	
	5	2/35	0/35		
2	1	3/39	12/199	0/39	0/199
	2	2/27		0/27	
	3	3/54		0/54	
	4	2/43		0/43	
	5	2/46		0/46	
3	1	2/32	12/167	0/32	0/167
	2	2/34		0/34	
	3	3/36		0/36	
	4	4/44		0/44	
	5	1/21		0/21	
4	1	3/26	9/160	0/26	0/160
	2	2/42		0/42	
	3	1/20		0/20	
	4	1/28		0/28	
	5	2/34		0/34	
5	1	2/42	10/193	0/42	0/193
	2	3/45		0/45	
	3	2/48		0/48	
	4	2/32		0/32	
	5	1/26		0/26	
6	1	4/61	13/207	0/61	0/207
	2	2/33		0/33	
	3	3/48		0/48	
	4	1/21		0/21	
	5	3/44		0/44	
Total			75/1267		0/1267

Apêndice B – Modelo do quadro comparativo das relações entre números de seções envolvendo o ensino de vocabulário e de expressões nelas inclusas, e entre a abordagem dessa(s) expressão(ões) como linguagem figurada ou não-figurada

SÉRIE: SW02

Livro	Unidade	Total de Seções de estudo de vocabulário/ Total de expressões	Total por Livro	Linguagem figurada/ Linguagem não-figurada	Total por Livro
Starter	A	3/67	28/424	0/67	0/424
	B	5/77		0/77	
	C	6/84		0/84	
	D	3/48		0/48	
	E	6/86		0/86	
	F	5/62		0/62	
1	A	3/53	21/378	0/53	0/378
	B	3/50		0/50	
	C	5/83		0/83	
	D	4/62		0/62	
	E	3/71		0/71	
	F	3/59		0/59	
2	A	2/16	18/327	0/16	0/327
	B	3/63		0/63	
	C	3/57		0/57	
	D	3/67		0/67	
	E	3/56		0/56	
	F	4/68		0/68	
3	A	1/12	12/307	0/12	0/307
	B	2/58		0/58	
	C	2/55		0/55	
	D	2/47		0/47	
	E	3/75		0/75	
	F	2/60		0/60	
4	A	revisão	11/294	-	0/294
	B	2/87		0/87	
	C	2/53		0/53	
	D	2/29		0/29	
	E	3/67		0/67	
	F	2/58		0/58	
5	A	revisão	11/325	-	0/325
	B	2/98		0/98	
	C	3/33		0/33	
	D	2/89		0/89	
	E	2/65		0/65	
	F	2/40		0/40	
Total			101/2055		0/2055

Apêndice C – Modelo do quadro comparativo das relações entre números de seções envolvendo o ensino de vocabulário e de expressões nelas inclusas, e entre a abordagem dessa(s) expressão(ões) como linguagem figurada ou não-figurada

SÉRIE: SE03

Livro	Unidade	Total de Seções de estudo de vocabulário/ Total de expressões	Total por Livro	Linguagem figurada/ Linguagem não-figurada	Total por Livro
1A	1	5/44	37/296	0/44	0/296
	2	4/28		0/28	
	3	5/52		0/52	
	4	4/36		0/36	
	5	5/25		0/25	
	6	5/43		0/43	
	7	4/34		0/34	
	8	5/34		0/34	
1B	1	3/32	34/266	0/32	0/266
	2	5/41		0/41	
	3	5/43		0/43	
	4	5/27		0/27	
	5	6/42		0/42	
	6	4/38		0/38	
	7	4/28		0/28	
	8	2/15		0/15	
2A	1	3/13	36/229	0/13	0/229
	2	4/29		0/29	
	3	5/31		0/31	
	4	6/36		0/36	
	5	5/35		0/35	
	6	4/23		0/23	
	7	3/23		0/23	
	8	6/39		0/39	
2B	1	4/25	32/188	0/25	0/188
	2	4/22		0/22	
	3	6/39		0/39	
	4	3/21		0/21	
	5	4/23		0/23	
	6	4/22		0/22	
	7	2/11		0/11	
	8	3/25		0/25	
3A	1	6/40	25/173	0/40	0/173
	2	7/42		0/42	
	3	3/23		0/23	
	4	3/25		0/25	
	5	1/17		0/17	
	6	3/16		0/16	

	7	1/6		0/6	
	8	1/4		0/4	
3B	1	3/20	19/325	0/20	0/325
	2	2/15		0/15	
	3	4/25		0/25	
	4	4/27		0/27	
	5	3/26		0/26	
	6	3/13		0/13	
Total			183/1318		0/1318

Apêndice D – Modelo do quadro comparativo das relações entre números de seções envolvendo o ensino de vocabulário e de expressões nelas inclusas, e entre a abordagem dessa(s) expressão(ões) como linguagem figurada ou não-figurada

SÉRIE: SW02

Livro	Unidade	Total de Seções de estudo de vocabulário/ Total de expressões	Total por Livro	Linguagem figurada/ Linguagem não-figurada	Total por Livro
1A	1	7/49	35/287	0/49	0/287
	2	6/50		0/50	
	3	5/31		0/31	
	4	6/53		0/53	
	5	5/57		0/57	
	6	6/47		0/47	
1B	7	6/58	33/229	0/58	0/229
	8	5/36		0/36	
	9	7/49		0/49	
	10	6/39		0/39	
	11	5/24		0/24	
	12	4/23		0/23	
2A	1	4/33	28/221	0/33	0/221
	2	5/34		0/34	
	3	6/45		0/48	
	4	5/44		0/44	
	5	4/38		0/38	
	6	4/27		0/27	
2B	7	5/41	24/204	0/41	0/204
	8	4/35		0/35	
	9	3/32		0/32	
	10	4/37		0/37	
	11	4/31		0/31	
	12	4/28		0/28	
3A	1	6/47	26/209	0/47	0/209
	2	3/25		0/25	
	3	4/65		0/65	
	4	4/27		0/27	
	5	5/25		0/25	
	6	4/20		0/20	
3B	7	3/36	25/201	0/36	0/201
	8	4/27		0/27	
	9	4/15		0/15	
	10	5/42		0/42	
	11	4/39		0/39	
	12	5/42		0/42	
4A	1	4/44		0/44	
	2	5/42		0/42	

	3	6/48	29/233	0/48	0/233
	4	5/47		0/47	
	5	4/31		0/31	
	6	5/21		0/21	
4B	7	4/38	27/231	0/38	0/231
	8	5/47		0/47	
	9	5/41		0/41	
	10	4/34		0/34	
	11	5/39		0/39	
	12	4/32		0/32	
Total			227/1815		0/1815

Apêndice E - Expressões Metafóricas

CATEGORIZAÇÃO/ CLASSIFICAÇÃO DE EXPRESSÕES METAFÓRICAS CONFORME CONCEITOS SUBJACENTES (BASEADA EM LAKOFF; JOHNSON (1980,1999) E GRADY (1997a))

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
1	<p>You`re in my tutor group. Come in.</p> <p>I was in the Cub Scouts when I was eight.</p> <p>Was he in the Boy Scouts?</p>	CATEGORIES/ SETS ARE BOUNDED SPATIAL REGIONS	Categories/ Sets	Bounded spatial regions

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
2	<p>Yuck!</p> <p>That`s disgusting!</p> <p>Yuck! Disgusting!</p> <p>Phew! This room smells of cigarettes.</p>	DISGUST IS NAUSEA	Disgust	Nausea

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
3	<p>Dad is a businessman for a large company.</p> <p>There`s going to be a big parade, with dancers in the national costume.</p> <p>This is my first big part.</p> <p>It was a huge hit and stayed at number one in Australia for seven weeks becoming the biggest Australian hit of the decade.</p>	IMPORTANCE IS SIZE	Importance	Size

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
4	How many days are there in a year?	CONSTITUENTS ARE CONTENTS	Constituents	Contents

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
5	<p>If, however, children are the same gender, then they will be closer.</p> <p>As children with a gap of no more than four years are close in age, they tend to be good friends and become close as adults.</p> <p>By 2050, it will be overtaken by Arabic and closely related Indian language of Hindi and Urdu, according to specialists.</p>	SIMILARITY IS PROXIMITY	Similarity	Proximity

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
6	<p>Do boys get angry when she beats them in a race?</p> <p>The Australian was proved wrong when England beat Australia in the final in Sydney last month.</p> <p>The Tigers were an excellent team, but we beat them 4-3.</p>	COMPETITION IS 1 ON 1 PHYSICAL AGGRESSION	Competition	1 on 1 physical aggression

