

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

ELAINE CARVALHO CHAVES HODGSON

BREAKING DOWN AND BUILDING UP:

**METÁFORAS CONCEITUAIS E ENSINO/APRENDIZAGEM DE VERBOS DE DUAS
OU MAIS PALAVRAS**

FORTALEZA

2010

"*Lecturis saltem*"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

H628b

Hodgson, Elaine Carvalho Chaves.

Breaking down and building up [manuscrito] : metáforas conceituais e ensino/aprendizagem de verbos de duas ou mais palavras / por Elaine Carvalho Chaves Hodgson. – 2010.

204f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza(CE),25/11/2010.

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

Inclui bibliografia.

1- LÍNGUA INGLESA – ESTUDO E ENSINO – FALANTES DE PORTUGUÊS.
2- LÍNGUA INGLESA – VERBOS.3- APRENDIZAGEM. I-Macedo,Ana Cristina Pelosi Silva de, orientador.II-Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística.III-Título.

CDD(22ª ed.) 428.2469

24/11

ELAINE CARVALHO CHAVES HODGSON

BREAKING DOWN AND BUILDING UP:

**METÁFORAS CONCEITUAIS E ENSINO/APRENDIZAGEM DE VERBOS DE DUAS OU
MAIS PALAVRAS**

Tese submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo

FORTALEZA
2010

ELAINE CARVALHO CHAVES HODGSON

BREAKING DOWN AND BUILDING UP:

METÁFORAS CONCEITUAIS E ENSINO/APRENDIZAGEM DE VERBOS DE DUAS OU
MAIS PALAVRAS

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em ___/___/___

Banca examinadora

Prof^a Dr^a Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof^a Dr^a Paula Lenz Costa Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^a Dr^a Luciane Corrêa Ferreira
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^a Dr^a Emília Maria Peixoto Farias
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Para Sofia, Daniel e Lucas.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo, cujos comentários e sugestões foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu querido esposo, Graeme, e à minha mãe, Ivone, pelo grande apoio durante esses anos dedicados aos estudos.

Aos colegas, alunos e professores do SEAN (Sistema de Ensino/Aprendizagem por Níveis) do Colégio Militar de Brasília e do Colégio Militar de Fortaleza pela colaboração durante todo o processo de pesquisa.

“É bom chegar ao fim de uma jornada,
mas, no fim, é a jornada que importa.”

(Ursula K. Le Guin)

RESUMO

Este estudo propõe a aplicação dos princípios da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), preconizada por Lakoff e Johnson, ao ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE), mais especificamente ao ensino/aprendizagem de verbos de duas ou mais palavras, comumente chamados de *phrasal verbs*. Analisa a relação entre metáfora conceitual e cognição, particularmente entre as metáforas conceituais relacionadas às partículas *up* e *down*, foco principal deste trabalho, e procura explicar de que maneira essa relação pode influenciar nossa linguagem e a maneira como compreendemos e utilizamos esse tipo de verbo. Revisa e explora os sentidos dessas partículas com o objetivo de estabelecer a relação entre metáfora conceitual e o significado de verbos de duas ou mais palavras. Utiliza a pesquisa experimental como método investigativo. Assim, a fim de possibilitar uma análise mais abrangente dos dados, faz uso de uma abordagem mista que inclui um pré e um pós-teste, instrumento mais relacionado a pesquisas experimentais, mas também, utiliza anotações feitas pela pesquisadora durante a aplicação dos exercícios para os grupo-controle e experimental, a exemplo de pesquisas semelhantes que buscam uma visão mais abrangente tanto do produto como do processo de ensino/aprendizagem. Sugere procedimentos de ensino que façam uso de metáforas conceituais como ferramenta facilitadora do ensino/aprendizagem dos verbos de duas ou mais palavras, que são bastante comuns em língua inglesa, mas que são considerados difíceis, ou até mesmo impossíveis de serem aprendidos por alunos e professores de inglês como LE falantes de português brasileiro. Apesar de os resultados estatísticos não mostrarem evidência de que o ensino de verbos de duas ou mais palavras seja mais eficiente do que o ensino tradicional, os resultados qualitativos apontam para o fato de que a TMC pode oferecer contribuições bastante positivas para o ensino de inglês como LE.

Palavras-chave: Metáforas Conceituais; Ensino/Aprendizagem; Verbos de duas ou mais palavras

ABSTRACT

This study proposes application of the principles of Conceptual Metaphor Theory (CMT), put forward by Lakoff and Johnson, to the teaching/learning of English as a foreign language (EFL), specifically the teaching/learning of verbs of two or more words, commonly known as phrasal verbs. The relationship between conceptual metaphor and cognition is analysed, particularly between conceptual metaphors related to the particles *up* and *down*, the main focus of this research, and seeks to explain how this relationship may influence our language and how we understand and use this kind of verb. The study both revises and explores the meanings of these particles with a view to establish a relation between conceptual metaphor and the meaning of verbs of two or more words. The investigative method adopted is that of experimental research. Thus, in order to enable a broader analysis of the data, a mixed approach is used, which includes a pre- and post-test, a tool more related to experimental research, but also makes use of notes made by the researcher during application of exercises to the control group and the experimental group, following the example of similar studies which seek a broader view of both the product and the process of teaching/learning. Teaching procedures which make use of conceptual metaphors as a tool facilitating learning/teaching of phrasal verbs are suggested, as the latter are very common in English, but are considered complicated or even impossible to learn by Portuguese-speaking learners and teachers of English as a Foreign Language. Despite the fact that statistical results failed to show evidence that the teaching of phrasal verbs is more efficient than traditional teaching, the qualitative results point to the fact that CMT may have a highly positive contribution to make to the teaching of English as a Foreign Language.

Key words: Conceptual Metaphors; Teaching/Learning; Phrasal Verbs

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Efeito de ondas de sentidos da palavra <i>leaf</i>	28
FIGURA 2 - Representação de sentidos mais literais e mais metafóricos	44
FIGURA 3 - Representação do sentido mais prototípico da partícula <i>up</i>	73
FIGURA 4 - Representação do sentido de <i>up</i> significando alcançar um objetivo	74
FIGURA 5 - Representação do sentido de <i>up</i> significando mover-se para um grau superior.....	74
FIGURA 6 - Representação do sentido de <i>up</i> significando mais visível, acessível ou conhecido.....	74
FIGURA 7 - Representação do sentido de <i>up</i> significando completar.....	74
FIGURA 8 - Representação do sentido mais prototípico da partícula <i>down</i>	75
FIGURA 9 - Representação do sentido de <i>down</i> significando movimento orientado.....	75
FIGURA 10 - Representação do sentido de <i>down</i> significando diminuir.....	75
FIGURA 11 - Representação do sentido de <i>down</i> significando completar.....	76
FIGURA 12 - Esquema 1: Ilustração de <i>She climbed up the flight of steps</i>	80
FIGURA 13 - Esquema 1: Ilustração de <i>He jumped up from his chair</i>	80
FIGURA 14 - Esquema 2: Ilustração de <i>Petrol is going up next week</i>	80
FIGURA 15 - Esquema 6: Ilustração de <i>Will you back me up if I tell them what really happened?</i>	82

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Expressões e seus respectivos <i>trajectors</i> e <i>landmarks</i>	71
QUADRO 2 - Expressões com <i>trajectors</i> e <i>landmarks</i> cumprindo papéis invertidos.....	71
QUADRO 3 - Verbos mais comumente combinados com partículas de acordo com o dicionário <i>Collins Cobuild Phrasal Verbs Dictionary</i> (2002)	86
QUADRO 4 - Verbos com a partícula <i>up</i> usados em nossa proposta de ensino.....	86
QUADRO 5 - Verbos com a partícula <i>down</i> usados em nossa proposta de ensino	86
QUADRO 6 - Respostas corretas dadas pelo grupo-controle no pré-teste.....	94
QUADRO 7 - Respostas corretas dadas pelo grupo experimental no pré-teste....	94
QUADRO 8 - Número respostas corretas obtidas por cada aluno no pré-teste	96
QUADRO 9 - Número de repostas corretas dadas pelo grupo-controle no pós- teste	117
QUADRO 10 - Número de repostas corretas dadas pelo grupo experimental no pós-teste	117
QUADRO 11 - Número respostas corretas obtidas por cada aluno no pós-teste..	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TMC = Teoria da Metáfora Conceitual

LE = Língua Estrangeira

LA = Linguística Aplicada

CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages*

SUMÁRIO

1	<i>OPENING UP: INTRODUÇÃO</i>	14
1.1	O ensino de verbos de duas ou mais palavras	15
1.2	Metáfora e ensino de LE	17
2	<i>LIGHTEN UP: METÁFORA CONCEITUAL E COGNIÇÃO</i>	20
2.1	A Teoria da Metáfora Conceitual e cognição	20
2.2	Metáfora conceitual, língua e linguagem	23
2.2.1	A evolução dos significados das palavras	27
2.2.2	Sistematicidade	29
3	<i>BREAKING DOWN: METÁFORAS CONCEITUAIS E OS SENTIDOS DOS VERBOS DE DUAS OU MAIS PALAVRAS</i>	34
3.1	Verbos frasais, <i>phrasal verbs</i> ou verbos de duas ou mais palavras?	34
3.1.1	Aspectos morfológicos	38
3.1.2	Aspectos semânticos	40
3.2	Polissemia e a relação entre os sentidos	46
3.3	Os sentidos de <i>up</i> e <i>down</i>	51
3.4	Metáforas conceituais e verbos de duas ou mais palavras	65
3.5	Metáforas conceituais e o ensino de verbos de duas ou mais palavras	66
4	<i>BUILDING UP: METODOLOGIA DE PESQUISA E PROPOSTA DE ENSINO</i>	78
4.1	Metáforas conceituais como base para uma proposta de ensino	79
4.2	<i>Corpus</i> de trabalho	83
4.3	Metodologia da pesquisa	87
4.3.1	Seleção dos verbos de duas ou mais palavras	89
4.3.2	Caracterização dos informantes	91
4.3.3	Aplicação do pré-teste	92
4.3.4	Exercícios tradicionais	97
4.3.5	Exercícios baseados em metáforas conceituais	104
4.3.6	A aplicação e os resultados do pós-teste	115
4.3.7	Análise dos dados	119
5	<i>CLOSING DOWN: CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	124
6	REFERÊNCIAS	130
7	APÊNDICES	141

7.1	Apêndice A – Pré-teste	142
7.2	Apêndice B – Gabarito do pré-teste	144
7.3	Apêndice C – Exercícios do grupo-controle	146
7.4	Apêndice D – Gabarito dos exercícios do grupo-controle	154
7.5	Apêndice E – Exercícios do grupo experimental	162
7.6	Apêndice F – Gabarito dos exercícios do grupo experimental	170
7.7	Apêndice G - Pós-teste	178
7.8	Apêndice H – Gabarito do pós-teste.....	179
8	ANEXOS.....	180
8.1	Anexo A – Exemplo do índice de partículas do dicionário <i>Collins Cobuild Phrasal Verbs Dictionary</i> (2002)	181
8.2	Anexo B – Exemplo de verbos de duas ou mais palavras mais recorrentes na língua de acordo com <i>Collins Cobuild Phrasal Verbs Dictionary</i> (2002) ...	182
8.3	Anexo C – Verbos com a partícula <i>up</i> mais recorrentes no <i>Collins Cobuild Phrasal Verbs Dictionary</i> (2002)	183
8.4	Anexo D - Verbos com a partícula <i>down</i> mais recorrentes no <i>Collins Cobuild Phrasal Verbs Dictionary</i> (2002)	186
8.5	Anexo E – Teste de nivelamento aplicado aos alunos (Saslow, Ascher e Rouse, 2006)	188
8.6	Anexo F – Tipos de exercícios para a prática de verbos de duas ou mais palavras mais comuns em manuais de ensino de acordo com Hodgson (2004, 2009)	200

OPENING UP: INTRODUÇÃO

A Teoria da Metáfora Conceitual, preconizada por Lakoff e Johnson, tem como principal hipótese a idéia de que as metáforas são parte inerente do pensamento e, conseqüentemente, da forma como nos expressamos. Ao analisarmos os vários significados da partícula *up* (HODGSON, 2004) buscando identificar de que forma esses sentidos estão relacionados, observamos haver evidência de que esses sentidos não são arbitrários, como pode parecer à primeira vista, mas sim interrelacionados por meio de esquemas motivados pela nossa experiência com o próprio corpo e o mundo em que vivemos, tais como nosso sentido de verticalidade, gerados por metáforas conceituais, tais como MAIS É PARA CIMA (MORE IS UP), BOM É PARA CIMA (GOOD IS UP), entre outras. Em seguida, verificamos que essa rede semântica da partícula *up* dá conta do sentido de vários verbos de duas ou mais palavras com essa partícula coletados tanto em livros didáticos quanto em versões DEMO de dois grandes corpora eletrônicos da língua inglesa.

Essa observação nos leva a acreditar que, assim como os sentidos da partícula *up*, os sentidos da partícula *down*, também bastante comum nos verbos de duas ou mais palavras, podem ser relacionados dentro de uma rede semântica e relacionados a metáforas conceituais orientacionais, como, por exemplo, LESS IS DOWN (MENOS É PARA BAIXO), que dá origem a verbos como *cut down* (cortar, diminuir) e *turn down* (diminuir) e BAD IS DOWN (RUIM É PARA BAIXO), que dá origem a verbos como *to let down* (desapontar) e *feel down* (sentir-se para baixo).

Nossa pesquisa, que parte de uma reflexão sobre a dificuldade de alunos brasileiros em aprender verbos de duas ou mais palavras, que não existem em português, questiona a possibilidade do uso sistemático de metáforas conceituais como um auxiliar efetivo no processo de ensino/aprendizagem desses verbos, que julgamos fundamentais para aqueles que se interessem por estudar inglês como língua estrangeira (LE).

Dessa forma, neste trabalho nosso objetivo foi o de analisar os diversos sentidos das partículas *up* e *down* dentro da perspectiva da linguística cognitiva aplicada e da Teoria da Metáfora Conceitual. A partir da análise desses sentidos, propusemos alguns procedimentos voltados para o ensino de verbos de duas ou mais palavras com essas partículas baseados em

exercícios que levam em consideração tanto os sentidos das partículas como as metáforas conceituais que as subjazem.

1.1 O ensino de verbos de duas ou mais palavras

Uma grande dificuldade que os alunos brasileiros enfrentam na aquisição do inglês como LE diz respeito ao uso dos verbos de duas ou mais palavras. Estes são uma combinação de um verbo e de uma ou duas partículas, como o que ocorre com *look up* (olhar para cima), *keep up with* (manter-se emparelhado com), *sit down* (sentar-se), e *look down on* (desprezar), por exemplo.

Os falantes nativos da língua inglesa usam este tipo de verbo com muita frequência, principalmente em contextos mais informais (ASPINALL e CAPEL, 2001; OXENDEN e LATHAM-KOENIG, 2001; GONTIJO, 2004; IGREJA, 2004), razão pela qual, nas palavras de Gontijo (2004, p.104), sua aprendizagem de torna “imprescindível tanto para a compreensão da linguagem oral quanto da linguagem escrita dos falantes de inglês”. Entretanto, os alunos brasileiros, de modo geral, têm muita dificuldade em aprender esses verbos, cujas partículas podem mudar completamente seu sentido original, tornando-o de difícil memorização. Por exemplo, o verbo *look*, cujo sentido mais prototípico é “olhar”, como em *She looked out of the window* (Ela olhou pela janela), muda de significado quando combinado com outras partículas: *look for* significa “procurar”, como em *I’m looking for work* (Estou procurando trabalho), enquanto *look down on* significa “desprezar”, como em *They looked down on the other students* (Eles desprezavam os outros alunos)¹.

Além disso, como essa classe de verbos não existe em português, os alunos tendem a usar seus equivalentes, muitos de base latina que, no entanto, não soam para o falante nativo tão natural quanto o verbo de duas ou mais palavras. Por exemplo, *make up* (inventar) soa mais natural a um falante nativo que *invent*, embora ambos tenham o mesmo significado (GARNER, 1998).² No entanto, nem sempre os verbos equivalentes têm o mesmo significado dos de duas ou mais palavras, o que pode ocasionar outro problema na comunicação entre falantes de inglês

¹ Exemplos e respectivas traduções retirados do dicionário Oxford Escolar (1999).

² O fato de que os verbos de duas ou mais palavras soam mais naturais aos falantes nativos não se constitui em um problema, principalmente porque há atualmente mais falantes não nativos do que falantes nativos de inglês (GRADDOL, 1997, 2006; JONES e GOLDSTEIN, 2003;). No entanto, isso não diminui a importância de se aprender esse tipo de verbo, tanto para a produção como para a compreensão de inglês como língua estrangeira (EFL).

como LE. Por exemplo, o verbo *lie in* (deitar-se) não significa simplesmente *stay in bed* (ficar na cama), mas sim ficar deitado na cama além do tempo normal de se levantar (GONTIJO, 2004).

No contexto da abordagem comunicativa, que é relativamente comum no ensino/aprendizagem de inglês como LE em vários países (SWAN, 1985), assim como no Brasil (DUTRA e MELLO, 2004; ALMEIDA FILHO, 2010), o ensino de vocabulário tem recebido, de modo geral, maior atenção (BOWEN e MARKS, 1994; BROWN, 1994; SCRIVENER, 1994; THORNBURY, 2002; DEVECI, 2004; SKOUFAKI, 2004). No entanto, excetuando-se algumas boas tentativas que têm aparecido em material didático utilizado no ensino de inglês como LE atualmente onde, em alguns exercícios, procura-se estabelecer uma relação entre as palavras, de acordo com Bermheden (2002), a forma de ensinar vocabulário mudou muito pouco nos últimos anos e exercícios de preencher lacunas são muitas vezes o único tipo de exercício encontrado em manuais didáticos, assim como o são exercícios baseados unicamente na tradução das palavras novas (SOARES e CONCEIÇÃO, 2010).

Esta é uma observação que tem preocupado os estudiosos da língua já há algum tempo. Bowen e Marks (1994), por exemplo, argumentam que a dificuldade que os alunos têm em aprender vocabulário está relacionada ao fato de, muitas vezes, os itens novos estarem completamente dissociados uns dos outros, sendo apresentados e praticados em exercícios baseados em repetição e tradução, sem levar em consideração as várias formas pelas quais a memória pode ser acionada.

O caso de verbos de duas ou mais palavras não é diferente. Como exploramos mais adiante no Capítulo 4, os exercícios tradicionais voltados para o ensino desse tipo de verbo são muitas vezes monótonos em sua forma, uma vez que de fato os exercícios de preencher lacunas são os mais comuns. Considerando esses dados e procurando oferecer uma alternativa de ensino, no presente trabalho buscamos analisar os diversos sentidos das partículas *up* e *down* constituintes dos verbos de duas ou mais palavras para, baseados na Teoria da Metáfora Conceitual, propor alguns exercícios que levem a um aprendizado mais eficiente e/ou motivante desse aspecto tão importante da língua inglesa que parece preocupar tanto alunos como professores de inglês como LE.

1.2 Metáfora e ensino de LE

Já existe alguma evidência de que o aprendizado de vocabulário pode ser mais bem sucedido se explicadas algumas metáforas conceituais relevantes aos alunos. Já há alguns anos, vários estudiosos (SELINKER e KUTEVA, 1992; MACLENNAN, 1994; PONTEROTTO, 1994; FENGYING, 1996; SANSOME, 2000; BOERS, 2000; RUNDELL, 2002a; RUNDELL, 2002b, LIMA, 2005; FARIAS, 2009; FERREIRA, 2007; CONDON, 2008; BOERS e LINDSTROMBERG, 2008a, 2008b; FERREIRA e MACEDO, no prelo) defendem o ensino de metáforas como forma de estimular o aprendizado de vocabulário, pois, para esses autores, as metáforas conceituais ajudam a estabelecer uma relação entre um determinado item linguístico e outro, facilitam a compreensão e o aprendizado e, conseqüentemente, a produção de uma determinada língua.