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
7	<p>What do you do in your free time?</p> <p>She goes to London in June every year.</p> <p>We track animals and go canoeing in the day.</p> <p>In summer, it can be foggy and cold.</p> <p>Most visitors like the Statue of</p>	TIME IS A CONTAINER (BOUNDED)	Time	Container

<p>Liberty, a present from France in 1886.</p> <p>We don't go away in the summer.</p> <p>In the evening, I do my homework, and I play soccer with my brother.</p> <p>In the evening, we're going to watch the fireworks.</p> <p>Mission Sonoma was the last and most northern Californian mission, built in 1823.</p> <p>In the winter, it is cold and it snows.</p> <p>In the future, Michelle wants to be a Winston Cup race-car and the first female to win the Daytona 500.</p> <p>In her free time, Natalie likes writing, dancing and spending time with her friends.</p> <p>In February, we're going to join in on the annual celebration of National Girls and Women in Sports Day.</p> <p>The Girls Scouts of the USA started in 1912.</p> <p>The Boys Scouts of America started in 1910.</p> <p>Then in the morning we opened our <i>jubako</i> boxes.</p> <p>He went to Harvard , a famous college, and he was a hero in World War II.</p> <p>See you here in five minutes.</p> <p>This happened in 1998.</p>			
--	--	--	--

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
8	<p>It was a sponsored walk to raise money for our local hospital.</p> <p>This combined with their increased buying power, means a lot of</p>	MORE IS UP	More	Up

	<p>marketing is directed to them.</p> <p>The world population rose rapidly during the 20th century but the major increase took place in less developed.</p> <p>Among the 15-24-year-olds, the number of English speakers will fall to 65 million.</p> <p>Many experience a drop in motivation, when they reach the intermediate level.</p> <p>Studies show that if you go to college in later life, you have a lower risk of getting Alzheimer`s.</p> <p>Fathers questioned for the survey admitted feeling depressed and pessimistic about their parenting skills.</p> <p>Kyle has not dropped her interest in acting and has also found time for movies.</p> <p>Caffeine even reduces the risk of Parkinson`s disease.</p> <p>According to recent studies, the annual cost of work place absence in the U.K. has risen to 10,5 billion pounds, with 500 people leaving employment every week because of work-related injury or illness.</p>			
--	--	--	--	--

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
9	<p>Oh, I`m in a bad mood.</p> <p>Fatherhood is in crisis, with many admitting they are worse parents than their fathers.</p> <p>And in 1963, he became the youngest president to die in office.</p> <p>If you feel you are in this situation yourself, it can be helpful to think of ways you can improve your motivation.</p> <p>They were living in poverty.</p>	A SITUATION IS A LOCATION	Situation	Location

	[...] and now the whole nation is in debt.			
--	--	--	--	--

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
10	<p>Faneuil Hall is a great place to spend a day.</p> <p>I spend ten hours a day watching TV.</p> <p>In her free time, Natalie likes writing, dancing and spending time with her friends.</p> <p>Last week alone I spent about eight hours a day instant messaging my friends.</p> <p>But he doesn't spend much time there, because he's either performing on tour or playing basketball.</p> <p>I love spending the day in a café reading all the color supplements.</p> <p>We all look forward to our weekends, but the number who spend their weekends in bed is quite amazing.</p> <p>The doctors spent six hours operating and it took months to recover.</p> <p>I don't have much time to spend with my family.</p> <p>The day before, Dawn left Rod at home to spend almost two hours in a restaurant.</p>	TIME IS MONEY	Time	Money

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
12	<p>She cooked us a huge meal.</p> <p>When we come home, we have a big meal before we go to bed.</p>	QUANTITY IS SIZE	Quantity	Size

	<p>Then we have another special big meal when we get up.</p> <p>“Absence is a huge cost to business – the worst performing firms have twice the absence rates of the best ones,” said one research unit.</p> <p>Advertising is a huge part of our world.</p> <p>The feeling of complete exhaustion combined with huge relief was immense.</p> <p>It was a huge hit and stayed at number one in Australia for seven weeks becoming the biggest Australian hit of the decade.</p>		
--	---	--	--

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
13	<p>You're in trouble, Nick</p> <p>Who's in trouble?</p> <p>And we got in a lot of trouble.</p>	<p>DIFFICULTIES ARE CONTAINERS</p>	<p>Difficulties</p>	<p>Containers</p>

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
14	<p>It was really hard but I collected \$ 100.</p> <p>It was a tough game. They won 7 to 1.</p> <p>They're really hard and I'm worried about my grades.</p> <p>It's hard for some people to get close to us.</p> <p>It's hard to work and study, but the restaurant is great and lots of my friends come in.</p> <p>It was a hard semester.</p> <p>This exercise is very hard work,. Can you help me?.</p>	<p>DIFFICULTY IS HARDNESS</p>	<p>Difficulty</p>	<p>Hardness</p>

	<p>It can be hard, though, especially in cold weather.</p> <p>Campese said it was “probably” the hardest thing I’ve done in my life</p>			
--	---	--	--	--

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
15	<p>He did not have much formal education, but he was smart and liked Math.</p> <p>Did you get good grades for your work?</p> <p>Before we begin our tour of the White House, let me give you a few facts and figures.</p> <p>And she gave you a detention.</p>	<p>ATTRIBUTES ARE POSSESSIONS</p>	<p>Attributes</p>	<p>Possessions</p>

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
16	<p>Children have become a lot closer.</p> <p>As children with a gap of no more than four years are close in age, they tend to be good friends and become close as adults.</p> <p>We only hug very close friends.</p>	<p>EMOTIONAL INTIMACY IS PROXIMITY</p>	<p>Emotional intimacy</p>	<p>Proximity</p>

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
17	<p>Women didn’t appear onstage in Shakespeare’s time.</p> <p>He appeared in his own plays.</p> <p>Maddie first appeared in a play at the age of three.</p> <p>Did Daniel ever appear onstage at school?</p>	<p>EXISTENCE IS VISIBILITY</p>	<p>Existence</p>	<p>Visibility</p>

	“In the next decade, the new must-learn language is likely to be Mandarin,” he said adding that of the 6000 languages in existence, 90% could disappear in 100 years.			
--	---	--	--	--

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
18	We learned team games and we worked for our badges.	ACTION IS SELF-PROPELLED ACTION	Action	Self-propelled action

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
19	Oh, I see It's often seen by bosses as trivial, but it is very therapeutic and makes people feel better. Shopping is seen as the therapy against depression.	KNOWING/ UNDERSTANDING IS SEEING	Knowing/ Understanding	Seeing

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
20	Theaters were lively places. Are libraries dead ?	ACTIVITY IS LIFE	Activity	Life

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
21	I'm exhausted! I walked 25 kilometers on the weekend with my friend Serena.	EFFECTS ARE TRANSFERRED OBJECTS	Effects	Transferred objects

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
22	It's the hottest ticket in town, so the theater is full every night.	INTENSITY OF ACTIVITY IS HEAT	Intensity of activity	Heat

	EXPRESSION METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
23	<p>This week Britney Spears goes up to number one.</p> <p>The first prize is a day out with the Backstreet Boys.</p> <p>His first record went straight to number one in America.</p> <p>The British are the number one Net Shoppers in Europe, although they are still three years behind the US and will probably never catch up.</p> <p>It was a huge hit and stayed at number one in Australia for seven weeks becoming the biggest Australian hit of the decade.</p>	<p>EVALUATIVE COMPARISON OF A AND B IN A STATIC SITUATION IS DETERMINED BY THE VERTICAL DISTANCE BETWEEN A AND B (Better rank is lower number)</p>	Comparison	Vertical distance

	EXPRESSION METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO-ALVO	DOMÍNIO-FONTE
24	<p>We are offering you a part in the Harry Potter film.</p> <p>They're giving me a part in the film.</p> <p>This is my first big part.</p> <p>Which part would you play in Cinderella?</p> <p>He auditioned for the part of Harry in July 2000.</p> <p>You've got the part of Harry Potter.</p> <p>They are part of a good plan.</p> <p>In 1984, Tina accepted a part in the sci-fi adventure movie Mad Max Beyond the Thunderdome.</p>	<p>(LOGICAL) ORGANIZATION IS PHYSICAL STRUCTURE</p>	(Logical) Organization	Physical Structure

	EXPRESSÃO METAFÓRICA	METÁFORA CONCEITUAL	DOMÍNIO- ALVO	DOMÍNIO- FONTE
25	<p>School ends.</p> <p>The baseball game today sounds like fun!</p> <p>The temple bells ring 108 times to welcome the New Year.</p>	<p>EVENTS ARE ACTIONS AND INANIMATE PHENOMENA ARE HUMAN AGENTS</p>	<p>Events / Inanimate phenomena</p>	<p>Actions / Human agents</p>

Apêndice F – Questionário

PESQUISA EXPERIMENTAL COM APRENDIZES DE ILE

QUESTIONÁRIO

FAVOR FORNECER OS DADOS SOLICITADOS ABAIXO:

- 1) Idade: _____

- 2) Sexo: _____

- 3) Grau de Escolaridade:

<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto	
<input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo
<input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Superior completo
<input type="checkbox"/> Curso de Pós-Graduação incompleto	<input type="checkbox"/> Curso de Pós-Graduação completo

- 4) Línguas que fala além do inglês: Quantidade _____
Quais? _____

- 5) Idade com que iniciou os estudos de inglês:

- 6) Onde estudou :

<input type="checkbox"/> Escola	<input type="checkbox"/> Aula Particular	<input type="checkbox"/> Curso de Inglês	<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> Exterior
<input type="checkbox"/> Outros: _____				

- 7) Média de horas semanais de aulas de Inglês:
Escola _____ Outros (particular, curso livre, Internet) _____

- 8) Tempo de estudo formal de Inglês (escola, curso de inglês, aulas particulares, intercâmbio, curso na Internet):
_____ anos e _____ meses.

- 9) Viagens a países de língua inglesa:

Quantidade _____	
País _____	Tempo de permanência superior a 15 dias: S N
País _____	Tempo de permanência superior a 15 dias; S N

10) Frequência de leituras em inglês:

diariamente frequentemente só em aula raramente

11) O que você lê em inglês:

livro didático revistas jornais Internet Outros: _____

12) Outros contatos com o Inglês:

conversas com nativos filmes músicas correspondência trabalhos

Muito obrigada pela participação!

Apêndice G - Termo de Consentimento Informado

PESQUISA SEMI-EXPERIMENTAL COM APRENDIZES DE ILE CONSENTIMENTO INFORMADO

Favor ler o texto abaixo e, ao final da leitura, no caso de aceitar as condições de participação nesta pesquisa, informar os dados solicitados, datando o documento e assinando na linha indicada, assim como declarando entender a natureza desta pesquisa e consentir em participar da mesma.

A participação neste estudo é voluntária.

Nesta pesquisa, o participante irá realizar cinco tipos de tarefas, a saber:

- A primeira consiste em uma medição de competência de leitura em língua inglesa;
- A segunda é uma atividade de preparação para a terceira e quinta tarefas, e está relacionada com o vocabulário a ser utilizado;
- A terceira envolve leitura e reconhecimento de 10 expressões lingüísticas descontextualizadas;
- A quarta atividade, uma aula de 90 minutos, acontecerá somente para uma parte do grupo. Sua participação nesta atividade será comunicada após a primeira tarefa.
- A quinta e última atividade consistirá de leitura e reconhecimento de 10 expressões lingüísticas contextualizadas.

O objetivo desta pesquisa é analisar a compreensão em leitura em língua inglesa por falantes de português do Brasil.

Cabe ressaltar que este não é um teste de inteligência ou similar, mas sim um instrumento de análise e avaliação de estratégias que aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) desenvolvem ao longo do seu processo de aprendizagem dessa língua.

A participação nesta pesquisa não envolve qualquer risco. Todos os resultados coletados em função da participação do informante serão codificados com um número de identificação, o que lhe assegura o anonimato.

DECLARAÇÃO

Li e compreendi as informações acima concernentes às regras de participação nesta pesquisa. Concordo com todas essas condições, assim como autorizo a reprodução das minhas respostas aos instrumentos da pesquisa, desde que me seja assegurado o anonimato.

Local

_____/_____/_____
Data

Nome completo legível

Assinatura

Em caso de menor de 18 anos:

Nome completo legível de responsável

Assinatura

Muito obrigada pela participação!

Apêndice H– Instrumento 1

AVALIAÇÃO DE VOCABULÁRIO

NOME: _____

GRUPO: _____ DATA: _____

O que significa esta palavra ou expressão?

Responda essa questão, informando se desconhece (Coluna 1), conhece mas não sabe o que significa (Coluna 2), ou fornecendo o seu significado (Coluna 3).

PALAVRA ou EXPRESSÃO	1. Desconhecida	2. Conhecida	3. Significado
01 CENTRAL			
02 LESSON			
03 LEARNED			
04 TO ENLIGHTEN			
05 TRAINER			
06 TO BATTER			
07 CLEARLY			
08 ONLY			
09 PART			
10 TO SEE			
11 AS			
12 IMMEDIATE			
13 TO DROP			
14 MUCH			
15 HARDER			
16 TIME			
17 HUGE			

Apêndice I – Instrumento 2

AVALIAÇÃO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES NÃO CONTEXTUALIZADAS

NOME: _____

GRUPO: _____ DATA: _____

CONSIDERANDO A PALAVRA OU EXPRESSÃO EM NEGRITO, MARQUE A ALTERNATIVA QUE MELHOR EXPRESSA SEU SIGNIFICADO.

Textos extraídos de artigos do New York Times (<http://www.nytimes.com>), Acesso em 13.abr. 2009.

01. ‘**The central lesson**’ means:

- (a) **The most important lesson**
- (b) The most impartial lesson
- (c) The easiest lesson
- (d) Não sei

02. ‘**Enlightened trainers**’ means:

- (a) Bad trainers
- (b) **Good trainers**
- (c) Slim trainers
- (d) Não sei

03. If you hear the phrase ‘**is only part**’, you understand it means:

- (a) is only a slice
- (b) only divides
- (c) **is only an aspect**
- (d) Não sei

04. “If you hear something has ‘**battered**’ industries means:

- (a) brought benefits
- (b) demolished
- (c) **caused severe harm to**
- (d) Não sei

05. If something ‘**is seen as the immediate proof**’, it:

- (a) **is understood as**
- (b) is something visible and touchable
- (c) is something everyone can set eyes on
- (d) Não sei

06. If you are told something **‘actually dropped’**, you say it:

- (a) fell in drops
- (b) **expressed sadness, disappointment**
- (c) fell off someone’s head
- (d) Não sei

07. If you have **‘a much harder’** time, you

- (a) **face more difficulties**
- (b) rarely have time
- (c) take your time
- (d) Não sei

08. To **‘battle’** stereotypes means:

- (a) fight in a military combat
- (b) **struggle against**
- (c) search as opponents
- (d) Não sei

09. **A huge amount of** something is

- (a) a large size
- (b) a big pile of
- (c) **a large quantity** of
- (d) Não sei

10. You understand **‘warmth’** as:

- (a) **affection**
- (b) good manners
- (c) high temperatures
- (d) Não sei

Obrigada pela participação!

Apêndice J – Instrumento 3

AVALIAÇÃO DE PALAVRAS OU EXPRESSÕES CONTEXTUALIZADAS

NOME: _____

GRUPO: _____ DATA: _____

CONSIDERANDO A PALAVRA OU EXPRESSÃO EM NEGRITO, MARQUE A ALTERNATIVA QUE MELHOR EXPRESSA SEU SIGNIFICADO.

Textos extraídos de artigos do New York Times (<http://www.nytimes.com>), Acesso em 13.abr. 2009.

01. “**The central lesson** I learned from exotic animal trainers is that I should reward behavior I like and ignore behavior I don't. After all, you don't get a sea lion to balance a ball on the end of its nose by nagging. The same goes for the American husband. ”

- (a) **The most important lesson**
- (b) The most impartial lesson
- (c) The easiest lesson
- (d) Não sei

02. “I also began to analyze my husband the way a trainer considers an exotic animal. **Enlightened trainers** learn all they can about a species, from anatomy to social structure, to understand how it thinks, what it likes and dislikes, what comes easily to it and what doesn't. For example, an elephant is a herd animal, so it responds to hierarchy. It cannot jump, but can stand on its head. It is a vegetarian.”

- (a) Bad trainers
- (b) **Good trainers**
- (c) Slim trainers
- (d) Não sei

03. “But choosing a career is a guess about the future in which economics is **only part** of the calculation. Prestige, peer expectations and the climate of public opinion also matter. And early indications suggest new career directions that are tethered less to the dream of an immediate six-figure paycheck on Wall Street than to the demands of a new public agenda to solve the nation's problems.”