Acreditamos que, do mesmo modo, o ensino de metáforas conceituais possa facilitar o processo de ensino/aprendizagem dos verbos de duas ou mais palavras já que, conforme dito acima, o estudo de metáforas conceituais pode auxiliar também na compreensão e no uso de itens polissêmicos tais como as partículas *up* e *down*, pois “as palavras polissêmicas são motivadas, uma vez que seus significados fazem uso e são consistentes com certos padrões existentes”³ (CSÁBI, 2002, p. 249). Por exemplo, em uma expressão como *the branch of the organisation* (a filial da organização) podemos entender o sentido de *branch*, cujo significado literal é “galho”, porque a metáfora conceitual ORGANIZAÇÕES SOCIAIS SÃO PLANTAS motiva seu significado.

Parece haver algum consenso quanto à relevância das metáforas como uma ferramenta no ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que elas estão presentes não só na organização da língua, mas também nos nossos conceitos. Segundo Lakoff e Johnson (1980, p. 3), conforme mencionado anteriormente, “a metáfora está presente no cotidiano, não só na língua, mas no pensamento e na ação.”⁴ Portanto, comungamos com a tese de que é possível estabelecer relações entre as expressões que usamos em inglês com a forma como o nosso pensamento está estruturado, e que, deste modo, temos instrumentos efetivos para levar os alunos a atingirem uma melhor compreensão desta língua.

³ “...polysemous words are motivated since their meanings make use of and are consistent with certain already existing patterns.

⁴ “...metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action.”

Alguns estudos com aplicações práticas levam em consideração o papel das metáforas conceituais, particularmente no que se refere ao ensino de expressões idiomáticas, como, por exemplo, Skoufaki (2008), no qual algumas expressões idiomáticas são agrupadas de acordo com as metáforas conceituais que as subjazem. Outros estudos levam em consideração preceitos da linguística cognitiva, tais como a motivação do sentido das palavras, como forma de facilitar o aprendizado, como sugere Condon (2008) em um experimento voltado para o ensino de verbos de duas ou mais palavras. Nesse sentido, acreditamos que o ensino/aprendizagem das metáforas conceituais possa oferecer uma grande contribuição no processo de ensino/aprendizagem de verbos de duas ou mais palavras.

Neste primeiro capítulo, *Opening up*, procuramos, ainda de que forma breve, defender o ensino de metáforas conceituais nas salas de aula de inglês como LE como forma de aperfeiçoar as estratégias de aprendizagem de vocabulário de modo geral e, mais especificamente, de verbos de duas ou mais palavras. Para tal, nosso estudo foi organizado conforme descrevemos abaixo:

O Capítulo 2, intitulado *Lighten up: metáforas conceituais e cognição* procura explicar a relação entre metáfora conceitual e cognição, mais especificamente entre as metáforas conceituais orientacionais relacionadas às partículas *up* e *down*, foco principal de nossa pesquisa. Esse capítulo trata ainda da forma como essa relação pode influenciar nossa linguagem e a maneira como compreendemos e utilizamos os verbos de duas ou mais palavras que contêm tais partículas.

O Capítulo 3, *Breaking down: metáforas conceituais e os sentidos dos verbos de duas ou mais palavras*, revisa as definições de verbo de duas ou mais palavras encontradas na literatura e discute as diferenças entre os termos concreto/literal – abstrato/metafórico, que são termos muito frequentes em estudos que tratam desses verbos. Procuramos ainda nesse capítulo explorar os sentidos das partículas *up* e *down*, constituintes dos verbos de duas ou mais palavras, bem como estabelecer a relação entre metáfora conceitual e o significado desses verbos.

O Capítulo 4, *Building up: proposta de ensino*, explora mais detalhadamente o papel das metáforas conceituais no ensino de verbos de duas ou mais palavras com as partículas *up* e *down*. Com esse propósito, apresentamos alguns exercícios que fazem uso

explícito dessas metáforas e exercícios que seguem modelos mais tradicionais, tais como os comumente encontrados em manuais didáticos. Ao final do capítulo, analisamos e discutimos os resultados obtidos pelos alunos durante e ao final do processo de exposição a esses dois tipos de exercício

No Capítulo 5, *Closing down*, apresentamos nossas considerações finais e sugerimos alguns passos a serem seguidos para que metáforas conceituais sejam usadas de forma sistemática na sala de aula de inglês como LE a fim de promover um melhor ensino de verbos de duas ou mais palavras não só com as partículas *up* e *down*, mas também com outras partículas constituintes desse tipo de verbo. Ainda nesse capítulo, discutimos as limitações do trabalho e as sugestões para o ensino geradas a partir da pesquisa.

Nos Anexos, mostramos os tipos de exercício voltados para o ensino de verbos de duas ou mais palavras comumente encontrados em manuais didáticos voltados para o ensino de inglês como LE e nos Apêndices mostramos os pré e pós-testes aplicados em nosso estudo, bem como exercícios que seguem os moldes tradicionais e exercícios baseados em metáforas conceituais para a prática de verbos de duas ou mais palavras.

Desta forma, esperamos ter de alguma forma contribuído para os estudos em linguística cognitiva aplicada e para a área de ensino LE.

2. *LIGHTEN UP*: METÁFORA CONCEITUAL E COGNIÇÃO

A Teoria da Metáfora Conceitual⁵, formulada e divulgada por Lakoff e Johnson em 1980 por meio do livro *Metaphors we live by*⁶, e por eles posteriormente reavaliada (LAKOFF e JOHNSON, 1999), teve, e acreditamos, ainda tem, grande impacto na linguística cognitiva. Essa teoria pode ser considerada como um divisor de águas no estudo da cognição e da organização do léxico na mente, pois a partir de sua divulgação passou-se a reconhecer que havia sistematicidade na forma como as pessoas expressavam conceitos abstratos, tais como amor e raiva, por exemplo, não só em língua inglesa, mas também em diversas outras línguas. Ou seja, ao analisar várias expressões metafóricas na língua, esses pesquisadores encontraram evidências de que tais expressões não eram aleatórias, mas sim que seguiam padrões que as organizavam em conceitos similares. Nesse capítulo, procuramos explicar, de forma sucinta, a relação entre metáfora conceitual e cognição, mais especificamente entre as metáforas conceituais relacionadas às partículas *up* e *down*, foco principal de nossa pesquisa. Procuramos também explicar de que modo essa relação pode influenciar nossa linguagem e a maneira como compreendemos e utilizamos os verbos de duas ou mais palavras que contêm tais partículas.

2.1 A Teoria da Metáfora Conceitual e cognição

Sob a ótica da Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF e JOHNSON, 1980), o raciocínio e a compreensão humanos são, em grande parte, estruturados por metáforas. Consequentemente, grande parte de nossa linguagem seria baseada também em metáforas conceituais, sendo que estas seriam sistemáticas e recorrentes. Os autores observaram, por exemplo, que nosso conceito de DISCUSSÃO está estreitamente relacionado ao conceito GUERRA⁷ (ex: “Ele atacou cada ponto fraco no meu argumento”⁸; “Eu demoli o argumento dele”,⁹ “Eu nunca ganhei uma discussão com ele”¹⁰), estruturadas a partir da metáfora

⁵ Alguns pesquisadores preferem o termo “Conceptual” ao invés de “Conceitual”. Neste trabalho, utilizaremos “Conceitual” por se tratar do termo adotado pelo Grupo de Pesquisa GELP-COLIN (Grupo de Estudo Sobre Linguagem e Pensamento - Cognição e Linguística), do qual esta pesquisadora é membro.

⁶ A obra, traduzida para o português por Zanotto et. al. (2002), intitula-se “Metáforas da vida cotidiana.”

⁷ Os exemplos utilizados nesse parágrafo foram retirados do livro *Metaphors we live by* (1980), de autoria de Lakoff e Johnson.

⁸ “He attacked every weak point in my argument.

⁹ “I demolished his argument.”

¹⁰ “I’ve never won an argument with him.”

conceitual DISCUSSÃO É GUERRA.¹¹ Lakoff e Johnson acreditam que é importante perceber que não só falamos de discussões em termos de guerra, mas, de fato, em uma discussão, vemos a pessoa com quem discutimos como um oponente, defendemos nosso ponto de vista, bem como atacamos o ponto de vista do outro (LAKOFF e JOHNSON, 1980).

Para esses pesquisadores, bem como para seus seguidores, o mesmo fenômeno acontece com os conceitos AMOR e RAIVA, citados acima, pois estes estariam relacionados respectivamente aos conceitos VIAGEM e FLUIDO QUENTE MANTIDO SOB PRESSÃO. Ou seja, de acordo com Lakoff e Johnson, diversas expressões linguísticas sobre amor estão licenciadas pela metáfora conceitual O AMOR É UMA VIAGEM, como por exemplo em “Essa relação não leva a lugar nenhum”, “Estamos em uma encruzilhada” e “Cada um deve seguir seu caminho”. No caso do conceito RAIVA, encontramos expressões tais como “Ele explodiu”, “O ódio subiu à sua cabeça” e “Ele ficou com raiva e perdeu a cabeça”, que partem da metáfora conceitual A RAIVA É UM FLUIDO QUENTE MANTIDO SOB PRESSÃO. Em outras palavras, a Teoria da Metáfora Conceitual propõe que o uso de metáforas não é simplesmente um recurso linguístico, uma forma de expressarmos idéias que não poderiam ser expressas de outra forma, conforme ainda preconiza uma visão mais tradicional de metáfora, mas que é, na verdade, um fenômeno conceitual, ou seja, é um fenômeno de origem cognitiva.

Gibbs (1999, 2006) explica que o enorme interesse pelo estudo de metáforas nas duas últimas décadas advém da pesquisa em linguística cognitiva, que também defende a idéia de que a metáfora não é somente uma figura de linguagem, um recurso de embelezamento utilizado na literatura, por exemplo, mas sim parte inerente do nosso pensamento e de nossa razão, e, conseqüentemente, da forma como nos expressamos na língua. Nas palavras de Gibbs (2006, p.1)

Os linguistas cognitivos adotam a idéia de que a metáfora não é meramente uma parte da língua, mas reflete uma parte fundamental da nossa maneira de pensar, raciocinar e imaginar.¹²

¹¹ Conforme explica Lima (2003:21) “a Linguística Cognitiva utiliza essa forma mnemônica, em caixa alta, DOMÍNIO ALVO É DOMÍNIO FONTE, para se referir à metáfora conceitual, diferenciando-a das expressões metafóricas presentes na língua”.

¹² Citação extraída do resumo escrito em português.

Uma questão importante a ser levantada é o motivo pelo qual nosso pensamento, nossa razão e nossa linguagem seriam metafóricos. A resposta parece estar na corporificação de conceitos, ou seja, muitos de nossos conceitos e de nosso conhecimento seriam derivados de experiências de nosso corpo com o mundo em que vivemos. Em outras palavras, de acordo com o que defendem Lakoff e Johnson (1999), para compreendermos a natureza do pensamento metafórico, é preciso também compreender que a razão não é descorporificada, conforme prega a tradição, mas que emerge da natureza de nosso cérebro, corpo e de nossas experiências corpóreas. De fato, conforme aponta Gibbs (2006, p. 7)

A corporificação pode não fornecer a única fundamentação para todo o pensamento e linguagem, mas é uma parte essencial dos processos perceptivos e cognitivos pelos quais damos sentido a nossas experiências no mundo¹³.

Outra questão fundamental levantada pelos linguistas cognitivos diz respeito à universalidade de alguns conceitos e, conseqüentemente, de algumas metáforas conceituais. Conforme argumentam Lakoff e Johnson (1999, p.6)

A mente não é meramente corporificada, mas corporificada de um modo tal que nossos sistemas conceituais dependem largamente de fatores comuns de nossos corpos e do ambiente no qual vivemos. O resultado é que muito do sistema conceitual de uma pessoa é, ou universal, ou disseminado entre línguas e culturas¹⁴.

Na mesma direção, Kövecses (2002) explica que, apesar de não ser possível saber se há alguma metáfora conceitual comum a todas as línguas, pois, segundo o autor, há mais de 4 mil línguas diferentes faladas no mundo atualmente, algumas metáforas conceituais podem ser consideradas universais, pois estão presentes em diversas línguas, muitas das quais baseadas em culturas diferentes, conforme apontamos em Hodgson (2004). Esse parece ser o caso, por exemplo, das metáforas conceituais MAIS É PARA CIMA e MENOS É PARA BAIXO, que explicamos mais detalhadamente no decorrer do trabalho. Essas metáforas conceituais, que são baseadas em nosso conceito de verticalidade, dão origem a uma série de expressões, bem como a verbos de duas ou mais palavras, com variados graus de idiomatismo. Dito de outra forma, estudos em linguística cognitiva têm mostrado que as metáforas conceituais, motivadas por experiências físicas ou sociais, são a base de muitos dos

¹³ “Embodiment may not provide the single foundation for all thought and language, but it is an essential part of the perceptual and cognitive processes by which we make sense of our experiences in the world.”

¹⁴ “The mind is not merely embodied, but embodied in such a way that our conceptual systems draw largely upon the commonalities of our bodies and of the environments we live in. The result is that much of a person’s conceptual system is either universal or widespread across languages and cultures.”

significados tradicionalmente considerados arbitrários, e que essa constatação pode ter várias aplicações pedagógicas (BOERS e LINDSTROMBERG, 2006).

2.2 Metáfora conceitual, língua e linguagem

Conforme havíamos explorado em trabalhos anteriores, (HODGSON, 2004; HODGSON, 2006), diversos pesquisadores apontam que as metáforas são, tradicionalmente, consideradas apenas como uma estratégia meramente linguística que serve para expressar ideias difíceis, ou mesmo impossíveis, de serem expressas em linguagem literal. Ou ainda, conforme explica Sardinha (2007, p.13) metáforas “são meios econômicos de expressar uma grande quantidade de informação.” De fato, durante muito tempo, as metáforas estiveram quase que exclusivamente associadas à linguagem literária ou como um ornamento do discurso (GIBBS, 1994; CACCIARI, 1998). Na mesma direção, Kövecses (2002, p. viii) afirma que

geralmente também acredita-se que a metáfora é uma figura de linguagem da qual não precisamos; nós a usamos para criar efeitos especiais, e não como uma parte inevitável da comunicação humana, muito menos da razão e pensamento humanos do dia-a-dia.¹⁵

Assim como os pesquisadores citados acima, Sardinha (2007) explica que a metáfora, na visão tradicional, é definida em gramáticas e dicionários como figura de linguagem, e ilustrada por exemplos retirados de escritos poéticos e textos consagrados na literatura, reforçando seu uso como ornamentação da linguagem. De fato, conforme exposto por Farias (2009), por ser considerada licença poética, a linguagem metafórica é um assunto preferencialmente tratado nas aulas de literatura. Entretanto, como observa Lima (2003, p.156), “vários estudiosos têm chamado a atenção para o fato de a linguagem comum, aquela usada normalmente pelo homem no seu dia-a-dia, ser repleta de metáforas”. Lima, Gibbs e Françoso (2001), por exemplo, mostram como a metáfora conceitual DESEJAR É TER FOME ocorre em diversos tipos de discurso, tais como o publicitário, o jornalístico, o poético, entre outros.

Diversos estudos (LAKOFF e JOHNSON, 1980; KÖVECSES, 2002; GRADY, 1997) mostram que a metáfora está presente e é muito frequente, tanto na linguagem escrita como na oral, e esta não é uma constatação recente. Por exemplo, em uma pesquisa baseada em

¹⁵ "...it is also commonly held that metaphor is a figure of speech that we can do without; we use it for special effects, and it is not an inevitable part of everyday human communication, let alone everyday human thought and reasoning."

transcrições de entrevistas de psicoterapia, artigos e debates entre os candidatos à presidência dos Estados Unidos John Kennedy e Richard Nixon em 1960 mostrou que as pessoas nesse corpus específico usaram, em média, 1,80 metáforas novas e 4,08 metáforas convencionais por minuto de discurso (GIBBS, 1994). Para Gibbs, essa pesquisa mostra que a linguagem figurada é muito mais comum do que pensamos, pois está presente tanto no discurso escrito como no falado, não sendo um dom especial de alguns poucos falantes. Podemos observar que o mesmo ocorre em outras línguas, como por exemplo, o português. Ao folhearmos um único exemplar da Revista *Época*, publicação semanal brasileira, mais especificamente o de número 513, datado de 17 de março de 2008, fica evidente o uso de metáforas no discurso político (“Para o mal ou para o bem, eu sou a mãe do PAC”, p. 31), econômico (“As pedras no caminho da Vale”, p. 18), publicitário (“Notícias fresquinhas de verdade”) entre outros, tais como “A justiça não é cega para todos”, (p. 80) e “Dói no bolso, mas a cidade melhora”, p. 106).¹⁶

Conforme explicamos acima, Lakoff e Johnson, preconizadores da Teoria da Metáfora Conceitual, defendem que as metáforas estão presentes não só na língua, mas também em nossos pensamentos e ações, pois nosso sistema conceitual tem, em grande parte, natureza metafórica. Desta forma, segundo esses autores, as metáforas influenciam a forma como entendemos e nos expressamos em uma língua. Isso explicaria porque expressões metafóricas, como as citadas acima, não oferecem grande dificuldade de compreensão e por que são criadas e utilizadas no dia-a-dia, em situações corriqueiras, sem que o intuito seja necessariamente de causar um efeito retórico. Isso acontece particularmente se houver compartilhamento de referências culturais, como claramente explica Littlemore (2003).

Sardinha (2007) explica que os conceitos principais da Teoria da Metáfora Conceitual são:

- Metáfora Conceitual: é a conceitualização de um domínio em termos de outro, como o que ocorre, por exemplo, na Metáfora Conceitual TEMPO É DINHEIRO, o que daria origem a diversas expressões metafóricas, conforme explicamos abaixo;
- Expressões Metafóricas: é a manifestação linguística de uma Metáfora Conceitual. Por exemplo, expressões tais como “Estou perdendo meu

¹⁶ Grifo nosso.

tempo” e “Não gaste seu tempo com isso” são manifestações da Metáfora Conceitual TEMPO É DINHEIRO;

- Domínio: “área do conhecimento ou experiência humana” (Sardinha, 2007: p.31). Ou seja, na Metáfora Conceitual TEMPO É DINHEIRO, temos dois domínios: o domínio fonte (DINHEIRO), que é aquele a partir do qual elaboramos um conceito metaforicamente, e o domínio alvo (TEMPO), que é o que queremos conceitualizar. Sardinha (2007) explica que o domínio fonte normalmente é algo concreto e que o domínio alvo, em contrapartida, é normalmente algo abstrato. Em outras palavras, temos a relação DOMÍNIO ALVO É DOMÍNIO FONTE, conforme explicamos anteriormente. O domínio fonte é aquele a partir do qual conceitualizamos alguma coisa metaforicamente, ou seja, é a porção não-metafórica de uma dada expressão. Já o domínio alvo é a porção metafórica dessa expressão;¹⁷
- Mapeamentos: são as relações entre os domínios fonte e os domínios alvo;
- Desdobramentos: são as inferências possíveis de serem feitas a partir de uma Metáfora Conceitual. Por exemplo, se TEMPO É DINHEIRO, podemos inferir que TEMPO é um recurso finito e difícil de obter.

Uma questão importante que podemos levantar diz respeito aos processamentos cognitivos que levam à produção e à compreensão de metáforas sem que elas causem, em um grande número de casos, maiores dificuldades. Em outras palavras, quais são os mecanismos por nós utilizados para que consigamos compreender uma expressão metafórica sem dificuldade, mesmo que jamais tenhamos nos deparado com tal expressão anteriormente? Como e por que produzimos expressões metafóricas e esperamos ser compreendidos?

Kövecses afirma que, na visão da linguística cognitiva, vertente da linguística da qual Lakoff e Johnson são expoentes, “a metáfora é definida como entender um domínio conceitual em termos de outro domínio conceitual”¹⁸ (KÖVECSES, 2002, p. 4). Ou seja, conforme explica o autor, entendemos certos conceitos mais metafóricos em termos de conceitos menos metafóricos. Por exemplo, nosso conceito de AFEIÇÃO está estreitamente

¹⁷ Mais adiante nesse capítulo, explicamos algumas críticas à Teoria da Metáfora Conceitual, particularmente no que diz respeito ao conceito de domínios. Na Teoria das Metáforas Primárias, desenvolvida por Grady (1997), por exemplo, não é necessariamente um domínio bem delineado e mais concreto que serve como estruturação para um domínio mais abstrato.

¹⁸ “In the cognitive linguistic view, metaphor is defined as understanding one conceptual domain in terms of another conceptual domain.

relacionado ao conceito CALOR, conforme explicam Lima, Feltes e Macedo (2008) o que faz com que expressões metafóricas que tratam de afeição estejam frequentemente agrupadas no conceito AFEIÇÃO É CALOR, que é uma metáfora conceitual, na definição de Lakoff e Johnson (1980). Tal fato se repete em uma infinidade de outras metáforas conceituais, tais como O AMOR É UMA VIAGEM (ex: “Olhe a que ponto chegamos”¹⁹; “Estamos em uma encruzilhada”²⁰), TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES (ex: “É essa a fundamentação da sua teoria?”²¹), e IDÉIAS SÃO COMIDAS (ex: “Ela devorou o livro”²²).

Destacamos ainda que, de acordo com essa teoria, as metáforas conceituais são socialmente e culturalmente construídas, ou seja, elas representam um conceito elaborado e aceito pela sociedade. Por exemplo, a metáfora conceitual TEMPO É DINHEIRO e as expressões metafóricas por ela licenciadas são possíveis porque esse é um conceito aceito em nossa sociedade. Em outras palavras, se culturas e línguas diferentes promovem lógicas diferentes (LYONS, 1982), metáforas conceituais advêm de mapeamentos oriundos de determinadas culturas e seu modo de pensar (BOERS, 2003; LITLEMORE, 2003). É ainda importante mencionarmos que um mapeamento aprendido se torna convencionalizado e é usado automaticamente, sendo seu uso reforçado a cada ocorrência (FERREIRA e MACEDO no prelo). Ou seja, embora existam mapeamentos que tendam à universalidade, como por exemplo o que ocorre em FELICIDADE É PARA CIMA, conforme explicamos em mais detalhes ainda nesse capítulo, estes mesmos mapeamentos sofrem influências que podem ser de natureza social, cultural, regional e histórica, por exemplo (KÖVECSES, 2002, 2007).

Em resumo, a Teoria da Metáfora Conceitual tem mostrado como as metáforas não são simplesmente um recurso poético ou “um fenômeno puramente linguístico, um instrumento de arte e retórica” (LOIOLA, 2006, p.153) utilizado para embelezar a linguagem, mas sim parte do nosso sistema conceitual. Como tal, influenciam a maneira como pensamos e percebemos o mundo, e, conseqüentemente, a forma como nos expressamos na língua. De acordo com essa teoria, as metáforas são usadas por pessoas comuns, em diversos tipos de discurso, e não somente como recurso literário; são abstratas e, por serem parte inerente do pensamento humano, são inevitáveis e, portanto, presentes em toda e qualquer língua.

¹⁹ “Look how far we’ve come.”

²⁰ “We’re at a crossroads.”

²¹ “Is that the foundation for your theory?”

²² “She devoured the book.”

Na mesma direção, Gibbs (2006, p.2) afirma que, ao contrário da vertente tradicional que preconiza que o significado metafórico não reflete como conceitualizamos idéias e fatos, muitos linguistas, bem como estudiosos de diversas outras áreas, tais como filósofos e psicólogos, “adotaram a possibilidade alternativa de que a metáfora é fundamental para a linguagem, pensamento e experiência.”²³ Esses estudiosos têm, segundo o autor, se baseado na hipótese de que as pessoas usam metáforas porque pensam, agem e sentem metaforicamente. Para ele, é nessa premissa que se baseia o estudo de metáforas conceituais no campo da Linguística Cognitiva:

Metáforas verbais não existem como meros recursos ornamentais, comunicativos, para falar sobre assuntos que são inerentemente difíceis de serem descritos em termos literais. Ao invés disso, metáforas verbais, inclusive expressões convencionais baseadas em metáforas, refletem mapeamentos conceituais subjacentes nos quais as pessoas conceitualizam domínios vagos, abstratos do conhecimento (ex: tempo, causa, orientação espacial, idéias, emoções, conceitos de compreensão) em termos de conhecimento mais específico, familiar e concreto (ex: experiências corpóreas).²⁴

Gibbs (2006), entre outros autores (SWEETSER, 1990; FENGYING, 1996; YU, 1999, STEEN, 2006) explica que são muitas as evidências que corroboram as principais idéias defendidas pela linguística cognitiva no que diz respeito às metáforas, mais especificamente sobre as metáforas conceituais. Entre as principais evidências, a primeira diz respeito a pesquisas históricas que mostram a evolução dos significados das palavras, e a segunda, à sistematicidade da ocorrência de expressões metafóricas em diversas línguas, conforme mostramos abaixo.

2.2.1 A evolução dos significados das palavras

Em nossa dissertação de mestrado (HODGSON, 2004), procuramos mostrar como Fengying (1996), por exemplo, parte do pressuposto de que as palavras polissêmicas geralmente têm um significado central e que todos os demais significados advêm dele através de metáforas. Assim, partindo-se desse significado central que, segundo o autor, é uma entidade física, concreta, vai-se a uma primeira extensão ou camada, que ainda é concreta, mas

²³ “... have embraced the alternative possibility that metaphor is fundamental to language, thought and experience.”

²⁴ “Verbal metaphors do not exist as mere ornamental, communicative devices to talk about topics that are inherently difficult to describe in literal terms. Instead, verbal metaphors, including conventional expressions based on metaphor, reflect underlying conceptual mappings in which people metaphorically conceptualize of vague, abstract domains of knowledge (eg., time, causation, spatial orientation, ideas, emotions, concepts of understanding) in terms of more specific, familiar, and concrete knowledge (eg., embodied experiences).”

uma extensão da primeira, e desta segunda extensão a outra, mais abstrata. Um exemplo de utilização dessa abordagem, chamada de *ripple effect*, ou efeito de ondas, é a palavra *leaf* (folha), definida pelo autor como “um pedaço de uma planta, geralmente verde, fino e plano, anexado a um ramo”²⁵. Nessa abordagem, portanto, parte-se do sentido mais concreto de *leaf*, para um sentido mais abstrato, conforme mostra a Figura 1 abaixo:

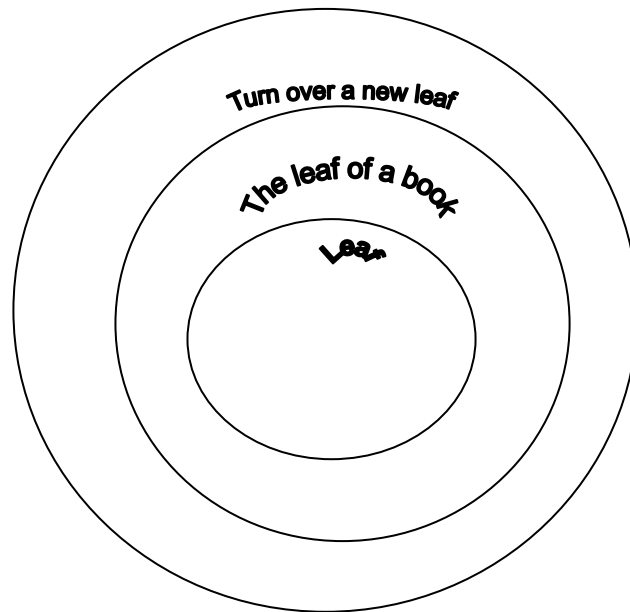


Figura 1 - Efeito de ondas de sentidos da palavra *leaf* (FENGYING, 1996)

Desta forma, de acordo com o autor, o sentido central de *leaf* (folha) leva a outro sentido, por exemplo, *leaf of a book* (folha de um livro). Deste segundo sentido, chega-se a uma expressão idiomática, como *turn over a new leaf* (virar a página). É importante notar que nem sempre teremos um significado que poderá ser traduzido literalmente para outra língua. No exemplo citado, há um padrão equivalente em português em que *leaf* e *leaf of a book* podem ser traduzidos para “folha” e “folha de um livro” ou “página de um livro”, respectivamente. Não obstante, quanto ao sentido metafórico, a tradução de *leaf* por “folha” não funciona mais da mesma maneira, já que em português dizemos “virar a página do livro” e não a “folha”. Entretanto, isso parece ser apenas uma questão de convenção da língua, já que “folha do livro” também seria compreensível. Além disso, “virar a página” é também uma expressão metafórica em português, assim como o é em inglês.

²⁵ “a usually green, thin, and flat piece of plant attached to a stem”.

Outros pesquisadores também partem do pressuposto de que sentidos mais centrais, como o exemplo clássico da expressão em latim *salarium argentum*, que significa pagamento em sal, e que originou a palavra *salário*, dão origem a outros (BRUGMAN e LAKOFF, 1988; HODGSON, 2004). Ou seja, esses sentidos, não necessariamente concretos, dariam origem a sentidos mais periféricos e metafóricos, conforme explicamos no Capítulo 3, ao tratarmos dos sentidos das partículas em língua inglesa *up* e *down*.

2.2.2 Sistemática

A segunda fonte de evidências no que diz respeito à presença maciça de metáforas tanto na linguagem como no pensamento é, ainda de acordo com Gibbs (2006), a análise sistemática de expressões linguísticas convencionais. Conforme mencionamos anteriormente, muitos pesquisadores discutem as diversas metáforas conceituais que permeiam nossa linguagem. Lakoff e Johnson (1980), por exemplo, analisam metáforas conceituais tais como O AMOR É UMA VIAGEM e DISCUSSÃO É GUERRA, que exemplificamos acima, bem como as metáforas conceituais STATUS SOCIAL É PARA CIMA, que gera expressões metafóricas tais como “Ela subiu na vida” e “Eles estão no topo da escala social” e também TRISTE É PARA BAIXO, que por sua vez dá origem a expressões metafóricas tais como “Estou me sentindo para baixo hoje” e “Estou no fundo do poço”.

Conforme explicamos no início do capítulo, algumas metáforas conceituais parecem estar presentes em várias línguas, inclusive as não relacionadas, tais como inglês, chinês, japonês, zulu, polonês, húngaro, entre outras, como bem observa Kövecses (2002, 2007). Além de MAIS É PARA CIMA e MENOS É PARA BAIXO, anteriormente citadas, esse parece ser o caso, segundo o pesquisador, das metáforas conceituais FELICIDADE É PARA CIMA, FELICIDADE É LEVE e A RAIVA É UM FLUIDO OU GÁS MANTIDO SOB PRESSÃO EM UM RECIPIENTE, entre outras. Ao compararmos, por exemplo, algumas expressões metafóricas licenciadas por metáforas conceituais em inglês e português, que são línguas baseadas na mesma cultura ocidental, podemos notar que há grande semelhança na forma como lidamos com vários conceitos. Assim, tanto em português como em inglês, existem as metáforas conceituais STATUS SOCIAL É PARA CIMA (SOCIAL STATUS IS UP) e TEMPO É DINHEIRO (TIME IS MONEY), razão pela qual nas duas línguas podem ser usadas expressões do tipo “Ela subiu na vida” e *She went up in life*, que citamos acima, e “Não gaste seu tempo com isso” e *Don't waste your time on that*. Em outras palavras, os linguistas

cognitivos defendem que essa sistematicidade de relações entre os domínios alvo e domínios fonte, que licencia expressões metafóricas em várias línguas, daria suporte à Teoria da Metáfora Conceitual.

Devemos, no entanto, ressaltar que a Teoria da Metáfora Conceitual não é unânime e sofre críticas e revisões, por exemplo, por não explicar porque determinados mapeamentos de domínios-fonte para domínios-alvo não ocorrem. Conforme explica Grady (1997), a metáfora conceitual TEORIAS SÃO EDIFÍCIOS, por exemplo, licencia um grande número de expressões metafóricas tais como “Essa teoria não está bem construída”, “Qual é a base dessa teoria?” e “Sua teoria é boa, mas precisa ser melhor estruturada”, mas ao mesmo tempo não dá origem a expressões “Esta é a porta da teoria”, “A teoria não tem janelas” ou “Os corredores da teoria não estão bons”, expressões estas que não soam naturais e que muito possivelmente causariam estranhamento a quem as lesse ou ouvisse.

Gibbs (2006) sugere que uma possível solução para esse problema estaria na explicação de que as metáforas conceituais não seriam os mapeamentos metafóricos básicos na experiência e pensamento humanos. O autor explica que o estudo de Grady (1997), que sugere que os mapeamentos metafóricos básicos seriam na verdade o que este pesquisador chama de metáforas primárias, levaria a um melhor esclarecimento dessa lacuna na Teoria da Metáfora Conceitual. Para Grady (1997), correlações entre experiências corpóreas recorrentes e co-ocorrentes dariam origem a essas metáforas primárias. Esse pesquisador faz um extenso estudo de metáforas primárias, tais como SIMILARIDADE É PROXIMIDADE, que licenciaria expressões tais como “Estes tecidos não são exatamente os mesmos, mas são próximos” e MEIOS SÃO CAMINHOS, que licenciaria expressões tais como “Há muitos caminhos para o sucesso”. Em outras palavras, conforme discorrem Lima, Feltes e Macedo (2008), com base em Grady (1997), estudos em linguística cognitiva mostram que a metáfora conceitual TEORIAS SÃO EDIFÍCIOS seria, na verdade, uma metáfora composta das metáforas primárias ORGANIZAÇÃO É ESTRUTURA FÍSICA e PERSISTIR É MANTER-SE ERETO, o que explicaria porque alguns mapeamentos de domínios-fonte para domínios-alvo não ocorrem, conforme mencionamos anteriormente.

Ressaltamos o importante caráter das experiências corpóreas na geração de metáforas primárias. Consoante a visão de Lakoff e Johnson (1980), Gibbs (1994), e Grady (1997), Leite (2006, p. 192), por exemplo, explica que a linguagem metafórica, em forma de

metáforas primárias, “emerge e se desenvolve através de nossas experiências sensório-motoras em interação com o ambiente social e cultural onde vivemos” Da mesma forma, Lima, Feltes e Macedo (2008, p. 146) argumentam que “as metáforas primárias são altamente corpóreas, diretamente dependentes da interação dos seres humanos com seu ambiente e com a forma de seu corpo” (p. 146). Em resumo, o trabalho com metáforas primárias representa um grande avanço no estabelecimento da base corpórea para o estudo de metáforas na linguagem e no pensamento (GIBBS, 2006). Para o autor, a combinação de metáforas primárias levaria a conceitos metafóricos mais complexos que englobariam diversas expressões metafóricas sem que houvesse lacunas.

No entanto, essa não é a única crítica que a Teoria da Metáfora Conceitual sofre por parte dos estudiosos. Dentre essas, destacamos a identificação de metáforas conceituais e primárias, pois, de acordo com Gibbs (2006) não há na Teoria uma metodologia explícita para tal. Tomemos por exemplo a metáfora conceitual DISCUSSÃO É GUERRA (LAKOFF e JOHNSON, 1980). Para os autores, essa metáfora motivaria uma série de expressões convencionais, conforme explicamos no início do capítulo, uma vez que, em uma discussão, os participantes têm um ponto de vista diferente e procuram defender seus argumentos de forma a convencer o outro, o que seria uma forma de obter vitória sobre o oponente. No entanto, de acordo com Gibbs e Perlman (2006), essa idéia também poderia ser expressa pelas metáforas conceituais tais como DISCUSSÃO É UM JOGO DE XADREX (ARGUMENT IS CHESS) ou DISCUSSÃO É UMA LUTA DE BOX (ARGUMENT IS BOXING).

Outra crítica, esta de natureza mais teórica, é como saber com certeza se o fato de usarmos metáforas na linguagem significa necessariamente que pensamos metaforicamente (GIBBS, 2006). Para Gibbs e Perlman (p. 211, 2006), as evidências linguísticas são frequentes, mas não são suficientes. No entanto, os mesmos autores, baseados em Lakoff e Johnson (1999), explicam que

*as evidências a favor da teoria da metáfora conceitual provêm de uma variedade de fontes, incluindo padrões sistemáticos de expressões linguísticas, novas extensões de metáforas convencionais, polissemia, desenvolvimento histórico de significados metafóricos, gestos, exibições não-linguísticas (ex: arte), assim como estudos em modelos computacionais, de padrões de inferência metafórica e de experimentos psicolinguísticos.*²⁶

Contudo, apesar de haver espaço para questionamentos da Teoria da Metáfora Conceitual e de haver, no âmbito dessa Teoria, respostas que ainda precisam ser dadas, a existência de padrões linguísticos metafóricos, como os levantados por Lakoff e Johnson em 1980 são inegáveis. Gibbs (2006, p.13), por exemplo, pondera que “há um crescente corpo de pesquisa experimental que apresenta evidência que apóia certas afirmações da linguística cognitiva sobre metáfora na linguagem e no pensamento.”²⁷ Na mesma direção, Lima, Feltes e Macedo (p. 162, 2008) defendem a relevância da Teoria da Metáfora Conceitual, pois essa teoria “lançou luzes sobre importantes aspectos da formação e processos atinentes à cognição humana e o modo como os seres humanos expressam linguisticamente suas experiências.”

Portanto, baseados em Lakoff e Johnson (1980, 1999), bem como em outros pesquisadores citados acima, consideramos que, se a linguagem está relacionada ao pensamento e grande parte do pensamento é estruturada metaforicamente, uma parte significativa do vocabulário advém de metáforas conceituais (HODGSON, 2004). Lakoff e Johnson e vários de seus seguidores verificaram que há, de fato, diversos sistemas metafóricos na língua, como, por exemplo, HAPPY IS UP (FELIZ É PARA CIMA), que licencia, entre outras, expressões como *The news lifted her spirits, Things are looking up, Cheer up!*, em inglês, e “levantar o astral” e “sentir-se para cima” em português. Da mesma forma, sua contrapartida, SAD IS DOWN (TRISTE É PARA BAIXO), licencia expressões tais como *I’ve been feeling rather down lately e She was very low when I saw her* em inglês e “sentir-se para baixo” e “estar derrubado” em português.

Neste trabalho, sugerimos, portanto, que a Teoria da Metáfora Conceitual é, no âmbito da linguística cognitiva, um elemento chave no estudo de uma língua, pois pode oferecer novos *insights* sobre como as palavras e expressões novas são formadas, bem como sobre a organização do pensamento humano (KÖVECSES, 2002). Apesar de sofrer críticas,

²⁶ “Evidence in favor of conceptual metaphor theory comes from a variety of sources, including systematic patterns of linguistic expressions, novel extensions of conventional metaphors, polysemy, historical development of metaphorical meanings, gesture, non-linguistic exhibitions (e.g., art), as well as studies of computational modeling of metaphorical inference patterns and psycholinguistic experiments.”

²⁷ “... there is a growing body of experimental research that presents evidence in support of certain cognitive linguistic claims on metaphor in language and thought.”

ressaltamos que, nenhuma teoria que trata de metáforas “consegue dar conta individualmente de toda a riqueza de significações que as metáforas possuem” (SARDINHA, 2007, p.59).

Desta forma, acreditamos que essa teoria pode ter aplicações práticas bastante úteis como, por exemplo, no ensino de LE, proporcionando uma melhor compreensão de certos aspectos linguísticos, como a polissemia e as expressões idiomáticas uma vez que os diferentes significados das palavras e expressões, muitas vezes considerados arbitrários, são na verdade mais sistemáticos do que pode parecer à primeira vista, pois seus sentidos têm origem na percepção que temos do mundo, percepção essa baseada na nossa experiência corpórea básica (KÖVECSES, 2002; SARDINHA, 2007). Mais especificamente, acreditamos que a Teoria da Metáfora Conceitual pode contribuir para a aprendizagem dos verbos de duas ou mais palavras, aspecto geralmente considerado difícil pelos alunos de inglês como LE, conforme detalhamos no Capítulo 3.