- (a) is only a slice
- (b) only divides
- (c) **is only an aspect**
- (d) Não sei

04. “The deep recession has clearly **battered** industries — and professions — whose economics were at risk before the downturn. Law firms are laying off lawyers as never before and questioning the industry's traditional unit of payment, the billable hour. Journalism is reeling from the falloff in advertising and the inability of newspapers and magazines to make a living on the Web.”

- (a) brought benefits
- (b) demolished
- (c) caused severe harm to
- (d) Não sei

05. “The government’s need to step in with financial bailouts and recovery programs to steady the economy **is seen as** the immediate proof, they say, but not the only one. The environment, energy and health care also pose huge, complex challenges. “Young people today understand that government has a powerful role to play in solving these problems,” said Sandra Archibald, dean of the Evans School of Public Affairs at the University of Washington, where applications this year are up 26 percent.”

- (a) is understood as
- (b) is something visible and touchable
- (c) is something everyone can actually see
- (d) Não sei

06. “When Ben Sims, 57, showed up earlier this year for a job interview at a company in Richardson, Tex., he noticed the hiring manager — several decades his junior — falter upon spotting him in the lobby.

“Her face actually **dropped**,” said Mr. Sims, who was dressed in a business suit befitting his 25-year career in human resources at I.B.M.”

- (a) showed many wrinkles
- (b) showed all her sadness
- (c) fell off her head
- (d) Não sei

07. “But once older workers lose their jobs, Dr. Munnell said, “then it’s horrible.” They have **a much harder time** finding work again than younger job-seekers do, and statistics appear to show that it is harder for them in this recession than in previous ones. During downturns in 1982 and 2001, workers ages 45 and over were unemployed an average of 19 weeks and just under 17 weeks, respectively.”

- (a) face lots of difficulties
- (b) rarely have time
- (c) take their time
- (d) Não sei

08. “Older workers often accumulate knowledge specific to their companies that helps protect them from layoffs, Dr. Lahey said. But that background is often less useful to other employers.

Older workers must also **battle** stereotypes about their energy and adaptability, as well as the reality that their health care costs are higher.”

- (a) fight in a military combat
- (b) struggle against
- (c) go to war
- (d) Não sei

09. “There have also been some signs that Americans may consume less and save more money in response to hard economic times. This would further decrease the American dependence on Chinese savings.
Mr. Wen voiced concern on March 13 about China’s dependence on the United States: “We have lent **a huge amount of money** to the U.S. Of course we are concerned about the safety of our assets. To be honest, I am definitely a little worried.”
The main worry of Chinese officials has been that American efforts to fight the current economic downturn will result in inflation and erode the value of American bonds, Chinese economists said in interviews in Beijing on Thursday and Friday.”

- (a) enormous money bags
- (b) a big pile of money
- (c) **a lot of money**
- (d) Não sei

10. “A member since May 2006, I’ve used Couch Surfing from Montenegro and Bucharest to Indiana and Kyrgyzstan, sometimes staying in a plush, private bedroom, sometimes on big, soft sofas and sometimes just meeting up for drinks and hanging out with fellow members. These CouchSurfers have rarely been backpacker types: Vlatko, in Perast, Montenegro, was an ebullient restaurateur who loved playing the jew’s-harp. Gabriela, in Oporto, Portugal, ran a high-end furniture factory. And in Columbus, Ind., there was the Signorino family. Few have welcomed me into their homes and their families with as much sweetness and **warmth** as did Michele, Andrea and their three whip-smart kids, Renzo, Vincent and Lucia.”

- (a) **affection**
- (b) good manners
- (c) high temperatures
- (d) Não sei

Obrigada pela participação!

Apêndice K - Plano de Aula para instrução sobre a metáfora conceitual

Público-alvo:

Alunos de nível intermediário, participantes da pesquisa experimental

Objetivo geral:

Conhecer os fundamentos da Teoria da Metáfora Conceitual

Objetivos específicos:

Compreender a Teoria da Metáfora Conceitual e sua importância para o ser humano.

Estabelecer a diferença entre metáfora como figura de linguagem e metáfora como figura do pensamento

Descrever os tipos de metáfora

Discutir as metáforas conceituais: TEMPO É DINHEIRO, DIFICULDADES SÃO PESOS, DESEJAR É TER FOME, O ATRAENTE É GOSTOSO, ATIVIDADE É VIDA, MAIS É PARA CIMA, A VIDA É UMA VIAGEM, DISCUSSÃO É GUERRA.

Conteúdo:

A metáfora conceitual - fundamentos, conceitos e usos

Procedimentos:

- 1) Apresentar a Teoria da Metáfora Conceitual, de Lakoff e Johnson, destacando seus principais fundamentos e conceitos;
- 2) Explicar a importância da metáfora conceitual para o ser humano na sua vida cotidiana;
- 3) Diferenciar a metáfora como figura de linguagem e como figura do pensamento;
- 4) Descrever os tipos de metáfora;
- 5) Relacionar e discutir as metáforas conceituais: TEMPO É DINHEIRO, DIFICULDADES SÃO PESOS, DESEJAR É TER FOME, O ATRAENTE É GOSTOSO, ATIVIDADE É VIDA, MAIS É PARA CIMA, A VIDA É UMA VIAGEM, DISCUSSÃO É GUERRA.
- 6) Relacionar, com a ajuda dos alunos, expressões metafóricas licenciadas pelas metáforas conceituais analisadas.

Recursos:

Data show, laptop, quadro branco e pincéis

Avaliação:

Escrita

Referências:

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By.* , Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LITTLEMORE, J.; LOW, G. *Figurative thinking and foreign language learning.* New York:Palgrave Macmillan, 2006.

_____. What kind of training is required to help language students use metaphor-based strategies to work out the meaning of new vocabulary? *D.E.L.T.A.* 20:2, p. 265-279, 2004.

HOLME, R. *Mind, metaphor and language teaching.* New York, Palgrave Macmillan, 2004.

HODGSON. E. *What's up? Metáforas conceituais e o ensino de verbos com up.* Fortaleza. 2004. 140p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Universidade Estadual do Ceará.

PONTEROTTO, D. Metaphors we learn by. *Revista FORUM*, v.32, n.2, p. 2-7, July-Sept.,1994.

ANEXOS

Anexo A - Modelo da Entrevista (FERREIRA, 2007)

ENTREVISTA

Por favor, responda às seguintes questões:

a) Idade: _____ Sexo: _____

b) Grau de escolaridade: () 2o grau () 3o grau incompleto () 3o grau completo
() pós-graduação

c) Sua língua materna (ou seja, todas as línguas que você falava antes dos seis anos de idade):

d) Você fala outras línguas além do inglês? _____ Quais? _____

e) Com que idade você começou a estudar inglês? _____

f) Se você fosse somar todos os períodos em que estudou a língua inglesa, qual seria o tempo total de estudo formal (escola, cursinho, intercâmbio, etc.) da língua inglesa?
_____ ano(s) e _____ mês(es).

g) Você já teve um tempo de permanência em algum país de língua inglesa superior a 15 dias?
_____ Qual? _____ Por quanto tempo? _____

h) Com que frequência você lê inglês?

1) diariamente () 2) frequentemente () 3) só em aula 4) raramente ()

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo B - Modelo do Termo de Consentimento Informado (FERREIRA, 2007)**QUESTIONÁRIO ESTUDO EMPÍRICO COM APRENDIZES DE LE****CONSENTIMENTO INFORMADO**

Por favor, leia o parágrafo a seguir e assine na linha abaixo, indicando que você entende a natureza desta pesquisa e que você consente em participar da mesma.

Sua participação neste estudo é voluntária.

Nesta pesquisa, você irá realizar seis tipos de tarefas. A primeira consiste em uma medição de proficiência da língua inglesa, a segunda de uma tarefa com o vocabulário que aparece nas frases, a terceira, a quarta e a quinta consistirão da leitura de dez expressões descontextualizadas e contextualizadas em língua inglesa. A quarta será uma tarefa de conteúdo não relacionado à língua inglesa para fins de pausa. O objetivo desse estudo é analisar a compreensão em leitura em língua estrangeira por aprendizes falantes do português brasileiro. Vale salientar, ainda, que este não é um teste de inteligência, mas sim um instrumento de avaliação de determinadas estratégias que aprendizes do inglês desenvolvem durante o processo de aprendizagem dessa língua. Além disso, o estudo não envolve risco nenhum. Todos os resultados coletados durante sua participação serão codificados com um número de identificação, ou seja, seu nome não será divulgado.