3. BREAKING DOWN: METÁFORAS CONCEITUAIS E OS SENTIDOS DOS VERBOS DE DUAS OU MAIS PALAVRAS

Em nossa dissertação de mestrado (HODGSON, 2004), procuramos explicar as diferentes definições dos verbos de duas ou mais palavras, tanto no que se refere às questões semânticas (i.e. discutir qual termo é mais apropriado, do ponto de vista do ensino/aprendizagem de línguas quando tratamos desse tipo de verbo), como no que se refere a aspectos morfológicos (i.e. a possibilidade ou impossibilidade de se separar o verbo da partícula ou partículas). A seguir, não só revisamos tais definições de verbo de duas ou mais palavras encontradas na literatura, tendo como foco central os aspectos semânticos, como também procuramos discutir as diferenças entre os termos concreto/literal – abstrato/metafórico, que são termos muito frequentes em estudos que tratam dos verbos de duas ou mais palavras. Procuramos ainda explorar os sentidos das partículas *up* e *down*, constituintes dos verbos de duas ou mais palavras, bem como estabelecer a relação entre metáfora conceitual e o significado desses verbos, o que acreditamos pode ser de grande valia na elaboração do exercícios voltados para o ensino de tais itens proposto no Capítulo 4.

3.1 Verbos frasais, *phrasal verbs* ou verbos de duas ou mais palavras?

Conforme o estudo de nossa dissertação de mestrado (HODGSON, 2004) procurou mostrar, parece não haver consenso na literatura sobre qual termo seria mais adequado ao tratarmos desse tipo de verbo: verbos frasais (*phrasal verbs*), verbos de duas palavras (*two-word verbs*) ou verbos de duas ou mais palavras (*multi-word verbs*). No entanto, é o termo *phrasal verb* que prevalece em publicações em várias línguas, sejam elas dicionários, livros didáticos ou manuais de ensino. Temos, por exemplo, em português, “*Phrasal Verbs – como falar inglês como um americano*” (HOGAN e IGREJA, 2004); em inglês, “*Making sense of phrasal verbs*” (SHOVEL, 1992); em espanhol, “*Vox Diccionario de los phrasal verbs para hispanohablantes*” (2004); em francês “*It's a knock out ou Comment utiliser les phrasal verbs*” (CASTAGNA, 1998); e alemão “*Englische Verben sicher verwenden: Phrasal Verbs*” (KIEWEG, 2000). Encontramos ainda o termo *phrasal verb* em materiais traduzidos para o português, como em “*Phrasal verbs*” (HARRISON, 2002), que adiciona ao título do livro a extensão “explicações gramaticais em português e exercícios em inglês”;

As explicações sobre o que venha a ser um verbo de duas ou mais palavras também variam em profundidade e complexidade (HODGSON, 2004), apesar de o termo *phrasal verb* ser, de modo geral, usado indistintamente para verbos seguidos de partículas, independentemente de seu grau de idiomaticidade.²⁸ No entanto, por motivos que detalharemos mais adiante, neste trabalho trataremos esse tipo de verbo como verbo de duas ou mais palavras.

Tomemos por exemplo a definição de *phrasal verb* dada pelo anexo do *Macmillan Dictionary for Advanced Learner's* (2002, p. LA3),

*Um verbo frasal é um verbo formado de duas (às vezes três) partes: um verbo e um advérbio ou uma preposição. A maioria é formada por um pequeno número de verbos comuns (como get, go, come, put e set) e por um pequeno número de advérbios e preposições (como away, out, off, up e in). Esses advérbios e preposições são frequentemente chamados de **partículas**. Os verbos frasais algumas vezes têm significados que podem ser facilmente deduzidos (como em sit down e look for). Mas na maioria dos casos os significados são bastante diferentes do significado do verbo do qual são formados: por exemplo, hold up pode significar “atrasar” ou “tentar roubar alguém” e não tem nenhuma conexão óbvia com a idéia de “segurar alguma coisa.”²⁹*

O que podemos depreender da definição acima é que ela não é completamente satisfatória, pois atribui significado somente ao verbo e não à partícula ou partículas que o seguem, que certamente pode(m) influenciar o significado dos verbos de duas ou mais palavras, conforme veremos mais adiante. Outra característica que pode ser observada na última parte da definição é a afirmação de que não há nenhuma relação óbvia entre o verbo e a partícula que o segue e o sentido mais prototípico do verbo, o que parece reforçar o conceito de aleatoriedade dos verbos de duas ou mais palavras. Ressaltamos, no entanto, que outros dicionários, tais como do *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2000, p. B10), muitas vezes oferecem definições mais detalhadas, que atribuem, pelo menos em alguns casos, significado também às partículas. (HODGSON, 2004).

²⁸ Quando tratarmos de traduções de textos e definições dadas por outros autores em que o termo utilizado for *phrasal verb*, manteremos a tradução “verbo frasal”. No entanto, no escopo de nosso trabalho, quando tratarmos de texto e explicações de nossa autoria, utilizaremos o termo verbo de duas ou mais palavras por julgá-lo mais adequado.

²⁹ “A phrasal verb is a verb formed from two (sometimes three) parts: a verb and an adverb or preposition. Most are formed from a small number of common verbs (such as *get, go, come, put* and *set*) and a small number of adverbs and prepositions (such as *away, out, off, up* and *in*). These adverbs and prepositions are often called **particles**. Phrasal verbs sometimes have meanings that can easily be guessed (such as *sit down* or *look for*). But in most cases their meanings are quite different from the meaning of the verb they are formed from: for example, *hold up* can mean ‘to cause a delay’ or ‘to try to rob someone’, and has no obvious connection with the idea of ‘holding’ something.

Da mesma forma, livros didáticos e manuais de ensino apresentam definições com algumas diferenças. Workman (1995), por exemplo, explica que somente se a partícula (preposição e/ou advérbio) ³⁰ muda de alguma forma o significado do verbo é que este verbo é chamado de frasal, porque ele passa a ter um sentido idiomático, como por exemplo em *This milk tastes awful. I think it's gone off* (Esse leite está com um gosto horrível. Acho que azedou), onde a partícula *off* dá um significado diferente ao verbo *go*, cujo significado mais prototípico é “ir”.

Para Quirk e Greenbaum (1980), Quirk et al. (1985), Swan (1990) e Tagnin (1989, 2005) são três os termos utilizados para definir os verbos de duas ou mais palavras, conforme a natureza da partícula que os seguem: verbos preposicionados, verbos frasais e verbos frasais preposicionados. Na primeira categoria estão os verbos seguidos de preposição, como o que acontece em *You can depend on me* (Você pode confiar em mim), onde a preposição *on* liga o verbo *depend* ao objeto *me* ³¹, ou seja, onde a preposição cumpre a função de elemento de ligação. Na segunda categoria estão os verbos seguidos de advérbios, como o que acontece em *He finally gave in* (Ele finalmente se rendeu), onde a partícula *in* forma uma única unidade linguística com o verbo *give* uma vez que a junção desse verbo com a partícula dá origem a um significado diferente para o verbo *give*. Na terceira categoria estão os verbos seguidos de advérbio e preposição, como o que acontece em *He gave in to her arguments* (Ele se rendeu aos argumentos dela), onde, assim como no exemplo citado acima, a partícula *in* forma com o verbo *give* uma única unidade linguística, mas vem precedido de preposição conforme a regência do verbo. Tal categorização, no entanto, não é de fácil identificação, pois, como afirma Tagnin (2005, p. 33),

tanto livros didáticos quanto dicionários especializados por vezes ainda confundem preposição com partícula adverbial nesse tipo de coligação, elencando verbos preposicionados como se fossem phrasal verbs.

De fato, identificar uma partícula como sendo preposição ou advérbio parece ser uma tarefa complexa, o que provavelmente levou ao uso do termo mais geral “partícula” pelos gramáticos citados acima. Quirk et al. (1985) explicam que isso acontece porque essas duas categorias (preposições e advérbios), apesar de distintas, se confundem. Dirven (2001a)

³⁰ De acordo com Harrison (2002), o termo partícula é usado porque a mesma palavra, às vezes, pode ter função de preposição ou de advérbio. Este é o caso das partículas *up* e *down*.

³¹ Exemplos extraídos de Tagnin (1989, p.34).

acrescenta ainda que a maior parte das partículas constituintes dos verbos frasais podem também cumprir a função de preposição, mas que o contrário não acontece.

Dirven (2001b) e Harrison (2002) dão definições bem parecidas com as de Quirk e Greenbaun (1980) e Swan (1990) para o termo *phrasal verb*. De acordo com Harrison (2002), verbos frasais são verbos seguidos de uma partícula que tanto pode mudar o significado do verbo como acrescentar a ele um significado complementar. Na mesma direção, Dirven (2001b, p.5) afirma que

*verbos frasais são combinações de preposições, advérbios, ou partículas com certo grau de idiomaticidade, o que significa que o todo do verbo frasal tem um significado que é mais que a soma de suas partes.*³²

Portanto, baseados nas explicações e definições dos autores citados acima, podemos considerar que nem todos os verbos seguidos de partículas são frasais, apesar de todo verbo frasal ser necessariamente composto de um verbo principal e de uma ou duas partículas.

Neste estudo, os verbos seguidos de preposições ou advérbios que alterem ou ampliem o significado do verbo, ou seja, verbos que formem com a partícula uma única unidade linguística, sejam eles seguidos ou não de preposição, serão chamados de verbos de duas ou mais palavras, seguindo as definições e explicações dadas por Quirk e Greenbaum (1980), Quirk et al. (1985), Swan (1990), Dirven (2001b), Harrison (2002) e Tagnin (2005).³³ Por sua vez, preposições ou advérbios constituintes desse tipo de verbo serão chamados de partículas, a exemplo do tratamento dado por alguns gramáticos (EK e ROBAT, 1984; YULE, 1998; SWAN; 2002), assim como o fazem manuais e livros didáticos (HODGSON, 2004).

A classificação dos verbos de duas ou mais palavras é, de acordo com Hodgson (2004), normalmente estudada por gramáticos e feita sob duas perspectivas: do ponto de vista morfológico e do ponto de vista semântico, conforme veremos a seguir.

³² “Phrasal verbs are combinations of verbs prepositions, adverbs, or particles with a certain degree of idiomacity, which means that the whole of the phrasal verb has a meaning which is more than the sum of its parts.”

³³ Em nossa dissertação de mestrado (HODGSON, 2004), optamos por usar o termo “verbo frasal” para efeito de simplificação. Nesse trabalho, no entanto, acreditamos que o termo “verbo de duas ou mais palavras” seja mais apropriado por refletir com melhor clareza o foco de nosso estudo, conforme procuramos explicar.

3.1.1 Aspectos morfológicos

Conforme mostramos em Hodgson (2004), os gramáticos tradicionais (YULE, 1998; WOODS e MCLEOD, 1990; WORKMAN, 1995) classificam os verbos de duas ou mais palavras quanto aos aspectos morfológicos em quatro tipos. Entretanto, as classificações são feitas de formas distintas dependendo do autor.

Yule (1998), por exemplo, não inclui em sua classificação os verbos seguidos de duas partículas. O autor classifica somente os verbos de duas palavras, como mostramos abaixo.³⁴

- **Tipo 1** - não separáveis: verbo intransitivo + partícula (ex: *get up, give in, go on*);
- **Tipo 2** - não separáveis: verbo + partícula + objeto direto (ex: *care for someone, go against something*);
- **Tipo 3** - obrigatoriamente separáveis: verbo + objeto direto + partícula (ex: *back someone up, ask someone out*);
- **Tipo 4** – opcionalmente separáveis: verbo + objeto direto + partícula **ou** verbo + partícula + objeto direto (ex: *turn something on* ou *turn on something*).

Note-se que o Tipo 2 classificado por Yule parece se encaixar melhor na categoria de verbos preposicionados citada acima, uma vez que a partícula não forma com o verbo uma única unidade linguística.

Woods e McLeod (1990) e Workman (1995) não incluem em sua classificação os verbos que obrigatoriamente devem ser separados da partícula, mas somente explicam que, quando um pronome é usado, ele deve anteceder a partícula. As quatro categorias definidas por esses autores são mostradas abaixo:

³⁴ Os exemplos de verbos separáveis, não separáveis e opcionalmente separáveis utilizados nesta seção foram coletados no *Longman Dictionary of English Language and Culture* (1992), *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2000), *Macmillan Dictionary for Advanced Learners* (2002) e *Collins Cobuild Phrasal Verbs Dictionary* (2002).

- **Tipo 1** - não separáveis: verbo intransitivo + partícula, como nos exemplos citados no Tipo 1 da classificação anterior;
- **Tipo 2** - não separáveis: verbo transitivo + partícula + objeto, como nos exemplos citados no Tipo 2 da classificação anterior;
- **Tipo 3** - não separáveis: verbo + partícula + preposição (ex: *put up with*);
- **Tipo 4** - separáveis: verbo transitivo + objeto + partícula **ou** verbo transitivo + partícula + objeto, como nos exemplos citados nos Tipos 3 e 4 da classificação anterior.

Em Hodgson (2004) mostramos que as classificações dos autores acima poderiam ser sintetizadas em dois grupos distintos, a saber, verbos de duas ou mais palavras não separáveis e separáveis, com três e dois subgrupos respectivamente, conforme sintetizamos abaixo:

Grupo 1: Não separáveis

- Verbo intransitivo + advérbio:** Quando o verbo é intransitivo e, portanto, não é seguido de objeto, o verbo e a partícula não podem ser separados.
- Verbo transitivo + advérbio + preposição + objeto:** Este tipo de verbo sempre terá significado idiomático e o objeto sempre será precedido de preposição.
- Verbo transitivo + preposição + objeto:** Neste tipo de construção, o verbo é transitivo e o objeto, seja ele um pronome ou um substantivo, deverá ocorrer sempre após a preposição. Essa não parece ser uma construção comum com as partículas *up* e *down*, uma vez que, de acordo com o nosso levantamento de dados, essas partículas ocorrem quase sempre como advérbio.

Grupo 2: Separáveis

- Obrigatoriamente: verbo transitivo + objeto + advérbio:** Quando o verbo é transitivo e o objeto é um pronome ou um nome próprio, o objeto deverá obrigatoriamente ocorrer entre o verbo e o advérbio.

- b) Opcionalmente: verbo transitivo + objeto + advérbio** ou **verbo transitivo + advérbio + objeto**: Quando o verbo é transitivo, o objeto poderá ocorrer entre o verbo e a partícula, neste caso um advérbio, ou logo após a mesma.

Os livros e/ou manuais didáticos e as gramáticas, provavelmente devido à complexidade do assunto, geralmente não explicam em muitos detalhes quando um verbo de duas ou mais palavras é separável ou não, apesar de, aparentemente, a questão da separabilidade estar relacionada ao fato de o verbo de duas ou mais palavras ser adverbial ou preposicionado (HODGSON, 2004). Vários estudiosos (PARTRIDGE, 1995; DIRVEN, 2001a, 2001b; HARRISON, 2002), no entanto, exploram esse tema. Da mesma forma, de modo geral, os autores de materiais voltados para alunos e professores de inglês como LE não diferenciam preposições de advérbios quando tratam dos verbos de duas ou mais palavras. Conforme citado anteriormente, esses autores preferem usar o termo neutro “partícula” (DIRVEN, 2001b) quando tratam de verbos de duas ou mais palavras. Gries, por exemplo, citado por Dirven (2001b, p.47), diz que é preferível deixar de lado “a discussão terminológica sobre o status de *up* como preposição ou advérbio”³⁵. Acreditamos que a mesma sugestão se aplica à partícula *down* que, assim como a partícula *up*, também é um item multifuncional, ou seja, assume papéis tanto de advérbio como de preposição.

Apesar de considerarmos o estudo da separabilidade dos verbos de duas ou mais palavras bastante relevante e merecedor de pesquisas mais aprofundadas, nosso enfoque neste trabalho será em relação aos aspectos semânticos, que explicamos abaixo, e na contribuição que a Teoria da Metáfora Conceitual possivelmente pode trazer para uma melhor compreensão desses verbos por parte dos aprendizes de inglês como LE.

3.1.2 Aspectos semânticos

Conforme apontamos anteriormente em Hodgson (2004), os estudiosos dos verbos de duas ou mais palavras, tais como Workman (1995), costumam classificá-los em literais, semiliterais e não-literais. Há nessa classificação dois aspectos importantes a serem levados em consideração: o conceito de literalidade e a própria classificação desses verbos dentro desse conceito, conforme discutiremos a seguir.

³⁵ “...the terminological discussion about the status of *up* as a preposition or an adverb”.

O primeiro diz respeito à controvérsia sobre o que venha a ser linguagem literal. Aparentemente, esse não seria um conceito problemático. Conforme claramente explica Vereza, (2007, p. 25)

O sentido literal parece ser, a princípio, um conceito tão transparente e com um “sentido literal” tão inequívoco que poderíamos julgar desnecessário tentar defini-lo.

De acordo com Gibbs citado por Vereza (2007), talvez seja esse o motivo de não haver muitas definições explícitas do conceito de literalidade. Essa ausência de definições acontece, ainda de acordo com Vereza, no dicionário Aurélio – 3ª edição e também no Dicionário de Linguística e Gramática de Mattoso Câmara, que não fazem menção direta ao termo.

No entanto, uma análise um pouco mais aprofundada mostra que a definição do termo “sentido literal” não é tão transparente, que o estudo do termo literalidade é bastante relevante e que sua problematização tem sido frequente na Linguística (VEREZA, 2007). Conforme mostramos em Hodgson (2004), Lakoff (1986), por exemplo, explica que quando falamos em linguagem literal, estamos nos referindo, principalmente, a quatro sentidos diferentes dessa palavra:

- Literal 1, ou literalidade convencional: linguagem convencional, do dia-a-dia, em contraste com a linguagem poética, indireta, exagerada, entre outros tipos;
- Literal 2 ou literalidade de assunto: linguagem objetiva, comumente usada para falar de um determinado assunto;
- Literal 3 ou literalidade não metafórica: linguagem não metafórica, direta, que não é compreendida, mesmo que parcialmente, em termos de uma outra coisa;
- Literal 4 ou literalidade condicionada à verdade: linguagem que se refere à realidade objetivamente, ou que é objetivamente verdadeira ou falsa.

Lakoff (1986) explica que, tanto na semântica como na lógica filosófica clássicas, esses quatro sentidos de literal convergem e estão, portanto, relacionados. O autor, no entanto, discorda dessa visão pois, para ele, somente a definição de Literal 3 contrasta com o termo

“metafórico”, enquanto que as definições de Literal 1, 2 e 4 são consistentes com esse termo. Conforme explicamos em Hodgson (2004), Lakoff sugere que usemos somente o sentido de Literal 3 em qualquer discussão sobre linguagem metafórica e literal, ou mesmo que o termo “literal” seja substituído por “linguagem direta” ou “linguagem não metafórica”. Neste trabalho, portanto, assim como em Hodgson (2004), optamos por denominar literais somente os verbos de duas ou mais palavras que tiverem significado estritamente não metafórico.

Há outros termos que são também comuns quando tratamos do contraste entre literal/metafórico. Entre eles encontramos os conceitos de concreto, como equivalente a literal, e abstrato como equivalente a metafórico, conforme mencionamos no início do capítulo.

As definições para concreto e abstrato encontradas nas gramáticas tradicionais não dão conta do tratamento aqui proposto para os verbos de duas ou mais palavras, pois se referem basicamente a substantivos e não fazem referência a sentido literal e metafórico. Por exemplo, Cegalla (2005, p. 130) define como substantivo concreto aqueles que “designam seres de existência real ou que a imaginação apresenta como tais” e como substantivo abstrato “os que designam qualidades, sentimentos, ações ou estados dos seres.” Dicionários voltados para o público geral, como por exemplo, Silveira Bueno (1999), também não estabelecem nenhuma relação entre concreto/literal – abstrato/metafórico, da mesma forma que não o fazem dicionários voltados para a linguística, como, por exemplo, Dubois et. al. (1973).