Eu li e compreendi a informação acima a respeito desta pesquisa e concordo em participar, assim como autorizo a reprodução das minhas respostas a esses instrumentos com a condição de ser mantida a não-identificação de autoria.

Nome

Assinatura

Data

Anexo C – Modelo da Tarefa de Vocabulário (FERREIRA, 2007)**TAREFA DE VOCABULÁRIO**

Classifique a resposta correta de acordo a seguinte escala de 1 a 3. Marque com um X.
Se você marcar 3, dê a sua interpretação.

1. Nunca vi essa(s) expressão (s) antes.
2. Essa(s) expressão(ões) existe(m), mas não sei o que quer(em) dizer
3. Conheço essa(s) expressão(ões). Eu sei o que quer(em) dizer.

sneak into	1	2	3	Se 3, significa:_____
heart	1	2	3	Se 3, significa:_____
boil	1	2	3	Se 3, significa:_____
subzero	1	2	3	Se 3, significa:_____
dark	1	2	3	Se 3, significa:_____
forest	1	2	3	Se 3, significa:_____
night	1	2	3	Se 3, significa:_____
closing in	1	2	3	Se 3, significa:_____
pack	1	2	3	Se 3, significa:_____
vicious	1	2	3	Se 3, significa:_____
hungry	1	2	3	Se 3, significa:_____
wolves	1	2	3	Se 3, significa:_____
get a pound	1	2	3	Se 3, significa:_____
flesh	1	2	3	Se 3, significa:_____
human beings	1	2	3	Se 3, significa:_____
storms	1	2	3	Se 3, significa:_____
explode onto	1	2	3	Se 3, significa:_____
radar	1	2	3	Se 3, significa:_____

quick 1 2 3 Se 3, significa: _____

rotation 1 2 3 Se 3, significa: _____

at the edge 1 2 3 Se 3, significa: _____

bumping up to 1 2 3 Se 3, significa: _____

keys 1 2 3 Se 3, significa: _____

kingdom 1 2 3 Se 3, significa: _____

Anexo D – Modelo do Instrumento 1 (FERREIRA, 2007)

INSTRUMENTO 1

Nome: _____

I - O que o autor quis dizer usando a expressão em itálico? Marque a alternativa que melhor corresponde ao sentido da expressão.

1. It is all about *getting a pound of flesh* from them.
getting a pound of flesh from human beings significa aqui:

- (a) levar vantagem prejudicando os outros
- (b) dar uma mordida em um bolinho
- (c) ganhar algumas moedas de alguém
- (d) Não sei

2. Somebody plans to *bump it up*.
bump up to significa aqui:

- (a) aumentar
- (b) gerar
- (c) estourar
- (d) Não sei

3. Somebody was trading *the keys to the kingdom*.
the keys to the kingdom significa aqui:

- (a) a derrota
- (b) o segredo
- (c) o pedido
- (d) Não sei

4. You are in the middle of a *dark forest*.
dark forest significa aqui:

- (a) o prazer
- (b) a segurança
- (c) o perigo
- (d) Não sei

5. It has as its latests *storms* the likes of the companies.
Storms significa aqui:

- (a) agitações
- (b) exemplos
- (c) soluções
- (d) Não sei

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

7. I was *at the edge of my limit*.
at the edge of my limit significa aqui:

- (a) atingindo a tolerância máxima
- (b) ficando ocupado
- (c) obtendo a velocidade máxima
- (d) Não sei

8. Somebody has managed to *sneak into their hearts*.
sneak into the hearts significa aqui:

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

9. It doesn't often *explode onto the radar*.
explode onto the radar significa aqui:

- (a) vão se acumulando
- (b) aparecem de repente
- (c) começam a desaparecer
- (d) Não sei

10. It disappeared two months later *in quick rotation*.
in quick rotation significa aqui:

- (a) num evento
- (b) aos poucos
- (c) rapidamente
- (d) Não sei

Anexo E – Modelo do Instrumento 2 (FERREIRA, 2007)

Nome: _____

Instrumento 2

O que o autor quis dizer usando a expressão em itálico? Marque a alternativa que melhor corresponde ao sentido da expressão.

1 - Likewise, the most recent season of corporate financial manipulations, which by some measures blew in with Enron back in 2001, has as its latests *storms* the likes of Hollinger and Fannie Mae in North America and Hynix in South Korea. Only a forecaster blind to the extension of well established trends would blithely project a marketplace equivalent of endless and uninterrupted sunshine. (Int. Herald Tribune, 9-10,2004: 19)

Storms significa aqui:

- (a) soluções
- (b) exemplos
- (c) agitações
- (d) Não sei

2. So does that mean there's nowhere new to go? No, it just means that there aren't many new places. Unlike cities like New York and London, hot new places in Paris don't often *explode onto the radar* and disappear two months later in quick rotation. Guesdon from the Hotel Costes hazards a guess that "Oh, maybe it's a Latin thing. Maybe something opens every six months but not that many." (Int. Herald Tribune, 9-10,2004: 14)

explode onto the radar significa aqui:

- (a) começam a desaparecer
- (b) vão se acumulando
- (c) aparecem de repente
- (d) Não sei

3. Not to be outdone by Google's recent bold e-mail offering, yahoo says that it plans to dramatically raise the storage limit given to its free e-mail users while at the same time *bumping* its premium subscribers *up to* a "virtually unlimited" capacity.

<http://www.pcworld.com/resource/printable/article/0,aid,116139,00.asp>

bumping up to significa aqui:

- (a) estourar
- (b) aumentar
- (c) gerar
- (d) Não sei

4. The career of Druyun, once the most powerful woman in the U.S. Air Force, of course, is over. Last week, she was sentenced to nine months in prison for having steered billions of dollars in air force contracts for four critical weapons systems to Boeing and for having overpaid the company as well. [...] "This is just awful," said Richard Aboullafia, [...]. "She was trading *the keys to the kingdom*." (Int. Herald Tribune, 9-10,2004: 16)

the keys to the kingdom significa aqui:

- (a) o segredo
- (b) o pedido
- (c) a derrota
- (d) Não sei

5. 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. (Int. Herald Tribune, 9-10,2004:14)

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

6. 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.

<http://www.nytimes.com/2004/10/31/fashion/31COUP.html>

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

7. You are in the middle of a *dark forest*, night closing in, with a pack of vicious, hungry wolves wandering back and forth in front of you, taking your measure. This is where the Bush administration wants you to see yourself, in an ad titled Wolves (US users only) running in battleground states. [...] But it's not Kerry's campaign that seems most offended by the crass attack. It's the wolves. The International Wolf Centre in Minnesota claims the ad amounts to a character slur on wolf populations, which have been under threat for some time now.

http://blogs.guardian.co.uk/news/archives/us_elections/2004/10/if_wolves_could_sue.html#more

dark forest significa aqui:

- (a) a segurança
- (b) o perigo
- (c) o prazer
- (d) Não sei

8. London resident Rob Cave uses Yahoo's free service for his main e-mail account and says that he is very happy about the extra space. "A hundred megabytes is absolutely fantastic because I was bumping *at the edge of my limit* and there's a lot of e-mail I don't want to download," he says.

<http://www.pcworld.com/resource/printable/article/0,aid,116139,00.asp>

at the edge of my limit significa aqui:

- (a) obtendo a velocidade máxima

- (b) ficando ocupado
- (c) atingindo a tolerância máxima
- (d) Não sei

9. 'It is all about *getting a pound of flesh from human beings*. Businesses are all about profit and people feel much more stressed because of that. Years ago, most big organisations would have a social club, a football team, a pipe band. But that has all stopped. It is just work, work, work and no play.'

<http://society.guardian.co.uk/mentalhealth/story/0,8150,1340852,00.html>

getting a pound of flesh from human beings significa aqui:

- (a) ganhar algumas moedas de alguém
- (b) levar vantagem prejudicando os outros
- (c) dar uma mordida em um bolinho
- (d) Não sei

10. So does that mean there's nowhere new to go? No, it just means that there aren't many new places. Unlike cities like New York and London, hot new places in Paris don't often explode onto the radar and disappear two months later *in quick rotation*. Guesdon from the Hotel Costes hazards a guess that "Oh, maybe it's a Latin thing. Maybe something opens every six months but not that many." (Int. Herald Tribune, 9-10,2004: 14)

in quick rotation significa aqui:

- (a) rapidamente
- (b) aos poucos
- (c) num evento
- (d) Não sei

Anexo F - Artigos do New York Times

(<http://www.nytimes.com>), Acesso em 13.abr. 2009.