É possível que a confusão entre esses termos ocorra por ser a metáfora, conforme explica Sardinha (2007), uma representação mental abstrata. Se a metáfora é abstrata, seria possível dizer que o que é literal é também concreto? Acreditamos que não é possível fazer tal correlação e defendemos que as definições que melhor se encaixam quando tratamos dos verbos de duas ou mais palavras sejam as de literal e metafórico, pois seguimos, conforme expusemos acima, a classificação proposta por Lakoff (1986). Portanto, ao tratarmos exclusivamente dos significados das partículas constituintes desse tipo de verbo, usaremos os termos sentido prototípico e sentido básico e/ou original como equivalentes, e o termo extensões metafóricas, uma vez que não atribuiremos às partículas um sentido literal, conforme detalharemos mais adiante.

O segundo aspecto, discutido mais detalhadamente em Hodgson (2004), é a classificação dos verbos de duas palavras mostrada por Workman (1995). A proposta do autor,

que classifica os verbos em literais, semiliterais e não literais, aparentemente não dá conta do fenômeno como um todo, pois, muitas vezes, a mesma combinação de verbo e partícula dá origem a verbos de duas ou mais palavras com vários significados diferentes, significados esses que podem ser mais ou menos metafóricos. Isso acontece em várias combinações, como por exemplo, *break down*, em *My car broke down* (Meu carro quebrou) e *She broke down into tears* (Ela começou a chorar), e também com o verbo *pick up*, em *Pick up your pen* (Pegue sua caneta) e *I've picked up a cold* (Peguei um resfriado). Ou seja, o significado de um determinado verbo de duas ou mais palavras estaria determinado pelo contexto em que esse verbo estivesse inserido. Lembramos, no entanto, que esse é um material voltado para alunos de inglês como LE, o que explicaria o uso de termos mais simplificados.

Diferentemente de Workman (1995), Dirven (2001a) explica que os verbos de duas ou mais palavras podem ser classificados em um contínuo, que varia do sentido mais literal para o sentido mais metafórico dos verbos de duas palavras. Por exemplo, o autor explica que a frase “*The children ran across the road without looking* (As crianças atravessaram a rua sem olhar) estaria no extremo mais literal do sentido do verbo de duas ou mais palavras, enquanto que *I came across an old friend during my holiday* (Eu encontrei um velho amigo durante as minhas férias) estaria no extremo mais metafórico. Entre um extremo e outro, segundo o autor, teríamos frases tais como *He's the first man to have walked across the mountains* (Ele é o primeiro homem a ter atravessado as montanhas), mais próxima do sentido literal, e *She came across as a very intelligent person* (Ela dava a impressão de ser uma pessoa muito inteligente), mais próxima do sentido metafórico.³⁶

Baseados em Dirven (2001a), propomos que os sentidos dos verbos de duas ou mais palavras com as partículas *up* e *down* poderiam, da mesma forma, ser representados por um contínuo, no qual determinadas frases, aqui identificadas pelos números de 1 a 7, estariam mais próximas de um ou outro extremo, conforme mostra a Figura 2:

³⁶ Exemplos retirados de Dirven (p. 19, 2001a)



Figura 2 - Representação de sentidos mais literais e mais metafóricos

Exemplos com o verbo *pick up*

- (1) *Pick up your pen.* (Pegue sua caneta.)
- (2) *Can you pick me up at 7 in the morning?* (Você pode me pegar às 7 da manhã?)
- (3) *The robber was picked up by the Police in less than two hours.* (O ladrão foi pego pela polícia em menos de duas horas.)
- (4) *They've picked up a terrible cold.* (Eles pegaram um resfriado terrível.)
- (5) *Who's picking up the bill?* (Quem vai pagar a conta?)
- (6) *I picked up a little French while I was in Paris.* (Eu aprendi um pouco de francês enquanto estava em Paris.)
- (7) *The economy is picking up.* (A economia está melhorando.)

Exemplos com o verbo *put down*

- (1) *Put your pens down on the table.* (Ponham suas canetas sobre a mesa.)
- (2) *Before we move in, we want to put carpets down.* (Antes de nos mudarmos, queremos colocar carpete)
- (3) *You'll often be required to put down a deposit when you buy a house or a car.* (Você será frequentemente solicitado a pagar um depósito quando comprar uma casa ou um carro.)
- (4) *We can expect a hundred of amendments put down by the Tories.* (Podemos esperar centenas de emendas colocadas pelos Conservadores.)
- (5) *It's horrible to feel put down and ugly.* (É horrível sentir-se diminuído e feio.)
- (6) *The vet would not put the dog down.* (O veterinário não iria sacrificar o cachorro.)
- (7) *They will put down in Rome to refuel.* (Eles irão pousar em Roma para reabastecer.)

Contudo, é importante observarmos que nem sempre posicionar um determinado sentido de um verbo de duas ou mais palavras em um contínuo é simples, particularmente quando não estamos tratando dos extremos sentido literal e sentido metafórico. Outros estudos relacionados, tais como os conduzidos por Kamakura com a partícula *into* (2011), têm apontado para essa dificuldade. Ou seja, a afirmação de que certos sentidos são mais metafóricos que outros pode estar aberta à discussão. Outra questão que podemos levantar se refere aos verbos que aparentemente não têm sentido literal. Por exemplo, o verbo *break down*, citado anteriormente, não parece ter sentido estritamente literal, mas sim sentidos mais metafóricos, como o que ocorre em *We have to break down this report in order to understand it* (Temos que dividir esse relatório em partes menores para podermos entendê-lo), *My car broke down* (Meu carro quebrou) e *She broke down into tears* (Ela começou a chorar). De toda forma, acreditamos que compreender que as partículas assumem sentidos mais ou menos metafóricos, e que esses sentidos estão relacionados entre si, leve a um melhor entendimento desse tipo de verbo, conforme explicamos mais adiante nesse capítulo.

Um ponto muito importante na Teoria da Metáfora Conceitual é a relevância de nossas experiências na construção dos sentidos metafóricos. Em outras palavras, uma das possíveis explicações para os sentidos de *up* e *down* exemplificados acima e para a relação entre eles é o fato de essas associações não serem arbitrárias, mas sim motivadas por nossas experiências físicas e culturais. No caso específico de *up*, segundo Lakoff e Johnson (1980, 1999), seus sentidos se devem ao fato de nosso sistema conceitual ser influenciado por nossa verticalidade gravitacional. O mesmo princípio, portanto, poderia ser aplicado à partícula *down*, pois, nessa teoria, o corpo humano é o motivador de muitas metáforas conceituais. Conforme explica Sardinha (2007, p. 34)

Em geral, as metáforas conceituais são, em maior ou menor grau, corporificadas, ou seja, possuem uma base no corpo humano. Há, em geral, uma experiência humana física, corporal, por trás das metáforas conceituais.

Diversos autores, conforme veremos mais adiante, concordam sobre a importância das metáforas conceituais na formação dos sentidos de partículas polissêmicas tais como *up* e *down*, constituintes dos verbos de duas ou mais palavras, o que nos leva a defender a importância do ensino dessas metáforas com o intuito de se melhorar o aprendizado e a compreensão desses verbos.

Partindo, portanto, do pressuposto de que os sentidos das partículas constituintes dos verbos de duas ou mais palavras não são aleatórios, como pode parecer à primeira vista, e tendo em mente nosso objetivo de propor exercícios voltados para o ensino para esse tipo de verbo que leve em consideração o papel das metáforas conceituais na formação desses sentidos, procuramos estabelecer uma relação entre os vários significados das partículas *up* e *down*, nossos principais objetos de estudo, e as metáforas conceituais que podem motivá-los. Tomaremos como ponto de partida os diversos sentidos dessas partículas encontrados em materiais didáticos tais como dicionários monolíngues gerais, dicionários monolíngues que tratam somente de verbos de duas ou mais palavras, e livros que também tratam especificamente desse tipo de verbo.

A seguir, portanto, exploraremos os diversos sentidos das partículas polissêmicas *up* e *down* encontrados na literatura em língua inglesa, independentemente dos verbos das quais são constituintes, com o intuito de estabelecer uma relação entre esses sentidos e as metáforas conceituais que, acreditamos, os subjazem. Em outras palavras, procuraremos desconstruir os verbos de duas ou mais palavras para, a partir do significado das partículas, elaborarmos exercícios com vistas ao ensino desses verbos.

3.2 Polissemia e a relação entre os sentidos

A polissemia é um desafio linguístico antigo, para o qual ainda não há uma solução que seja totalmente satisfatória (AITCHISON, 2003). Tradicionalmente, polissemia é definida como sendo “a propriedade do signo linguístico que possui vários sentidos” (DUBOIS et al, 1973, p. 471) ou como “um conjunto de significados, cada um unitário, relacionados com uma mesma forma”, sendo que “cada um desses significados é preciso e determinado” (BECHARA, 1999, p. 402). Ou seja, as definições clássicas desse fenômeno linguístico são simplificadas e não fazem menção a nenhum tipo de relação entre os vários sentidos das palavras polissêmicas.

A linguística cognitiva, em contrapartida, tem uma visão bastante complexa e detalhada desse fenômeno. Para os estudiosos dessa área do conhecimento, a polissemia se constitui em um objeto de estudo essencial por se tratar de um fenômeno que está intimamente ligado à organização do nosso sistema conceitual (LAKOFF, 1987). Conforme observam Cuenca e Hilferty (1999, p. 125),

a partir do trabalho de Claudia Brugman (1981)³⁷ sobre a preposição inglesa over ‘sobre, em cima de’, podemos dizer que, na perspectiva da linguística cognitiva, a descrição da polissemia se tornou quase uma obsessão, o que levou esse ramo da linguística a abordar a distinção clássica entre monosemia, polissemia e homonímia com novos olhos³⁸

É importante observar que a abordagem do estudo da polissemia proposta por Brugman (1981) e Brugman e Lakoff (1988) defende que os sentidos das palavras polissêmicas são, na verdade, interrelacionados, e não desassociados e aleatórios como pode parecer à primeira vista. Na mesma direção, Lakoff (1987) afirma que, diferentemente da homonímia, a polissemia ocorre quando uma mesma palavra possui diferentes significados que são sistematicamente relacionados (grifo nosso). Para o autor, a sistematicidade das relações entre esses sentidos é crucial para que uma palavra seja considerada polissêmica. Ferreira (2007) destaca ainda a motivação corpórea das palavras polissêmicas. A autora cita como exemplo a palavra orelha, em português brasileiro, que tanto pode significar uma parte do corpo, como uma dobra em uma página de um livro, por exemplo. A motivação é bastante clara nesse caso, já que o formato da orelha em um livro remete ao formato de uma orelha no corpo humano.

No entanto, conforme discutimos em Hodgson (2004), nem todos os estudiosos concordam com essa visão de que os sentidos de um item polissêmico estão relacionados uns com os outros (LINDSTROMBERG, 1996). O autor explica que para pesquisadores tais Sinclair (1987), Benson et. al. (1986) e Nattinger e DeCaricco (1992), um número considerável de palavras são “deslexicalizadas”, ou seja, as palavras “não têm um significado que seja comum a todos ou mesmo muitos de seus contextos.”³⁹

Entretanto, de modo geral, o conceito de polissemia como sendo a co-existência de significados múltiplos e interrelacionados é largamente aceito (AITCHISON, 2003), assim como é aceito o fato de que as partículas que compõem os verbos de duas ou mais palavras, como, por exemplo, as partículas *up* e *down*, serem itens altamente polissêmicos. Por terem sentidos diversos, essas partículas, conseqüentemente, apresentam dificuldades tanto de produção como de compreensão para os alunos, mas o fato de essas partículas serem relacionadas entre si e pouco explorado no ensino. Conforme destaca Csábi (2004), a crença de

³⁷ Este trabalho foi posteriormente publicado por Brugman e Lakoff em 1988, conforme consta das referências.

³⁸ “A partir del trabajo de Claudia Brugman (1981) sobre la preposición inglesa *over* ‘sobre, encima de’, podemos decir que, en el marco de la linguística cognitiva, la descripción de la polissemia se ha convertido casi en una obsesión, lo que ha llevado a abordar la distinción clásica entre monosemia, polissemia y homonimia con nuevos ojos.”

³⁹ “...they do not have a meaning that is common to all or even vary many of their contexts.”

que os sentidos dos itens polissêmicos são não-sistemáticos e não-relacionados desencoraja professores e alunos a lidar com tais palavras. Diante dessa dificuldade, poderíamos levantar a seguinte questão: seria possível facilitar o processo de ensino/aprendizagem dessas partículas e, conseqüentemente, dos verbos de duas ou mais palavras?

Lindstromberg (1996) defende que a idéia de palavras “deslexicalizadas” não é útil para o ensino. Consoante com Lindstromberg, Fengying (1996), acredita que as palavras polissêmicas não podem ser simplesmente traduzidas, explicadas ou parafraseadas, pois se corre o risco de perder os significados subjacentes a elas. Em outras palavras, para Fengying (1996, p. 8)

A tradução tenta fornecer um equivalente em L1, mas falha quando trata dos muitos significados, colocações e usos. Ela dá a idéia de que existe uma relação simples de um para um entre as duas línguas, quando na verdade este não é o caso. Explicações e paráfrases podem ser desastrosas, não conseguindo tornar o significado explícito e compreensível.⁴⁰

No caso das partículas *up* e *down*, as traduções podem se mostrar pouco eficientes quando tratamos dos verbos de duas ou mais palavras, isso porque as várias traduções dadas pelos dicionários, sejam eles gerais ou específicos, não oferecem sempre equivalentes satisfatórios quando tratamos desse tipo de verbo, gerando, muitas vezes, mais dúvidas que certezas, conforme veremos mais adiante.

De acordo com o dicionário *Oxford Phrasal Verbs Dictionary for Learners of English* (2001) e o índice de partículas do dicionário *Collins Cobuild Phrasal Verbs Dictionary* (2002), bem como para outros autores (FLOWER, 1993; YULE, 1998; HARRISON, 2002; RUDZKA-OSTYN, 2003), o significado prototípico⁴¹ de *up* está relacionado a “movimento para cima”. Esse movimento para cima pode ser literal, expressando o movimento de elevar uma determinada coisa a um nível superior, como em *pick up a pen* (pegar uma caneta) e *lift up a box* (levantar uma caixa), como ser uma extensão mais metafórica, que expressa a idéia de

⁴⁰ “Translation attempts to provide an L1 equivalent but falls short in addressing a word’s manifold meanings, collocations, and usages. It fosters the idea that there is a simple one-to-one relationship between the two languages when, in reality, this is not the case. Explanation or paraphrasing can be clumsy, failing to make meaning explicit and understandable.”

⁴¹ Seguindo estudiosos tais como Rosch (1975), Lakoff (1987), Lewis (1993) e Aitchison (2003), consideramos como sendo prototípicos os membros mais centrais, ou seja, os exemplos mais representativos, de uma determinada categoria. Dessa forma, *pardal* e *canário* são mais prototípicos da categoria *ave* do que *pinguim* ou *avestruz*, assim como *mesa* e *cadeira* são mais prototípicos da categoria *móveis* do que *estante* e *armário*.

aumento ou melhora, em exemplos do tipo *prices are going up* (os preços estão subindo) e *brush up my Italian* (melhorar meu italiano). Da mesma forma, segundo os autores acima, o significado básico da partícula *down* está relacionado a “movimento para baixo” e por isso ocorre em expressões literais tais como *fall down* (cair) e *lie down* (deitar-se), que são bastante comuns e representam o sentido mais prototípico da partícula, e também em *turn down the volume* (diminuir o volume) e *narrow down the topic* (estreitar o assunto), que são mais metafóricas.

Assim, temos que o sentido mais prototípico da partícula *up* é “para cima” e de *down* é “para baixo”. Pesquisas em linguística cognitiva amplamente aceitas no meio acadêmico defendem que isso ocorre devido à nossa experiência corpórea de verticalidade. Em outras palavras, expressões linguísticas como *pick up a pen* e *fall down* citadas acima somente ocorrem porque nosso corpo tem estrutura vertical, o que dá origem aos conceitos “para cima” (*up*) e “para baixo” (*down*). Ou seja, os significados de *up* e *down* não são arbitrários, mas sim motivados por nossa experiência física e cultural (LAKOFF e JOHNSON, 1980, 1999).

Em muitos casos, a combinação do verbo com a partícula em um verbo de duas ou mais palavras é bastante transparente e oferece pouca ou nenhuma dificuldade para os alunos de forma geral, conforme discutimos anteriormente. Isso normalmente acontece quando o verbo desse tipo de combinação é comum, se apresenta em seu sentido mais básico e aparece com frequência em livros didáticos, e também quando a partícula tem seu sentido mais prototípico, que é o caso dos exemplos de *pick up a pen* e *fall down*, nos quais a partícula não altera exatamente o sentido do verbo. Quando combinadas com outros verbos, essas partículas podem assumir outros significados, como por exemplo, aumentar e melhorar, no caso da partícula *up* e diminuir e estreitar, no caso da partícula *down*, como o que acontece em *hurry up* (apressar-se) e *slow down* (ir mais devagar), que são extensões que partem do sentido mais prototípico dessas partículas. No entanto, é importante notar que essas extensões podem ser mais ou menos metafóricas, e, portanto, podem ser mais ou menos transparentes. Consequentemente, alguns verbos de duas ou mais palavras são mais idiomáticos que outros.

Pesquisas em linguística cognitiva (BERÉNDI, CSÁBI e KÖVECSES, 2008; SKOUFAKI, 2006, 2008) mostram que um maior ou menor grau de transparência pode estar diretamente relacionado a metáforas conceituais. Beréndi, Csábi e Kövecses (2008), por exemplo, relatam um experimento cujo objetivo era ensinar expressões idiomáticas para alunos

falantes nativos de húngaro. Os resultados dessa pesquisa mostraram que entre as 22 expressões idiomáticas foco do estudo, as com maior grau de retenção eram as consideradas mais transparentes e estavam mais fortemente associadas a metáforas conceituais. Agrupar expressões idiomáticas de acordo com metáforas conceituais que as subjazem, concluem os autores, pode tornar as expressões com maior grau de metaforização mais memoráveis e, ao mesmo tempo, mais transparentes. A proposta de Skoufaki (2006, 2008), cujo estudo sobre o ensino de expressões idiomáticas a alunos gregos segue na mesma direção, sugere que agrupamentos baseados em metáforas conceituais contribuem para uma maior retenção de vocabulário, apesar de haver algumas restrições, conforme discutimos ao final de nosso trabalho.

Em outras palavras, mesmo que o aluno conheça verbos tais como *take* e *give*, que são verbos frequentes em livros didáticos e manuais de ensino, e também o sentido mais prototípico de *up*, ou verbos tais como *let* e *put*, também muito comuns, e o sentido mais prototípico de *down*, as combinações desses itens, que resultariam em *take up* e *give up* e *em let down* e *put down*, podem ser bastante difíceis de serem compreendidas por alunos de inglês como LE, pois essas combinações não seriam tão transparentes quanto os sentidos prototípicos de seus componentes. Note-se ainda que uma mesma combinação de verbo e partícula pode dar origem a verbos de forma igual, mas de sentido diferente, como é o caso de *put down*, que pode ter o significado mais próximo dos sentidos prototípicos tanto do verbo *put* (por) e da partícula *down* (para baixo) em enunciados tais como *Greene put his drink down on the table* (Greene pôs sua bebida sobre a mesa), no qual a partícula não altera o sentido de verbo, como vimos acima, e também em enunciados tais como *We've been encouraged all our life to put down women's talk* (Fomos encorajados a vida toda a criticar/diminuir a fala das mulheres), que tem um sentido mais metafórico e provavelmente mais difícil de ser compreendido.⁴² Essa é uma constatação que faz com que muitos professores e alunos de inglês como LE se sintam desestimulados a tentar aprender e ensinar verbos de duas ou mais palavras por acreditarem que não há critério algum nesse tipo de combinação, levando-os a crer que a única ferramenta que se pode utilizar para aprendê-los e usá-los é a memória.

Na mesma direção, Rudzka-Ostyn (2003) afirma que o fato de o sentido das partículas nos verbos de duas ou mais palavras ser pouco transparente para a maioria dos

⁴² Exemplos retirados do *Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs* (2002), que utiliza o *corpus Bank of English* como fonte.

alunos faz com que se acredite que a maior parte de verbos desse tipo seja considerada idiomática e, portanto, impossível de ser compreendida tomando-se por base o sentido dos seus elementos constituintes. Isso faz com que o processo de ensino/aprendizagem dos verbos de duas ou mais palavras seja visto como pouco produtivo e cansativo. De acordo com a autora (2003, p. 3)

*Todos esses verbos frasais 'idiomáticos', como são conhecidos, teriam que, portanto, ser aprendidos um por um, em uma tarefa árdua, demorada, e não muito racional. Não é de se admirar, portanto, que mesmo alunos avançados frequentemente demonstrem pouco conhecimento dos verbos frasais e raramente os usem.*⁴³

Tendo em mente essa dificuldade dos alunos e também de professores de inglês como LE, procuramos mostrar que a explicação de sentidos muito específicos e isolados das partículas dos verbos de duas ou mais palavras, mais especificamente das partículas *up* e *down*, não é a melhor ferramenta para levar a um aprendizado mais efetivo desses verbos. Ao contrário, nosso objetivo é mostrar que, ao buscar explorar a relação entre os sentidos mais e menos prototípicos das partículas, principalmente por meio de metáforas conceituais, poderemos fazer com que uma melhor compreensão desse tipo de verbo possa ser atingida.

3.3 Os sentidos de *up* e *down*

Existe certa discrepância no número de sentidos diferentes atribuídos às partículas *up* nos dicionários para alunos de inglês (HODGSON, 2004). O mesmo acontece com a partícula *down*. No *Longman Dictionary of English Language and Culture* (1992) são 16 definições de *up* como advérbio e seis como preposição, perfazendo um total de 22 sub-entradas. No caso da partícula *down*, são 21 definições como advérbio e 4 como preposição, perfazendo um total de 25 sub-entradas. No *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2000), são 12 definições diferentes como advérbio e três como preposição para a partícula *up*, totalizando 15 sub-entradas, e 11 definições como advérbio e 3 como preposição para a partícula *down*, totalizando 14 sub-entradas. No *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2007), são 16 definições diferentes de *up* e 20 para *down*, tanto como advérbio quanto como preposição, uma vez que esse dicionário não diferencia em cada entrada qual a função da partícula. Nota-se também que há nos dicionários definições de *up* e *down* como

⁴³ “All these so-called ‘idiomatic’ phrasal verbs would therefore have to be learned one by one, an arduous, time-consuming and not very rational task. It is no wonder then that even advanced students often show a poor command of phrasal verbs and use them rarely.”

substantivos, como por exemplo em *Things are on the up and up* (As coisas estão melhorando) e *the soft down of her cheek* (a penugem da bochecha dela); adjetivos, como em *the up escalator* (a escada rolante que sobe) e *the down escalator* (a escada rolante que desce); verbos, como em *They've upped the taxi fares because of the rise in fuel prices* (Eles subiram o preço das tarifas de táxi por causa do aumento no preço dos combustíveis) e *He downed his beer and left* (Ele bebeu sua cerveja e partiu); e prefixos, como em *She went upstairs* (Ela foi para o andar de cima) e *floating downriver* (flutuando rio abaixo)⁴⁴. No entanto, não discutimos nesse trabalho essas classes de palavras por não se tratarem de partes constituintes dos verbos de duas ou mais palavras que, conforme dito anteriormente, são compostos por um verbo e um advérbio, um verbo e uma preposição, ou ainda um verbo, advérbio e preposição.

Entretanto, ao observarmos as definições das partículas dadas pelos dicionários, conforme veremos a seguir, podemos notar que as diferenças entre essas definições são, em diversos casos, mínimas e, muitas vezes dependentes do sentido do verbo. Por exemplo, o dicionário *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2000) que citamos acima, dá uma das definições de *up* como sendo a de “terminar ou fechar” e cita como exemplo a oração “*I have some paperwork to finish up*” (Tenho um trabalho burocrático para terminar). Logo abaixo, o dicionário dá a definição de *up* como a sendo de um período de tempo que terminou, e cita como exemplo a oração “*Time's up*” (O tempo acabou). O mesmo acontece com a partícula *down*. Uma das entradas do dicionário dá a definição de *down* como “em um nível mais baixo” e cita como exemplo a oração “*Prices have gone down recently*” (Os preços baixaram recentemente). Logo em seguida, a definição é “usado para mostrar que a quantidade ou força de alguma coisa é mais baixa, ou que há menos atividade” e um dos exemplos utilizados é “*Turn the music down!*” (Abaixe o volume da música). Nenhum dos dicionários citados explica o motivo de haver definições tão próximas. É possível que essas definições sejam, na verdade, motivadas pelos exemplos de enunciados muito comuns encontrados na língua inglesa. Uma busca no mecanismo de busca *WebCorp*⁴⁵ mostra que em 100 páginas pesquisadas disponíveis na internet, há 671 ocorrências para a expressão *Time's up* e, 209 ocorrências para *Turn the music down*, por exemplo⁴⁶. Ou seja, é possível que por se tratarem de expressões corriqueiras, os exemplos citados tenham merecido definição separada nos dicionários.

⁴⁴ Exemplos extraídos do *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2002).

⁴⁵ O *WebCorp* (www.webcorp.org.uk) é um mecanismo de busca desenvolvido e operado pela *Birmingham City University*, na Inglaterra. Seu acesso é livre e seu objetivo é facilitar análises linguísticas.

⁴⁶ Acesso em 05 de julho de 2010.

Não queremos, no entanto, diminuir a importância dos dicionários como fonte de consulta tanto para professores como alunos de LE, mas apenas enfatizar que, ao dar as partículas definições muito específicas e detalhadas, os dicionários não são a melhor alternativa para a aprendizagem dos verbos de duas ou mais palavras, uma vez que tantos pormenores podem induzir mais à confusão que ao esclarecimento. Além disso, tais definições não necessariamente auxiliam na compreensão de outros verbos que possam ocorrer com essas partículas. Antes que possamos nos ater ao tratamento dado aos verbos de duas ou mais palavras pelos livros didáticos e a fim de ilustrar nossas observações acima, vejamos a seguir os sentidos das partículas *up* e *down* encontrados em dicionários generalistas. Note-se que muitos desses sentidos parecem ser, ainda que em maior ou menor grau, dependentes do verbo.

De acordo com *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2007), que é o mais recente entre as fontes citadas, as definições da partícula *up* são:

a) Em ou em direção a uma posição superior: de um lugar mais baixo para um lugar mais alto, em um lugar mais alto, ou em um lugar mais alto que você; olhar, voltar-se para, ou apontar, de um lugar mais baixo para ou em direção a uma posição superior.

Ex: *Could you help me carry this old trunk up to the attic?*
She's up in the bathroom.
*We rolled our backs up and looked up at the sky.*⁴⁷

b) Em ou para uma posição ereta: ereto ou movendo-se em direção a uma posição ereta.

Ex: *I found Hattie sitting up in bed.*
He stood up and pulled a chair for me to sit on.
The house stopped with its ears up and nose twitching.

c) Norte: em ou em direção ao norte de uma região ou país.

Ex: *Travelling up to Scotland each year was a tremendous experience for us.*
She's up north with her family on a holiday.

d) Mover-se para perto de alguém ou alguma coisa: movendo-se para perto de alguém ou alguma coisa e depois parando:

Ex: *One of the salespeople came up and asked if she could help.*
Just go up to him and say hello.

⁴⁷ Os exemplos aqui citados também foram retirados do *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2007).

e) Mover-se por um rio, estrada, etc: movendo-se por uma estrada, rua, caminho, etc, ou em um ponto nele para longe de você; movendo-se por um rio na direção oposta para onde flui a água.

Ex: *Further up the road was a little country pub*
We went on a long trip up the Amazon.

f) Aumento de quantidade/nível: a, ou em direção a, um número, nível ou quantidade maior; tornar mais alto, mais forte ou mais ativo.

Ex: *Early last month, fuel prices went up by 3 per cent.*
Competition between the production groups is hotting up rapidly.

g) Fora da cama: acordado e fora da cama.

Ex: *We were up bright and early the next morning.*

h) No fim: usado para dizer que um período de tempo terminou.

Ex: *Come along now please. Time's up.*

i) Em partes menores: dividido ou quebrado em pedaços menores ou em partes iguais.

Ex: *The prize money will be divided up among the team members.*
Divorce settlements often involve property that can't be split up easily.

j) Completamente: completamente feito ou usado de forma que não reste nada.

Ex: *Eat up all your dinner.*
I think it was selfish of me, using up all her free time like that.
The stream dries up in the summer.

k) Apertado: apertado ou completamente fechado.

Ex: *She kept Albert's letters in a bundle tied up with ribbon.*
Did you lock the house up before you left?

l) Coletado: Coletado, adicionado ou colocado junto em um lugar.

Ex: *Her papers had blown everywhere and she was busy gathering them up.*
I added up all my profits and I was surprised at how much I had made in the year.

m) Mais que certa quantidade ou idade: (uso informal) acima de certa quantidade ou mais velho que certa idade.

Ex: *Women of sixty and up get a free bus pass for off-peak journeys.*

n) Em funcionamento: Trabalhar em um sistema de computadores que está funcionando corretamente.

Ex: *By ten o'clock we had the computers up again after the power cut.*

o) Em conserto: em inglês britânico, uma estrada que está sendo consertada e não pode ser usada.

Ex: *We had to take a different road because Bristol Road was up.*

p) Em um lugar perto de você: em um lugar próximo de onde você está.

Ex: *He'll be up at the school talking to parents.*

E as definições da partícula *down*, ainda de acordo com *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2007), são:

a) Em direção a um lugar mais baixo: mover-se em direção a um lugar ou posição mais baixos; olhar, apontar ou levar a um lugar mais baixo; de um lugar mais alto para o chão; usado para dizer que você colocou alguma coisa que você estava carregando em uma superfície mais baixa.

Ex: *Tears were rolling down his cheek.*

Get down off that roof.

Put the box down on the table.

b) Em um lugar mais baixo: em um lugar mais baixo ou em um nível mais baixo.

Ex: *It was dark and cold down in the cellar.*

Your name is further down the list.

c) Em posição superior sentada ou deitada: mover seu corpo para uma posição sentada, curvada ou deitada; ficar em posição sentada, deitada ou curvada.

Ex: *Why don't you sit down and rest your legs?*

The video has exercises you can do while you are sitting down.

d) Em uma estrada, rio, etc: mover-se ou olhar em/para uma estrada, uma trilha, um caminho; mover-se ou olhar em/para um rio na mesma direção da corrente; em algum ponto em uma estrada, caminho etc. distanciando-se de você; em um ponto distante em um rio na direção da corrente.

Ex: *I was walking down the street with a couple of friends.*

We sailed down the Yellow River towards the open sea.

They live somewhere down Park Avenue.

e) Em ou para um lugar que está próximo: em ou em direção a um lugar próximo a você.

Ex: *Sandra has just gone down to the shops.*
I saw him down at the station this morning.

f) Sul: indo em direção ao sul; em um lugar que está ao sul de onde você está.

Ex: *Thousands of Scottish fans will be traveling down to London for the big match.*
Newhaven is down on the south coast.

g) Quando alguma coisa é reduzida: em ou para uma quantidade menor, um nível mais baixo, etc; usado para dizer que alguma coisa se torna menos forte.

Ex: *House prices have come down to a more reasonable level.*
Turn down the radio.

h) Quando alguma coisa é estragada: usado para dizer que alguma coisa está estragada ou destruída, que está no chão.

Ex: *The opera house was burnt down in 1990.*
It's more than ten years since the Berlin Wall came down.

i) Quando você escreve alguma coisa: usado para dizer que você escreve alguma coisa em um papel ou em um livro.

Ex: *I copied down his address and phone number.*
Let me write that down before I forget it.

j) Quando alguma coisa é apertada: usado para dizer que alguma coisa está apertada ou presa a uma superfície.

Ex: *The lid of the box was screwed down tight.*

k) Quando alguma coisa está completamente limpa: usado para dizer que um objeto grande está todo e completamente limpo.

Ex: *We need to wash down the walls before we can start painting.*

l) Quando você come ou bebe alguma coisa: quando comida ou bebida descem, quando vão da boca para o estômago.

Ex: *He gulped down his tea and got up from the table.*
Lunch consisted of pizza washed down with a glass of milk.

m) Quando você escreve alguma coisa: usado para dizer que você escreve alguma coisa em um papel ou em um livro.

Ex: *I copied down his address and phone number.*
Let me write that down before I forget it.

n) Quando alguém está doente: usado para dizer que alguém está com uma doença.

Ex: *Poor Susan went down with flu just before Christmas.*

o) Para as pessoas que vivem depois de você: usado para dizer que alguma coisa é dada para a próxima geração.

Ex: *The ancient Gaelic songs have been handed down from generation to generation.*

p) Triste: infeliz ou triste.

Ex: *He's been feeling very down since his wife went away.*

q) Escolhido para fazer alguma coisa: usado para dizer que você foi escolhido ou que se espera que você realize um determinado trabalho.

Ex: *I think I'm down for babysitting on Monday night.*

r) Perder um jogo: se um jogador ou time está um determinado número de pontos abaixo, esse é o número de pontos necessários para que se alcance o resultado do adversário.

Ex: *At half-time our team was two goals down.*

s) Quando um computador não está funcionando: usado para dizer que o sistema do computador não está funcionando. O dicionário não cita exemplos nesse caso.

t) Já realizado: usado para dizer com quantas coisas você já lidou e quantas mais ainda necessitam ser feitas.

Ex: *Well, there's another exam over. Two down and four to go.*

u) Pago: usado quando você paga uma quantidade de dinheiro imediatamente após uma compra e irá pagar o restante depois.

Ex: *Own a brand new Fiat Bravo for only \$ 99 cash down and \$ 31.68 a week.*

O que podemos depreender desses dados é que os dicionários comuns normalmente oferecem várias definições para as partículas *sem*, no entanto, estabelecer nenhum tipo de relação entre elas. Isso reforça a noção de que os sentidos dessas partículas, e, por conseguinte, dos verbos de duas ou mais palavras, são totalmente arbitrários, noção essa refutada pela linguística cognitiva, que defende que os significados são motivados por nossa experiência corpórea, como já mencionamos anteriormente. Tendo em mente o ponto de vista do aluno, podemos também considerar que esses tipos de explicações e definições pouco contribuem para a aprendizagem do tipo de verbo em questão. Em outras palavras, apesar de certamente

servirem como fonte de consulta para casos específicos, o grande número de definições isoladas, que em diversas ocasiões não levam sequer em consideração o sentido do verbo como também determinante do significado, como podemos observar nos exemplos citados acima, parece, de fato, reforçar um aparente conceito de arbitrariedade dos verbos de duas ou mais palavras, não deixando ao aluno outra alternativa a não ser memorizá-los, em um esforço que nos parece enorme e pouco recompensador.

Os manuais de ensino tradicionais, que são geralmente o principal expoente do material didático usado no ensino/aprendizagem de LE (CUNNINGSWORTH, 1995; TOMLINSON, 1998; RICHARDS, 2002) não parecem dar muita atenção, pelo menos não de forma sistemática, aos verbos de duas ou mais palavras, mesmo sendo esse tipo de verbo bastante frequente na língua inglesa, particularmente em contextos mais informais (ASPINALL e CAPEL, 2001; OXENDEN e LATHAM-KOENIG, 2001; IGREJA, 2004; GONTIJO, 2004). Apesar de serem a maior fonte de *input* que os alunos recebem e a maior base da prática que ocorre em sala de aula, as explicações e os exercícios encontrados em manuais de ensino normalmente tratam os verbos de duas ou mais palavras de modo simplificado, aleatório e não dão ênfase ao significado da partícula como motivadora dos sentidos dos verbos (HODGSON, 2004).

Como forma de preencher essa lacuna, há um grande número de publicações voltadas especificamente para o aluno de inglês como LE, que buscam facilitar a aprendizagem dos verbos de duas ou mais palavras. Apesar de uma boa parte desse tipo de material ainda apresentar e oferecer exercícios de prática que tomam como base o significado do verbo, como por exemplo, o verbo *look* (olhar) para depois acrescentar a partícula e verificar as modificações nos sentidos, como o que ocorre em *look up* (olhar para cima/procurar em texto escrito), *look for* (procurar por alguém ou alguma coisa) e *look down on* (desprezar), em um modelo mais próximo do que fazem os dicionários comuns, podemos notar que há uma tendência em materiais didáticos mais recentes, inclusive dicionários especialmente voltados para os verbos de duas ou mais palavras, de se agrupar as partículas de acordo com os seus significados mais gerais, o que, acreditamos possa vir a ser um grande elemento facilitador no processo de ensino/aprendizagem.

Por exemplo, segundo o dicionário *Oxford Phrasal Verbs Dictionary for Learners of English* (2001), os significados mais comuns de *up* são:

a) Aumentar: aumentar em volume, velocidade, preço, força e reputação, como em *go up*, *build up*, *speed up*, etc.

b) Melhorar: melhorar a economia, a saúde ou conhecimento, como em *look up*, *brush up*, *clear up*, etc.

c) Apoiar: como em *back up*, *stand up for*, *speak up for*, etc.

d) Preparar: preparar-se para fazer alguma coisa, como em *draw up*, *set up*, *warm up*, etc.

e) Criar e construir: criar, construir, produzir, inventar, tanto física como mentalmente, como em *make up*, *come up with*, *build up*, etc.

f) Completar e terminar: com alguns verbos que podem ser usados sem a partícula, *up* acrescenta a idéia de completar alguma coisa, como em *end up*, *use up*, *tidy up*, etc.

g) Estragar e destruir: como em *tear up*, *blow up*, *smash up*, etc.

h) Parar, atrasar, interromper: como em *break up*, *give up*, *pull up*, etc.

i) Acontecer, às vezes inesperadamente: como em *turn up*, *come up*, *bring up*, etc.

j) Aproximar: aproximar-se, às vezes secretamente, aproximar-se de alguém ou alguma coisa para obter conforto, como em *creep up*, *loom up*, *snuggle up*, etc.

k) Dividir e separar: dividir no sentido de cortar, picar ou, no caso de pessoas, separar, como em *slice up*, *divide up*, *split up*, etc.

l) Agrupar e colecionar: colecionar coisas ou agrupar pessoas, como em *match up*, *stock up*, *team up*, etc.

m) Apertar, fechar: apertar ou fechar coisas, restringir os movimentos de alguém ou alguma coisa, como em *do up*, *parcel up*, *tie up*, etc.

Ainda de acordo com o dicionário *Oxford Phrasal Verbs Dictionary for Learners of English* (2001), os significados mais comuns de *down* são:

- a) **Cair e destruir:** relacionado ao sentido mais literal de *down*, sugere que alguém ou alguma coisa está caindo ou sendo destruída, como em *pull down*, *burn down* e *tear down*.
- b) **Reduzir:** diminuir em quantidade, força, velocidade, custo, importância, etc como em *turn down*, *calm down* e *cut down*.
- c) **Suprimir:** manter alguém ou alguma coisa sob controle ou terminar alguma coisa usando força ou autoridade como em *crack down*, *keep down* e *come down on*.
- d) **Derrotar:** Derrotar alguém ou alguma coisa (ou ser derrotado) em uma discussão, competição, etc como em *vote down*, *bring down* e *back down*.
- e) **Falhar:** parar, falhar ou não funcionar corretamente como em *break down* e *close down*.
- f) **Fixar:** prender, amarrar alguma coisa com força a uma outra coisa como em *tie down*, *nail down* e *strap down*.
- g) **Anotar:** escrever ou copiar alguma coisa como em *write down*, *note down* e *copy down*.
- h) **Comer/Beber:** descrever formas de comer e beber como em *gulp down* e *gobble down*.