ARTIGO 1

MODERN LOVE

What Shamu Taught Me About a Happy Marriage

By AMY SUTHERLAND

Published: June 25, 2006

AS I wash dishes at the kitchen sink, my husband paces behind me, irritated. "Have you seen my keys?" he snarls, then huffs out a loud sigh and stomps from the room with our dog, Dixie, at his heels, anxious over her favorite human's upset.



In the past I would have been right behind Dixie. I would have turned off the faucet and joined the hunt while trying to soothe my husband with bromides like, "Don't worry, they'll turn up." But that only made him angrier, and a simple case of missing keys soon would become a full-blown angst-ridden drama starring the two of us and our poor nervous dog.

Now, I focus on the wet dish in my hands. I don't turn around. I don't say a word. I'm using a technique I learned from a dolphin trainer.

I love my husband. He's well read, adventurous and does a hysterical rendition of a northern Vermont accent that still cracks me up after 12 years of marriage.

But he also tends to be forgetful, and is often tardy and mercurial. He hovers around me in the kitchen asking if I read this or that piece in *The New Yorker* when I'm trying to concentrate on the simmering pans. He leaves wadded tissues in his wake. He suffers from serious bouts of spousal deafness but never fails to hear me when I mutter to myself on the other side of the house. "What did you say?" he'll shout.

These minor annoyances are not the stuff of separation and divorce, but in sum they began to dull my love for Scott. I wanted — needed — to nudge him a little closer to perfect, to make him into a mate who might annoy me a little less, who wouldn't keep me waiting at restaurants, a mate who would be easier to love.

So, like many wives before me, I ignored a library of advice books and set about improving him. By nagging, of course, which only made his behavior worse: he'd drive faster instead of slower; shave less frequently, not more; and leave his reeking bike garb on the bedroom floor longer than ever.

We went to a counselor to smooth the edges off our marriage. She didn't understand what we were doing there and complimented us repeatedly on how well we communicated. I gave up. I guessed she was right — our union was better than most — and resigned myself to stretches of slow-boil resentment and occasional sarcasm.

Then something magical happened. For a book I was writing about a school for exotic animal trainers, I started commuting from Maine to California, where I spent my days watching students do the seemingly impossible: teaching hyenas to pirouette on command, cougars to offer their paws for a nail clipping, and baboons to skateboard.

I listened, rapt, as professional trainers explained how they taught dolphins to flip and elephants to paint. Eventually it hit me that the same techniques might work on that stubborn but lovable species, the American husband.

The central lesson I learned from exotic animal trainers is that I should reward behavior I like and ignore behavior I don't. After all, you don't get a sea lion to balance a ball on the end of its nose by nagging. The same goes for the American husband.

Back in Maine, I began thanking Scott if he threw one dirty shirt into the hamper. If he threw in two, I'd kiss him. Meanwhile, I would step over any soiled clothes on the floor without one sharp word, though I did sometimes kick them under the bed. But as he basked in my appreciation, the piles became smaller.

I was using what trainers call "approximations," rewarding the small steps toward learning a whole new behavior. You can't expect a baboon to learn to flip on command in one session, just as you can't expect an American husband to begin regularly picking up his dirty socks by praising him once for picking up a single sock. With the baboon you first reward a hop, then a bigger hop, then an even bigger hop. With Scott the husband, I began to praise every small act every time: if he drove just a mile an hour slower, tossed one pair of shorts into the hamper, or was on time for anything.

I also began to analyze my husband the way a trainer considers an exotic animal. **Enlightened trainers learn all they can about a species, from anatomy to social structure, to understand how it thinks, what it likes and dislikes, what comes easily to it and what doesn't. For example, an elephant is a herd animal, so it responds to hierarchy. It cannot jump, but can stand on its head. It is a vegetarian.**

Amy Sutherland is the author of "Kicked, Bitten and Scratched: Life and Lessons at the Premier School for Exotic Animal Trainers" (Viking, June 2006). She lives in Boston and in Portland, Me.

ARTIGO 2

With Finance Disgraced, Which Career Will Be King?

By STEVE LOHR
Published: April 11, 2009

In the Depression, smart college students flocked into civil engineering to design the highway, bridge and dam-building projects of those days. In the Sputnik era, students poured into the sciences as America bet on technology to combat the cold war Communist challenge. Yes, the jobs beckoned and the pay was good. But those careers, in their day, had other perks: respect and self-esteem.



Spencer Platt/Getty Images

SECOND THOUGHTS Students visit the New York Stock Exchange on Nov. 6, a day the Dow dropped 400 points.



David Heatley

Big shifts in the flow of talent can ripple through the nation and the economy for decades with lasting effect. The engineers of the Depression built everything from inter-city roads to the Hoover Dam, while the Sputnik-inspired scientists would go on, often with research funding from the Pentagon, to create the building-block innovations behind modern computing and the Internet.

Today, the financial crisis and the economic downturn are likely to alter drastically the career paths of future years. The contours of the shift are still in flux, in part because there is so much uncertainty about the shape of the economic landscape and the job market ahead.

But choosing a career is a guess about the future in which economics is only part of the calculation. Prestige, peer expectations and the climate of public opinion also matter. And early indications suggest new career directions that are tethered less to the dream of an immediate six-figure paycheck on Wall Street than to the demands of a new public agenda to solve the nation's problems.

The deep recession has clearly battered industries — and professions — whose economics were at risk before the downturn. Law firms are laying off lawyers as never before and questioning the industry's traditional unit of payment, the billable hour. Journalism is reeling from the falloff in advertising and the inability of newspapers and magazines to make a living on the Web.

Still, the industry whose troubles are having the greatest impact on the rethinking of careers, especially at the nation's elite universities, is the one at the center of the country's economic downturn — finance. For years, the hefty paychecks and social status on Wall Street proved irresistible to many of America's brightest young people, but the jobs, money and social respect there are much diminished today.

“In choosing careers, young people look for signals from society, and Wall Street will no longer pull the talent that it did for so many years,” said Richard Freeman, director of the labor studies program at the National Bureau of Economic Research. “We have a great experiment before us.”

What will the new map of talent flow look like? It's early, but based on graduate school applications this spring, enrollment in undergraduate courses, preliminary job-placement results at schools, and the anecdotal accounts of students and professors, a new pattern of occupational choice seems to be emerging. Public service, government, the sciences and even teaching look to be winners, while fewer shiny, young minds are embarking on careers in finance and business consulting.

For the highest-paid business fields, the outlook is for a tempering correction instead of an all-out exodus. At Harvard, for example, about 40 percent of undergraduates in recent years went into the most lucrative corporate arenas like finance and consulting, based on surveys at the school year's end. “That certainly won't be the case this year,” observed Lawrence Katz, a professor and

labor economist who has studied undergraduate career choices at Harvard going back to the 1960s. “We’re seeing students who would have been part of the Ivy League pipeline to Wall Street in the past considering very different career paths.”

Kedamai Fisseha, a 21-year-old senior, is one of them. An economics major, Mr. Fisseha says he always assumed he would go into finance, and his summer internship last year was at the investment bank Morgan Stanley. Yet after Wall Street’s meltdown, job prospects there have withered. Instead, he is interviewing with Teach for America, a nonprofit group that recruits college graduates to teach in hard-to-staff schools for two-year stints. (After that, only one-third stay in the classrooms, though two-thirds remain in education.)

Mr. Fisseha regards the turn of events as an opportunity to broaden his horizons. “It’s been liberating, and lucky for me,” he said. “But your situation does dictate your preferences.”

Graduate schools of government and public policy are seeing a surge of applications. In a survey of its members released last week, the National Association of Schools of Public Affairs and Administration found that 82 percent reported an increase in applications this year, and many saw the largest percentage jumps in several years, or ever. The most-cited reason was the expectation by students that government will be hiring.

Still, the appeal of public sector careers extends beyond job openings, say school officials. The laissez-faire presumption that government is not the solution but the problem, dating back to the Reagan era, has been cast aside, they say.

The government’s need to step in with financial bailouts and recovery programs to steady the economy is seen as the immediate proof, they say, but not the only one. The environment, energy and health care also pose huge, complex challenges. “Young people today understand that government has a powerful role to play in solving these problems,” said Sandra Archibald, dean of the Evans School of Public Affairs at the University of Washington, where applications this year are up 26 percent.