O índice de partículas do dicionário *Collins Cobuild Phrasal Verbs Dictionary* (2002) justifica a necessidade de um anexo explicativo com todas as partículas que ocorrem com verbos de duas ou mais palavras no dicionário ao afirmar que, apesar de os significados desse tipo de verbo não serem sempre óbvios, e de nem sempre estar claro como e se a partícula ou partículas contribuem para tal significado, os sentidos das partículas não são arbitrários, mas seguem padrões. Quando novas combinações entre verbos e partículas ocorrem na língua, elas irão, de acordo com o dicionário, se ajustar a esses padrões.

Para esse dicionário, os significados da partícula *up* podem ser organizados em 12 grupos, a saber:

- a) **Movimento e posição:** usa-se em combinações literais para indicar movimento de uma posição ou lugar mais baixo para uma mais alta, por exemplo, como quando alguém pula (*jump up*) ou sobe um morro (*run up a hill*).⁴⁸
- b) **Aumentar e melhorar:** assim como significa movimento, *up* também pode ser usado para indicar aumento em quantidade ou intensidade, por exemplo, quando a velocidade de alguma coisa aumenta (*speed up*) ou quando se fala mais alto (*speak up*).
- c) **Preparar e começar:** pode-se usar *up* com vários verbos para indicar que alguma coisa está sendo preparada ou iniciada. Por exemplo, se atletas treinam (*train up*), eles fazem exercícios para estar em melhores condições para um evento.
- d) **Apertar e restringir:** *Up* pode ser usado em combinações para indicar que alguma coisa está sendo apertada ou restrita de alguma forma. O verbo normalmente indica o que é apertar, portanto se alguém enfaixa um ferimento (*bandages up a wound*), aperta-se a faixa sobre esse ferimento.
- e) **Aproximar-se:** *Up* pode ser usado em combinações para indicar que duas pessoas estão se movendo para mais perto uma da outra. Por exemplo, se alguém o alcança (*catches up with you*), esse alguém chega mais perto de você.
- f) **Prejudicial:** *Up* é usado em combinações para dar a idéia de que alguma coisa não está em seu estado normal, e que foi talvez estragada ou prejudicada de alguma forma. Por exemplo, se você bagunça um quarto organizado (*mess up a tidy room*), você o torna desorganizado. É possível que essa definição de *up* esteja relacionada a expressões de baixo calão em língua inglesa, tais como *fuck up* e *screw up*.
- g) **Completar e terminar:** *Up* é usado em combinações para indicar que alguma coisa terminou ou foi terminada, portanto de se você desliga o telefone (*hang up the phone*), você termina a conversa.

⁴⁸ Definições e exemplos extraídos do próprio dicionário.

- h) Rejeitar e entregar:** Há muitos verbos de duas ou mais palavras onde *up* indica que alguma coisa está sendo dada ou rejeitada. Por exemplo, se você rejeita uma oferta (*pass up na offer*), você a rejeita.
- i) Acontecer e criar:** Há muitos verbos de duas ou mais palavras que dão a idéia de alguma coisa acontecendo ou sendo criada. Por exemplo, se alguma surge (*crops up*), ela acontece ou aparece.
- j) Coletar a agrupar:** Algumas combinações com *up* dão a idéia de que de alguma coisa está sendo agrupada, e que às vezes se torna menor nesse processo. Há um conjunto de tais verbos onde o verbo diz que tipo de recipiente está sendo usado para coletar as coisas, portanto, se você ensaca alguns objetos (*bag up some objects*), você os coloca em um saco.
- k) Revelar e descobrir:** *Up* é usado em algumas combinações para dar a idéia de informação está sendo revelada ou descoberta. Por exemplo, se alguém descobre um segredo (*digs up a secret*), ele é descoberto.
- l) Separar:** *Up* frequentemente indica que uma pessoa ou coisa está se movendo para longe de alguém ou de alguma coisa, ou está sendo separado dela. Por exemplo, se você divide uma quantidade de alguma coisa (*divide up a quantity of something*), você a divide em porções menores.

O número de significados da partícula *down*, de acordo com esse dicionário, é dez:

- a) Movimento e posição:** *Down* ocorre como advérbio em combinações onde se descreve movimento de posição ereta e superior para uma posição deitada, sentada ou agachada. Por exemplo, se você se deita (*lie down*), você se move para uma posição horizontal. Também usa-se *down* como advérbio em combinações que se referem à alguém colocando alguma coisa sobre uma superfície. Por exemplo, se você bate alguma coisa sobre uma mesa (*slap something down on a table*), você a coloca sobre a mesa com muita força. Algumas combinações com *down* se referem a movimento em relação a você ou horizontalmente ou no tempo, ao invés de uma posição mais alta para uma

mais baixa. Por exemplo, se tradições ou histórias são passadas a você (*passed down to you*), elas são ensinadas ou contadas a você por uma geração mais velha.

- b) Diminuir, abaixar e reduzir:** *Down* ocorre como advérbio em combinações que se referem à diminuição em tamanho, nível, padrão, intensidade, etc. Por exemplo, se o custo de alguma coisa diminui (*goes down*), essa coisa se torna menos cara. Algumas combinações descrevem processos de redução do tamanho físico de alguma coisa, talvez por cortar ou remover parte dessa coisa. Por exemplo, se você mói alguma coisa (*grind something down*), você a torna mais lisa e menor esfregando-a contra uma superfície dura ou em uma máquina. Algumas combinações se referem a mudanças completas no estado ou formato. Por exemplo, se você derrete alguma coisa (*melt something down*), você a derrete completamente. Outras combinações incluem verbos que são também adjetivos, particularmente adjetivos que descrevem qualidades que são baixas em intensidade ou quantidade, tais como resfriar (*cool*) estreitar (*narrow*) e aquietar-se (*quiet*). Essas combinações expressam idéias de alguma coisa se tornando ainda mais baixa em intensidade ou tamanho. Por exemplo, se você estreita uma escolha ou um tópico (*narrow down a choice or subject*), você o torna mais estreito ou mais seletivo.
- c) Apertar e prender:** Usa-se *down* como advérbio em combinações onde se descrevem processos de apertar ou prender alguma coisa ao solo, ou de tornar alguma coisa segura. Por exemplo, se você prega alguma coisa (*nail something down*), você usa pregos para prendê-la a uma superfície mais baixa. Algumas dessas combinações têm significados metafóricos. Por exemplo, quando você fala sobre “pregar pessoas” significando que você as está forçando a declarar claramente suas opiniões e intenções.
- d) Arruinar, atacar e destruir:** Usa-se *down* como advérbio em combinações que contêm idéias de ruína, corte e destruição. *Down* ajuda a dar a idéia de que alguma coisa cai no chão ou é forçada ao chão durante o processo. Por exemplo, se você corta uma árvore (*chop down a tree*), você a corta pelo tronco até que ela caia. Outras combinações contêm idéias de atacar, destruir e matar. Por exemplo, quando pessoas são massacradas (*mown down*), elas são mortas de uma maneira violenta.

- e) **Derrotar e controlar:** *down* ocorre como advérbio em combinações que têm “derrota” como parte de seu significado. Por exemplo, se você briga com alguém até a derrota (*argue someone down*), você consegue forçar essa pessoa a aceitar seu ponto de vista durante uma discussão, e se você desiste (*back down*), você aceita o ponto de vista da outra pessoa. *Down* também ocorre em combinações que significam controlar. Por exemplo, se alguém o suprime (*clamp down*), essa pessoa toma alguma atitude para controlar ou impedir que você faça alguma coisa, e se pessoas são mantidas sob controle (*people are kept down*), elas são mantidas sem que tenham nenhum poder.
- f) **Completar ou fracassar:** *down* é usado em combinações que dão a idéia de completude e, frequentemente, de término ou derrota. É sempre adverbial nessas combinações. Por exemplo, se você encerra um negócio (*shut a business down*), ele para de funcionar, e se você caça alguém (*hunt someone down*), você o procura até encontrá-lo. Algumas das combinações significam “para de funcionar”. Por exemplo, se uma máquina quebra (*breaks down*), ela pára de operar.
- g) **Comer e beber:** *Down* ocorre como advérbio em combinações que se referem a comer e beber e à ação de a comida ou bebida passar da sua boca para seu estômago. Por exemplo, se você devora sua comida (*bolt down your food*), você a come rapidamente. *Down* ocorre também em combinações tais como prender (*hold down*) e manter (*keep down*), quando nos referimos à comida permanecer no estômago de uma pessoa, por exemplo, quando estamos falando de uma pessoa que está doente e que está propensa a vomitar.
- h) **Escrever e gravar:** Usa-se *down* como advérbio em combinações que significam “escrever” ou “gravar”. Por exemplo, se você anota alguma coisa (*note something down*), você a escreve em algum lugar.
- i) **Limpar e aplainar:** Usa-se *down* como advérbio em combinações que descrevem processos de limpeza, aplainamento ou escovação de superfícies, tais como paredes ou o lado externo de objetos. Por exemplo, se você lava uma parede (*wash down*), você a limpa completamente com água, e se você aplaina (*smooth down*) as roupas que você está vestindo você as passa até que fiquem planas.

- j) Trabalho e atividades:** Algumas combinações que contém *down* como advérbio expressam idéias de começar a trabalhar em alguma coisa. Por exemplo, se você começa a trabalhar (*settle down to work*), você começa a trabalhar seriamente.

O que podemos observar ao analisar as definições dadas pelos dicionários específicos é que, apesar desses apresentarem os sentidos das partículas de maneira reduzida em relação às definições encontradas nos dicionários comuns, eles ainda apresentam uma lista de sentidos que nos parecem um tanto aleatórios e arbitrários. Na verdade, o segundo dicionário pesquisado, o *Collins Cobuild Phrasal Verbs Dictionary* (2002) faz um trabalho mais elaborado no que diz respeito ao sentido das partículas como também determinante dos significados dos verbos de duas ou mais palavras e na parte dedicada aos sentidos das partículas, apresenta uma lista de verbos que podem ser agrupados de acordo com os sentidos destas, conforme mostramos no Anexo A. Consideramos que esse é um grande avanço na busca de uma melhor compreensão dos verbos de duas ou mais palavras, mas não podemos deixar de ressaltar que o fato de não parecer haver nenhum tipo de relação entre os sentidos das partículas pode dar impressão de que o dicionário somente apresenta mais uma lista de significados a serem memorizados. Ou seja, não parece haver uma preocupação em se estudar as extensões mais metafóricas das partículas partindo-se de seus sentidos mais prototípicos como forma de facilitar o aprendizado, que é a nossa proposta de trabalho. Portanto, conforme explicamos em mais detalhes no Capítulo 4, os exercícios que sugerimos para o ensino/aprendizagem dos verbos de duas ou mais palavras partem dos sentidos mais básicos das partículas *up* e *down* para os sentidos mais metafóricos, normalmente considerados mais difíceis (RUDZKA-OSTYN, 2003).

3.4 Metáforas conceituais e verbos de duas ou mais palavras

Conforme expusemos anteriormente, vários pesquisadores têm mostrado que o uso de metáforas não é exclusivo como recurso literário, para ornamentar a linguagem, conforme preconiza uma visão mais tradicional dessa figura de linguagem. As metáforas são, na verdade, um recurso natural da língua e existem na nossa mente como forma de estruturar nosso pensamento (SARDINHA, 2007). Se considerarmos, baseados em Lakoff e Johnson (1980, 1999), que a linguagem está relacionada ao pensamento e grande parte do pensamento é estruturada metaforicamente, podemos apontar para a evidência de que uma parte significativa da linguagem também o é.

Ao tratar especificamente de ensino/aprendizagem de línguas, Lindstromberg (1996) defende que a visão de polissemia dentro da linguística cognitiva, na qual há uma tendência de as palavras terem significados relacionados, pode nos levar a ter *insights* sobre a formação desses diferentes sentidos que podem ser pedagogicamente muito úteis. Como exemplo, o autor cita o estudo do papel das metáforas conceituais, por meio das quais o sentido mais prototípico de uma palavra, uma partícula, por exemplo, pode ser estendido, criando um conjunto de outros sentidos relacionados.

Apesar de alguns pesquisadores defenderem que a Teoria da Metáfora Conceitual não explica a polissemia e a motivação dos sentidos das partículas como um todo, particularmente no que diz respeito a sentidos não-espaciais (TYLER e EVANS, 2003), outros autores concordam que as metáforas conceituais têm papel importante na formação desses sentidos (LINDSTROBERG, 1996; PULLUM e HUDDLESTON, 2002; KÖVECSES, 2002; HODGSON, 2004). Como muitas partículas que constituem os verbos de duas ou mais palavras são polissêmicas, sugerimos em nosso trabalho que a consciência da metáfora conceitual subjacente a uma determinada partícula por si só já poderia levar os alunos a uma melhor compreensão desse tipo de verbo.

Particularmente, sugerimos que isso é o que ocorre com as partículas *up* e *down*, cujo aparente grau de arbitrariedade parece diminuir na medida em que analisamos os sentidos dessas partículas tomando como base algumas metáforas conceituais. De fato, muitas metáforas conceituais que são válidas para *up*, também são válidas para a partícula *down*. Lakoff e Johnson (1980), por exemplo, fazem a seguinte correlação:

1. FELIZ É PARA CIMA; TRISTE É PARA BAIXO (HAPPY IS UP; SAD IS DOWN), que motivaria expressões tais como “*I’m feeling up*” (Estou me sentindo para cima) e “*I’m feeling down*” (Estou me sentindo para baixo).⁴⁹
2. CONSCIENTE É PARA CIMA; INCONSCIENTE É PARA BAIXO (CONCIOUS IS UP; UNCONCIOUS IS DOWN), que motivaria expressões tais como “*Get up*” (Acorde) e “*He fell asleep*” (Ele caiu no sono).

⁴⁹ Exemplos extraídos do livro “*Metaphors we live by*” (Lakoff e Johnson, 1980).

3. SAÚDE E VIDA SÃO PARA CIMA; DOENÇA E MORTE SÃO PARA BAIXO (HEALTH AND LIFE ARE UP; SICKNESS AND DEATH ARE DOWN), que motivaria expressões tais como “*As to his health, he’s way up there*” (Sobre a sua saúde, ele está lá em cima) e “*He came down with the flu*” (Ele caiu doente com gripe).
4. TER CONTROLE ou FORÇA É PARA CIMA; ESTAR SUJEITO A CONTROLE ou FORÇA É PARA BAIXO (HAVING CONTROL or FORCE IS UP; BEING SUBJECT TO CONTROL or FORCE IS DOWN), que motivaria expressões tais como “*He’s in a superior position*” (Ele está em uma posição superior) e “*He’s my social inferior*” (Ele é socialmente inferior a mim).
5. MAIS É PARA CIMA; MENOS É PARA BAIXO (MORE IS UP; LESS IS DOWN), que motivaria expressões tais como “*The number of books printed each year keeps going up*” (O número de livros impressos a cada ano continua subindo) e “*If you’re too hot, turn the heat down*” (Se você estiver com calor, diminua o aquecimento).
6. STATUS ALTO É PARA CIMA; STATUS BAIXO É PARA BAIXO (HIGH STATUS IS UP; LOW STATUS IS DOWN), que motivaria expressões tais como “*She’ll rise to the top*” (Ela irá subir ao topo) e “*He’s at the bottom of the social hierarchy*” (Ele está no pé da hierarquia social).
7. BOM É PARA CIMA; RUIM É PARA BAIXO (GOOD IS UP; BAD IS DOWN), que motivaria expressões tais como “*We hit a peak last year, but it’s been downhill ever since*” (Alcançamos o ápice no ano passado, mas temos caído desde então).
8. VIRTUDE É PARA CIMA; DEPRAVAÇÃO É PARA BAIXO (VIRTUE IS UP; DEPRAVITY IS DOWN) que motivaria expressões tais como “*She has high standards*” (Ela tem padrões altos) e “*He fell into the abyss of depravity*” (Ele caiu no abismo da depravação).

9. RACIONAL É PARA CIMA; EMOCIONAL É PARA BAIXO (RATIONAL IS UP; EMOTIONAL IS DOWN) que motivaria expressões tais como “*The discussion fell to the emotional level, but I raised it back up to the rational plane*” (A discussão caiu para o nível emocional, mas eu a levantei de volta para o plano racional).

3.5 Metáforas conceituais e o ensino de verbos de duas ou mais palavras

Apesar de haver fortes evidências de que os sentidos das partículas polissêmicas podem ser motivados por metáforas conceituais, conforme defendem alguns pesquisadores (LAKOFF e JONHSON, 1980; KÖVECSES E SZABÓ, 1996; KÖVECSES, 2002; PULLUM e HUDDLESTON, 2002), esse é um assunto pouco explorado no ensino, salvo raríssimas exceções. Rudka-Ostyn (2003), por exemplo, dá grande importância às metáforas conceituais ao tratar especificamente da formação dos verbos de duas ou mais palavras. Para a autora (2003, p. 6), a linguagem “é essencialmente metafórica, uma vez que faz uso de milhares de expressões baseadas em entidades físicas, concretas como forma de expressar abstrações”⁵⁰ Em outras palavras, a autora considera que é o fato de as metáforas estarem presentes no nosso pensamento que faz com que entendamos expressões tais como:

- a) Ela se cobriu de glória. (*She covered herself with glory*) – da mesma forma como alguém se cobre com um casaco.
- b) O país estava na mão firme do ditador (*The country was in the dictator’s grip*) – como se ele prendesse o país com a mão.
- c) Como as notícias vazaram? (*How did the news leak out?*) – da mesma forma com que um líquido sai por um buraco em um recipiente;
- d) Seu comportamento rude fez meu sangue ferver (*His rude behaviour made my blood boil*) – causou-me raiva extrema, agitação.⁵¹

⁵⁰«Language is essentially metaphorical since it uses thousands of expressions based on concrete, physical entities in order to express high-level abstractions.»

⁵¹ Exemplos e explicações extraídos do livro *Word power: phrasal verbs and compounds – a cognitive approach* (Rudzka-Ostyn, 2003).

Ou seja, a autora considera que percebemos e caracterizamos uma realidade abstrata em termos de uma realidade concreta, conforme demonstram as expressões acima, e que o mesmo acontece com os verbos de duas ou mais palavras. Para a autora, partimos do sentido mais prototípico da partícula, que em muitos casos são sentidos mais concretos, para sentidos que são extensões desse primeiro e que vão se tornando mais metafóricos na medida em que se afastam do sentido original sem que deixe de existir uma relação entre eles, mesmo que essa relação não seja aparente.

Rudzka-Ostyn (2003) acrescenta ainda que, apesar de as formas dos verbos de duas ou mais palavras serem problemáticas para os alunos, é em relação aos sentidos metafóricos que as partículas podem assumir que os alunos encontram as maiores dificuldades:

O problema encontrado mais frequentemente ocorre, no entanto, quando as partículas são usadas “metaforicamente”, i.e. quando seus significados literais são estendidos a domínios “abstratos”, não-visíveis, tais como “pensamentos, intenções, sentimentos, atitudes, relações, interação social e econômica, etc. (RUDZKA-OSTYN, 2003, p.4)⁵²

Por exemplo, no caso de verbos de duas ou mais palavras com a partícula *up*, podemos considerar que poucos alunos teriam dificuldade em compreender a expressão *Please stand up* (Por favor, levante-se), uma vez que nesse caso o sentido do verbo estaria no extremo mais próximo da literalidade em um contínuo de significados, conforme mostramos anteriormente, neste capítulo. Esse significado de *up* seria ainda mais prototípico, o que provavelmente facilitaria sua compreensão. Da mesma forma, a expressão *Prices are going up* (Os preços estão subindo), possivelmente não apresentaria muita dificuldade para os alunos, pois, apesar de ser uma extensão do sentido mais literal, ainda estaria bastante próximo do extremo da literalidade. No entanto, expressões tais como *Exams are looming up* (Os exames estão se aproximando) e *Could you back me up at the meeting?* (Você poderia me apoiar na reunião), possivelmente apresentariam maior dificuldade para os alunos, pois seus sentidos, motivados pelas metáforas conceituais MORE VISIBLE IS UP (MAIS VISÍVEL É PARA CIMA) e TO PERSIST IS TO REMAIN STANDING (PERSISTIR É MANTER-SE DE PÉ), respectivamente, seriam de mais difícil compreensão, já que a relação entre esses sentidos de *up*, apesar de motivados metaforicamente (HODGSON, 2004), não seriam tão transparentes para o aprendiz.