Government school officials also point to an Obama effect: his election as an endorsement of government activism.

ARTIGO 3

Longer Unemployment for Those 45 and Older

By MICHAEL LUO
Published: April 12, 2009

When Ben Sims, 57, showed up earlier this year for a job interview at a company in Richardson, Tex., he noticed the hiring manager — several decades his junior — falter upon spotting him in the lobby.



Allison V. Smith for The New York Times

With 25 years in human resources at I.B.M. behind him, Ben Sims, 57, has struggled to find work.

Challenges for Out-of-Work Baby Boomers

“Her face actually dropped,” said Mr. Sims, who was dressed in a business suit befitting his 25-year career in human resources at I.B.M.

Later, in her office, after several perfunctory questions, the woman told Mr. Sims she did not believe the job would be “suitable” for him. And barely 10 minutes later, she stood to signal that the interview was over.

“I knew very much then it was an age situation,” said Mr. Sims, who has been looking for work since November 2007, a month before the economic downturn began.

The recession’s onslaught has come as Mr. Sims and many others belonging to the baby boom generation remain years from retirement. But unemployed baby boomers, many of whom believed they were still in the prime of their careers, are confronting the grim reality that they face some of the steepest odds of any job seekers in this dismal market.

Workers ages 45 and over form a disproportionate share of the hard-luck recession category, the long-term unemployed — those who have been out of work for six months or longer, according to the Bureau of Labor Statistics.

On average, laid-off workers in this age group were out of work 22.2 weeks in 2008, compared with 16.2 weeks for younger workers. Even when they finally land jobs, they typically experience a much steeper drop in earnings than their younger counterparts.

Older workers do hold some advantages, though. Many have avoided layoffs in this recession, and government statistics show that people 45 and older currently have a lower unemployment rate than younger workers.

Alicia H. Munnell, director of the Center for Retirement Research at Boston College, said companies were often reluctant to lose the experience of older workers, many of whom also have protections that often come with age and seniority.

Recent data, however, have shown that the advantage is deteriorating. “If you are old and have a job, you are less likely — albeit less less likely than in the old days — to be fired,” Dr. Munnell said.

The unemployment rate in March for workers ages 45 and over was 6.4 percent, the highest since at least 1948, when the Bureau of Labor Statistics began tracking unemployment on a monthly basis.

But once older workers lose their jobs, Dr. Munnell said, “then it’s horrible.” They have a much harder time finding work again than younger job-seekers do, and statistics appear to show that it is harder for them in this recession than in previous ones. During downturns in 1982 and 2001, workers ages 45 and over were unemployed an average of 19 weeks and just under 17 weeks, respectively.

Many out-of-work baby boomers have despaired as they wonder whether to trim their résumés to avoid giving away their decades of work experience, or to dye their hair.

More of them are now choosing to fight back. Age discrimination complaints were up nearly 30 percent in the 2008 fiscal year over the year before, according to the Equal Employment Opportunity Commission, and that period ended just before the worst of the recession began.

But the vast majority of those complaints involved layoffs. Discrimination in hiring is often almost impossible to prove.

“Especially in this day and age when you apply online, you’re not even told why you can’t get past the first screening,” said Laurie McCann, a senior lawyer with the AARP Litigation Foundation.

Mr. Sims, in Texas, was so incensed by how he was treated that he tried to call the company’s chief executive but was unable to get through. He never seriously considered filing a formal complaint.

“I know enough about H.R. procedures and H.R. situations,” he said. “It would have never gone anywhere.”

Assessing just how pervasive age discrimination is in the job market is difficult. Certainly, older workers believe that it is rampant — an AARP survey in 2007 of workers ages 45 to 74 found that 60 percent said they had seen or experienced age bias.

Joanna N. Lahey, an economics professor at Texas A&M University, conducted a study published in 2005 in which she sent out 4,000 résumés on behalf of hypothetical job-seeking women ranging in age from 35 to 62 for entry-level jobs at companies in Boston and St. Petersburg, Fla. She changed only the applicant’s high school graduation year, an age indicator. Dr. Lahey found that workers under 50 were more than 40 percent more likely to be called for an interview.

Older workers often accumulate knowledge specific to their companies that helps protect them from layoffs, Dr. Lahey said. But that background is often less useful to other employers.

Older workers must also battle stereotypes about their energy and adaptability, as well as the reality that their health care costs are higher.

The oldest baby boomers have already begun retiring. But with retirement accounts plunging in value, more older workers than ever are trying to stay in the work force. And some unemployed boomers, frustrated after months of fruitless searching, have concluded that their only option is to turn their backs on successful careers and start over at much lower pay.

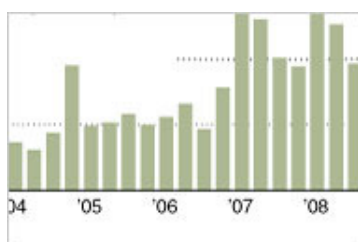
ARTIGO 4

More Articles i

China Slows Purchases of U.S. and Other Bonds

By KEITH BRADSHER
Published: April 12, 2009

HONG KONG — Reversing its role as the world's fastest-growing buyer of United States Treasuries and other foreign bonds, the Chinese government actually sold bonds heavily in January and February before resuming purchases in March, according to data released during the weekend by China's central bank.



Graphic

Cutting Back

China's foreign reserves grew in the first quarter of this year at the slowest pace in nearly eight years, edging up \$7.7 billion, compared with a record increase of \$153.9 billion in the same quarter last year.

China has lent vast sums to the United States — roughly two-thirds of the central bank's \$1.95 trillion in foreign reserves are believed to be in American securities. But the Chinese government now finances a dwindling percentage of new American mortgages and government borrowing.

In the last two months, Premier Wen Jiabao and other Chinese officials have expressed growing nervousness about their country's huge exposure to America's financial well-being.

Chinese reserves fell a record \$32.6 billion in January and \$1.4 billion more in February before rising \$41.7 billion in March, according to figures released by the People's Bank over the weekend. A resumption of growth in China's reserves in March suggests, however, that confidence in that country may be reviving, and capital flight could be slowing.

The main effect of slower bond purchases may be a weakening of Beijing's influence in Washington as the Treasury becomes less reliant on purchases by the Chinese central bank.

Asked about the balance of financial power between China and the United States, one of the Chinese government's top monetary economists, Yu Yongding, replied that "I think it's mainly in favor of the United States."

He cited a saying attributed to John Maynard Keynes: "If you owe your bank manager a thousand pounds, you are at his mercy. If you owe him a million pounds, he is at your mercy."

Private investors from around the world, including the United States, have been buying more American bonds in search of a refuge from global financial troubles. This has made the Chinese government's cash less necessary and kept interest rates low in the United States over the winter despite the Chinese pullback.

There have also been some signs that Americans may consume less and save more money in response to hard economic times. This would further decrease the American dependence on Chinese savings.

Mr. Wen voiced concern on March 13 about China's dependence on the United States: "We have lent a huge amount of money to the U.S. Of course we are concerned about the safety of our assets. To be honest, I am definitely a little worried."

The main worry of Chinese officials has been that American efforts to fight the current economic downturn will result in inflation and erode the value of American bonds, Chinese economists said in interviews in Beijing on Thursday and Friday.

"They are quite nervous about the purchasing power of fixed-income assets," said Yu Qiao, an economics professor at Tsinghua University.

Economists said there was no sign that the Chinese government had deliberately throttled back its purchases of overseas bonds to punish the United States for pursuing monetary and fiscal policies aimed at stimulating the American economy.

While those policies may run a long-term risk of setting off inflation, they also may benefit China if they rekindle economic growth in the United States and thereby revive China's faltering exports.

The abrupt slowdown in China's accumulation of foreign reserves instead seems to suggest that investors were sending large sums of money out of mainland China early this year in response to worries about the country's economic future and possibly its social stability in the face of rising unemployment.

Evidence of such capital flight included a flood of cash into the Hong Kong dollar. Mainland tourists were even buying gold and diamonds during Chinese new year holidays here in late January.

China's reserves have soared in recent years as the People's Bank bought dollars on a huge scale to prevent China's currency from appreciating as money poured into the country from trade surpluses and heavy foreign investment. But China's trade surpluses have narrowed slightly as exports have fallen, while foreign investment has slowed as multinationals have conserved their cash.

Jun Ma, a Deutsche Bank economist in Hong Kong, predicted that China's foreign reserves would rise only \$100 billion this year after climbing \$417.8 billion last year.

Some economists contend that slower growth in Chinese foreign currency reserves is not important to the economic health of the United States, even though it may be politically important. In the first quarter, instead of the Chinese government sending money out of the country to buy foreign bonds, Chinese individuals and companies were buying many of the same bonds.

"The outflow would mostly end up in the U.S. anyway," even if China is no longer controlling the destination of the money, said Michael Pettis, a finance professor at Peking University, in an interview on Thursday.

Heavy purchases of Hong Kong dollars by mainland Chinese residents early this year also have the indirect effect of helping the United States borrow money. The Hong Kong government pegs its currency to the American dollar, and stepped up its purchases of Treasury bonds this winter in response to strong demand for Hong Kong dollars.

But China's economy appears to be bouncing back from the global economic downturn faster than its trade partners' economies. If that proves true, the result could be an increase in imports to China while its exports recover less briskly. This would limit trade surpluses and leave the People's Bank with less money to plow into foreign reserves.

Next Article in Business (2 of 27) » A version of this article appeared in print on April 13, 2009, on page B1 of the New York edition.

ARTIGO 5

Next Article in Travel (9 of 15) »

April 8, 2009, 8:09 am

Three Cushions, a Million Guests



Matt Gross for The New York Times Couchsurfing.com recently noted a milestone on the No. 7 subway line.

New York City subway cars are not exactly known as good spots for communal gatherings. But the No. 7 train that trundled out of Times Square one recent Saturday afternoon was crammed with chummy straphangers with a common purpose. The riders, who clambered over one another to snag pizza slices from a folding table while a musician strummed a guitar, were all members of CouchSurfing.com.

These 80-odd people are perhaps more accustomed to unorthodox environments than your average subway rider. CouchSurfing is a social-networking Web site that lets travelers link up with like-minded people all over the world who have a couch, spare bedroom, patch of open floor or backyard to offer — absolutely free. Charging for accommodations is forbidden, making it perfect for frugal travelers. The five-year-old site, run primarily by volunteers, fosters an atmosphere of cultural exchange and friend-making, all while fighting the impression that it's solely for the backpacker set.

That fight became a lot more winnable on March 13, when CouchSurfing's worldwide membership hit a million. The celebration event was organized by Mike Fried and Bastien Genefort as part of their duties as (unpaid) "City Ambassadors" for New York. The Million Member March called for something

special — hence our trek from Times Square, across Queens and to Flushing Meadows Park, where Frisbees flew, pizza was devoured and CouchSurfers got to know one another. In the crowd, I counted four doctors, a diamond merchant, a social worker and, of course, several college students.

It's not unusual for CouchSurfing to have effects both subtle and profound on members' lives. "New Year's Eve there was a party where I went through the CouchSurfing Web site, and I met my girlfriend there," said Chaim Hertzell, a 20-year-old college student. "Now she's my roommate."

Irina Linetskaya's first CouchSurfing experience was in Lisbon, where she stayed with one person for a whopping three months. Now she's back in New York as a medical resident, and as a host, she said, "My personal preference at my house — I live in a little studio in the Bronx — is for people to come stay for over two weeks."

No one I spoke with mentioned feeling unsafe in their travels. Though the site doesn't vet members, you can have your address confirmed, other members can vouch for you, and members are rated through a system of positive and negative feedback.

A member since May 2006, I've used CouchSurfing from Montenegro and Bucharest to Indiana and Kyrgyzstan, sometimes staying in a plush, private bedroom, sometimes on big, soft sofas and sometimes just meeting up for drinks and hanging out with fellow members. These CouchSurfers have rarely been backpacker types: Vlatko, in Perast, Montenegro, was an ebullient restaurateur who loved playing the jew's-harp. Gabriela, in Oporto, Portugal, ran a high-end furniture factory. And in Columbus, Ind., there was the Signorino family. Few have welcomed me into their homes and their families with as much sweetness and warmth as did Michele, Andrea and their three whip-smart kids, Renzo, Vincent and Lucia.

Unfortunately, between my constant travels, home renovations and, now, a new baby, I've had the opportunity to host only a single time, in the fall of 2007 — but it was one of my best experiences so far. Edouard and Ute were a French-German couple living in Amsterdam, and throughout their week in my spare bedroom, I showed them around the city. And last summer, when I passed through Paris (where Edouard works) and Amsterdam, we reconnected — and it was their turn to show me around.

With so many people finally "getting" CouchSurfing, it may finally shake its fringe reputation. But with mainstreaming comes the danger that newcomers may see it simply as a way to get a free room and ignore the site's more

important goal: “meeting new people and discovering new cultures from the inside;” as Mr. Fried put it.

For true believers, the free bed is not an end unto itself but a first step toward cross-cultural connection and the idea that, as Mannie Pierre, a 36-year-old social worker, said, “There’s more to love out there than to fear.”

Anexo G - Excertos dos artigos do New York Times

(<http://www.nytimes.com>), Acesso em 13.abr. 2009.

01. “**The central lesson** I learned from exotic animal trainers is that I should reward behavior I like and ignore behavior I don't. After all, you don't get a sea lion to balance a ball on the end of its nose by nagging. The same goes for the American husband.”
02. “I also began to analyze my husband the way a trainer considers an exotic animal. **Enlightened trainers** learn all they can about a species, from anatomy to social structure, to understand how it thinks, what it likes and dislikes, what comes easily to it and what doesn't. For example, an elephant is a herd animal, so it responds to hierarchy. It cannot jump, but can stand on its head. It is a vegetarian.”
03. “But choosing a career is a guess about the future in which economics **is only part of** the calculation. Prestige, peer expectations and the climate of public opinion also matter. And early indications suggest new career directions that are tethered less to the dream of an immediate six-figure paycheck on Wall Street than to the demands of a new public agenda to solve the nation's problems
04. “The deep recession has clearly **battered** industries — and professions — whose economics were at risk before the downturn. Law firms are laying off lawyers as never before and questioning the industry's traditional unit of payment, the billable hour. Journalism is reeling from the falloff in advertising and the inability of newspapers and magazines to make a living on the Web.”
05. “The government's need to step in with financial bailouts and recovery programs to steady the economy **is seen as** the immediate proof, they say, but not the only one. The environment, energy and health care also pose huge, complex challenges. “Young people today understand that government has a powerful role to play in solving these problems,” said Sandra Archibald, dean of the Evans School of Public Affairs at the University of Washington, where applications this year are up 26 percent.”
06. “When Ben Sims, 57, showed up earlier this year for a job interview at a company in Richardson, Tex., he noticed the hiring manager — several decades his junior — falter upon spotting him in the lobby. Her face actually **dropped**,” said Mr. Sims, who was dressed in a business suit befitting his 25-year career in human resources at I.B.M.”
07. “But once older workers lose their jobs, Dr. Munnell said, “then it's horrible.” They have **a much harder time** finding work again than younger job-seekers do, and statistics appear to show that it is harder for them in this recession than in previous ones. During downturns in 1982 and 2001, workers ages 45 and over were unemployed an average of 19 weeks and just under 17 weeks, respectively.”
08. “Older workers often accumulate knowledge specific to their companies that helps protect them from layoffs, Dr. Lahey said. But that background is often less useful to other employers.

Older workers must also **battle** stereotypes about their energy and adaptability, as well as the reality that their health care costs are higher.”

09. “There have also been some signs that Americans may consume less and save more money in response to hard economic times. This would further decrease the American dependence on Chinese savings.

Mr. Wen voiced concern on March 13 about China’s dependence on the United States: “We have lent **a huge amount of** money to the U.S. Of course we are concerned about the safety of our assets. To be honest, I am definitely a little worried.”

The main worry of Chinese officials has been that American efforts to fight the current economic downturn will result in inflation and erode the value of American bonds, Chinese economists said in interviews in Beijing on Thursday and Friday.”

10. “A member since May 2006, I’ve used CouchSurfing from Montenegro and Bucharest to Indiana and Kyrgyzstan, sometimes staying in a plush, private bedroom, sometimes on big, soft sofas and sometimes just meeting up for drinks and hanging out with fellow members. These CouchSurfers have rarely been backpacker types: Vlatko, in Perast, Montenegro, was an ebullient restaurateur who loved playing the jew’s-harp. Gabriela, in Oporto, Portugal, ran a high-end furniture factory. And in Columbus, Ind., there was the Signorino family. Few have welcomed me into their homes and their families with as much sweetness and **warmth** as did Michele, Andrea and their three whip-smart kids, Renzo, Vincent and Lucia.”