⁵² “The most frequently encountered problem occurs, however, when particles are used metaphorically, i.e. when their literal meanings are extended to abstract, non-visible domains such as thoughts, intentions, feelings, attitudes, relations, social and economic interaction, etc.”

Já existem alguns estudos e propostas de ensino para verbos de duas ou mais palavras que partem do princípio de que a compreensão desse tipo de verbo seria facilitada caso fossem explicadas as conexões entre os sentidos das partículas (DIRVEN, 2001b). Rudzka-Ostyn (2003), por exemplo, afirma que uma abordagem que levasse os alunos a ter *insights* sobre os sentidos das partículas os estimularia e os tornaria capazes de criar seus próprios esquemas contextuais que contribuiriam para um aprendizado mais rápido, melhor e, acima de tudo, mais gratificante, particularmente no que se refere às extensões metafóricas dos verbos de duas ou mais palavras. No entanto, poucos são os casos de material didático que exploram os diferentes significados das partículas. Hodgson (2004), por exemplo, identificou somente um caso de manual de ensino que atribuía significado à partícula na formação dos verbos em questão: o livro *Globetrotter* (COSTA, 2002), voltado para o Ensino Médio. Nesse material, o autor explica que a partícula *up* pode significar “completar” em verbos de duas ou mais palavras.

Uma proposta interessante é a de Rudzka-Ostyn (2003), que defende que se explorem em sala de aula os sentidos prototípicos das partículas e suas extensões metafóricas, pois, para a autora, a transferência que fazemos dos sentidos prototípicos, que ela chama de mais concretos, para os metafóricos, conforme descrevemos acima, serviria como fonte de compreensão dos diferentes sentidos que uma mesma partícula pode assumir quando combinada a um determinado verbo. Para a pesquisadora, um conhecimento profundo sobre as partículas constituintes dos verbos de duas ou mais palavras encurtaria o tempo necessário para que os alunos aprendessem tais verbos, inclusive os mais metafóricos.

Para atingir tal objetivo, a autora segue um modelo próximo ao proposto por Brugman e Lakoff (1988), que sugerem que há duas noções principais em nossa mente que são a base da nossa percepção do mundo: a noção de uma entidade que se move (*trajector*) e a noção de lugar (*landmark*), que pode ser um recipiente, superfície ou um ponto qualquer onde a entidade denominada *trajector* se move. Rudzka-Ostyn (2003) afirma que são essas noções que fazem com que compreendamos expressões tais como as que mostramos no Quadro 1 abaixo:⁵³

⁵³ Exemplos dos Quadros 1 e 2 extraídos do livro *Word Power: phrasal verbs and compounds – a cognitive approach* (Rudzka-Ostyn, 2003).

Expressão	Trajector	Landmark
<i>John went home.</i> (John foi para casa)	<i>John</i>	<i>home</i> (casa)
<i>The plane managed to land on the runway.</i> (O avião conseguiu aterrissar na pista.)	<i>plane</i> (avião)	<i>runway</i> (pista)
<i>The lamp is hooked on the ceiling.</i> (A lâmpada está pendurada no teto.)	<i>lamp</i> (lâmpada)	<i>ceiling</i> (teto)
<i>There is a fly on the wall.</i> (Há uma mosca na parede.)	<i>fly</i> (mosca)	<i>wall</i> (parede)
<i>He put his handkerchief in his pocket.</i> (Ele pôs seu lenço no bolso.)	<i>handkerchief</i> (lenço)	<i>pocket</i> (bolso)
<i>Ten convicts broke out of the prison.</i> (Dez condenados fugiram da prisão.)	<i>convicts</i> (condenados)	<i>prison</i> (prisão)

Quadro 1: Expressões e seus respectivos *trajectors* e *landmarks* (Rudzka-Ostyn, 2003)

A pesquisadora explica que entidade denominada *trajector* pode ser um objeto, uma pessoa, um sentimento, um pensamento ou qualquer outra entidade para qual voltamos nossa atenção. Ela acrescenta que essa entidade é geralmente menor que o ponto denominado *landmark*, mais flexível e capaz de se mover. O ponto denominado *landmark*, por sua vez, é normalmente uma entidade física, e que geralmente é maior, não se move, é mais fácil de identificar em comparação com o *trajector* e normalmente serve como ponto de referência para se localizar a entidade menor caso esta seja abstrata. É devido a essas características que enunciados que invertem os papéis do *trajector* e do *landmark* soam estranhos ou incorretos, conforme mostra o Quadro 2 abaixo:

Expressão	Trajector	Landmark
<i>The home is around John.</i> (A casa está em volta de John.)	<i>home</i> (casa)	<i>John</i>
<i>The wall is behind the fly.</i> (A parede está atrás da mosca.)	<i>wall</i> (parede)	<i>fly</i> (mosca)
<i>The tree is leaning against the bicycle.</i> (A árvore está encostada na bicicleta.)	<i>tree</i> (árvore)	<i>bicycle</i> (bicicleta)
<i>The prison is no longer around the ten convicts.</i> (A prisão não está mais em volta dos dez condenados.)	<i>prison</i> (prisão)	<i>convicts</i> (condenados)

Quadro 2: Expressões com *trajectors* e *landmarks* cumprindo papéis invertidos (Rudzka-Ostyn, 2003)

É importante explicar que, conforme observa a autora, nem sempre entidades abstratas estão claramente definidas ou podem ser percebidas com facilidade. No entanto, Rudzka-Ostyn (2003, p.11) defende que “dar atenção explícita aos dois componentes pode contribuir sobremaneira para vincular à memória o significado dos verbos de duas ou mais palavras”⁵⁴

Para poder aplicar tal asserção ao ensino, a autora propõe exercícios e explicações organizados de acordo com os sentidos mais básicos de cada partícula para em seguida chegar aos mais metafóricos, com o intuito de oferecer aos alunos a possibilidade de perceber, e possivelmente elaborar, relações entre eles. Para poder atingir seu objetivo, a autora utiliza, juntamente com as definições das partículas, símbolos e desenhos, que poderiam auxiliar particularmente na compreensão dos sentidos mais metafóricos. No prefácio de seu livro (RUDZKA-OSTYN, 2003), a autora justifica a utilização de símbolos e desenhos ao mencionar que pesquisas demonstram que uma abordagem enriquecida visualmente por figuras intencionalmente abstratas encoraja e permite aos alunos criarem seus próprios esquemas mentais, o que contribuiria para o aprendizado de extensões metafóricas de maneira mais rápida e eficiente. No caso específico das partículas *up* e *down*, as figuras e símbolos utilizados por Rudzka-Ostyn (2003) com o intuito de facilitar o aprendizado dos verbos de duas ou mais palavras são os mostrados abaixo:



Um retângulo grande representa o campo visual



Um retângulo escuro pequeno, em posição vertical ou horizontal, representa o *trajector*, que pode ser um objeto, um sentimento, um pensamento, etc.



Uma linha horizontal ou vertical representa uma superfície ou um objeto ao qual o *trajector* está relacionado.

⁵⁴ “...giving explicit attention to identifying the two components may contribute in a major way to committing to memory the meaning of the phrasal verb.”

↑
 Uma flecha pontilhada para cima indica o movimento do *trajector* e seu impacto sobre o *landmark*.

↑ ↓
 Uma flecha indica uma escala ao longo da qual o *trajector* se move ou está localizado.

De fato, outros autores atribuem grande importância às imagens e ao apelo visual no ensino de LE. Goldstein (2008) acredita que a natureza onipresente das imagens, que se tornam cada vez mais acessíveis também devido à revolução digital, pode nos ajudar no ensino de línguas. Mais adiante, Goldstein (2008, p.14) valoriza o papel que as imagens podem desempenhar no ensino de linguagem metafórica:

*Uma imagem pode ilustrar um conceito rapidamente e (se bem escolhida) de modo memorável para os alunos e pode evitar explicações longas e confusas (que frequentemente envolvem metalinguagem), particularmente no ensino de expressões idiomáticas, estruturas gramaticais e linguagem metafórica*⁵⁵

Rudzka-Ostyn (2003), portanto, baseando-se nos princípios citados acima, sugere, partindo do sentido mais básico, que as partículas *up* e *down* têm os significados listados abaixo e que esses significados poderiam ser ilustrados conforme detalhamos a seguir:

UP

Sentido mais prototípico: Verticalidade positiva (ou seja, para cima).

a) Colocar em lugar ou posição superior, como em *pick up*, *put up*, *sit up*, etc.

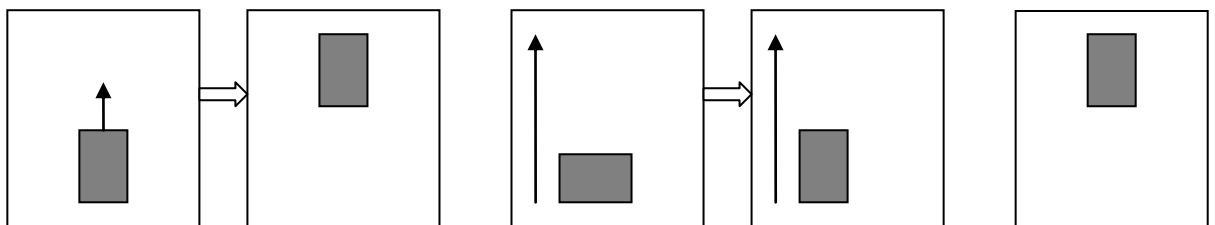


Figura 3 - Representação do sentido mais prototípico da partícula *up* (RUDZKA-OSTYN, 2003)

⁵⁵ “An image can illustrate a concept rapidly and (if well chosen) memorably for students and can bypass lengthy and convoluted explanations (which often involve metalinguage), particularly in the learning of idioms, grammatical structures and metaphorical language.”

b) Mirar ou alcançar um alvo, objetivo, fim ou limite, como em *pick up*, *fed up*, etc.

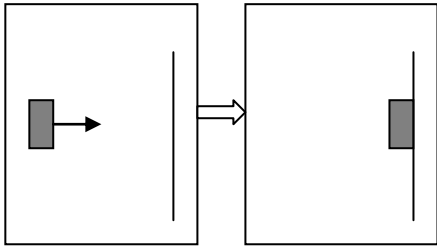


Figura 4 - Representação do sentido de *up* significando alcançar um objetivo (RUDZKA-OSTYN, 2003)

c) Mover para um grau, valor ou medida superior, como em *brush up*, *cheer up*, *dress up*, etc.



Figura 5 - Representação do sentido de *up* significando mover-se para um grau superior (RUDZKA-OSTYN, 2003)

d) Mais visível, acessível ou conhecido, como em *show up*, *turn up*, *set up*, etc.

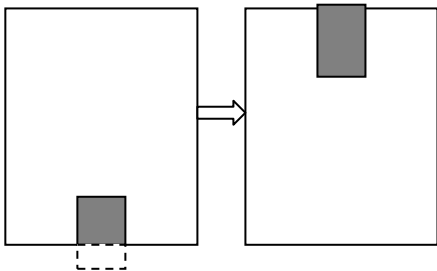


Figura 6 - Representação do sentido de *up* significando mais visível, acessível ou conhecido (RUDZKA-OSTYN, 2003)

e) Completar, como em *clean up*, *mess up*, *mix up*, etc.

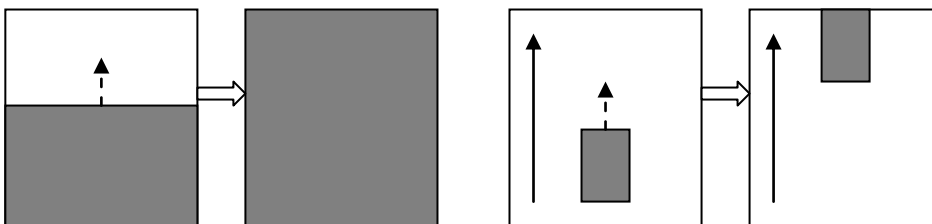


Figura 7 - Representação do sentido de *up* significando completar (RUDZKA-OSTYN, 2003)

DOWN

Sentido mais prototípico: Verticalidade negativa (ou seja, para baixo), como em *climb down*, *fall down*, *blow down*, etc.

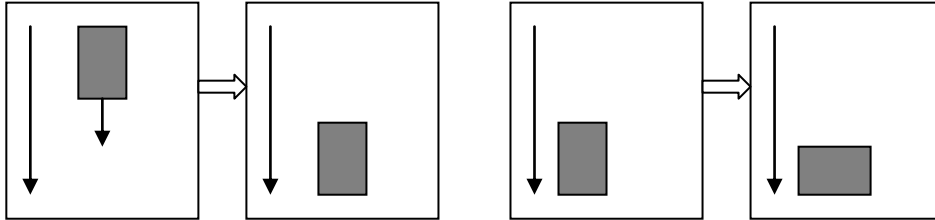


Figura 8 - Representação do sentido mais prototípico da partícula *down* (RUDZKA-OSTYN, 2003)

a) Movimento orientado no tempo e no espaço, como em *go down in history*, *down through the centuries*, *go down to London*, etc.

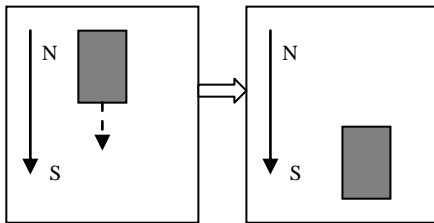


Figura 9 - Representação do sentido de *down* significando movimento orientado (RUDZKA-OSTYN, 2003)

b) Diminuir em intensidade, qualidade, quantidade, tamanho, grau, valor, atividade, status, força, etc, como em *turn down*, *lower down*, *wind down*, etc.

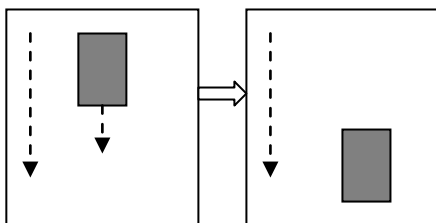


Figura 10 - Representação do sentido de *down* significando diminuir (RUDZKA-OSTYN, 2003)

c) Completar, alcançar um objetivo ou limite em uma escala para baixo, como em *close down*, *burn down*, *tear down*, etc.

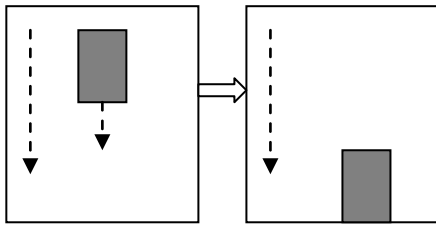


Figura 11 - Representação do sentido de *down* significando completar (RUDZKA-OSTYN, 2003)

d) Movimentos de comer, beber e escrever, como em *jot down*, *note down*, *swallow down*, etc. (sem representação gráfica).

O que podemos observar analisando o modelo de Rudzka-Ostyn (2003) é que, apesar de símbolos e desenhos aparentemente auxiliarem na compreensão, não é possível saber se eles de fato facilitam tanto a compreensão como a produção dos verbos, uma vez que a autora não oferece nenhum tipo de dado nesse sentido. É possível supor que ao se basear nas figuras os alunos consigam entender os verbos de duas ou mais palavras que estão nos exercícios que as seguem, mas não há evidências de que essa técnica tenha o mesmo efeito a médio e longo prazo. Em outras palavras, o fato de os verbos de duas ou mais palavras que seguem cada explicação acompanhada de suas respectivas figuras serve também de elemento facilitador, mas teriam o mesmo efeito caso os verbos cujas partículas tivessem sentidos diferentes estivessem misturados? Outro questionamento que podemos fazer é em relação ao fato de que as figuras utilizadas podem ser facilmente interpretadas por aqueles mais acostumados a tais representações (Brugman e Lakoff, no trabalho pioneiro de 1988 citado acima, fazem uso de figuras também) que são frequentes em estudos em linguística cognitiva, mas talvez não tão sejam tão acessíveis aos alunos de maneira geral.

No entanto, nossa maior preocupação diz respeito aos sentidos das partículas. Apesar de atribuir grande importância às metáforas conceituais na formação dos verbos de duas ou mais palavras, conforme explicamos anteriormente, a autora não as explora, pelo menos não de forma explícita, o que acreditamos não só enriqueceria essa proposta, mas também faria com que o objetivo de se obter uma melhor compreensão dos sentidos dos verbos de duas ou mais palavras fosse atingido.

Em suma, diversos pesquisadores (BRUGMAN e LAKOFF, 1988; FENGYING, 1996; DIRVEN, 2001b; KÖVECSES, 2002; RUDZKA-OSTYN, 2003) acreditam que há evidências suficientes de que os sentidos das partículas constituintes dos verbos de duas ou mais palavras não sejam aleatórios como pode parecer à primeira vista e como a percepção geral no ensino/aprendizagem de inglês como LE parece apontar. Ao considerarmos que os significados dos itens polissêmicos não são arbitrários, mas relacionados entre si e também motivados por metáforas conceituais (PULLUM e HUDDLESTON, 2002, KÖVECSES, 2002; HODGSON, 2004), podemos estudar partículas polissêmicas, como *up* e *down*, por exemplo, e procurar estabelecer uma relação entre seus diversos sentidos. Por meio dessa relação estabelecida, acreditamos que seja possível facilitar a compreensão e o aprendizado de tais partículas e conseqüentemente desse tipo de verbo, partindo do sentido mais literal, que é muitas vezes o mais prototípico e possivelmente mais familiar ao aluno, para o mais metafórico, como sugere MacLennan (1994). Esse estudioso afirma que partir do conhecimento prévio dos alunos, fazendo com que os mesmos procurem estabelecer associações entre os sentidos mais básicos e mais metafóricos das combinações entre verbos e partículas, pode ser uma excelente ferramenta de ensino.

Em nossa dissertação de mestrado (HODGSON, 2004), que é um estudo de base teórica, nossa preocupação foi verificar se de fato havia algum tipo de relação entre os sentidos dos verbos de duas ou mais palavras, mais especificamente no que se referia aos sentidos da partícula *up*, e metáforas conceituais. Levantamos, nesse estudo preliminar, outras metáforas conceituais que a princípio poderiam subjazer os sentidos dos verbos de duas ou mais palavras com a partícula *up*, tais como VISÍVEL É PARA CIMA, COMPLETAR É PARA CIMA e PERSISTIR É MANTER-SE DE PÉ. Não houve, no entanto, nenhuma tentativa de aplicação dos resultados obtidos para o ensino/aprendizagem de inglês como LE, como feito neste trabalho. Fizemos somente uma sugestão de como a explicação de algumas metáforas conceituais poderiam auxiliar os alunos no aprendizado dos verbos de duas ou mais palavras. Portanto, no próximo capítulo, iremos descrever, ainda que de forma resumida, o estudo de Hodgson (2004) para em seguida explicar nossa proposta de exercícios voltados para o ensino desse tipo de verbo baseados em preceitos da linguística cognitiva e em metáforas conceituais.

4. *BUILDING UP*: METODOLOGIA DE PESQUISA E PROPOSTA DE ENSINO

Conforme procuramos expor nos capítulos anteriores, já existe alguma evidência de que o aprendizado de vocabulário pode ser facilitado se explicadas aos alunos relações entre tais termos e as metáforas conceituais que licenciam seus usos. Vários estudiosos (SELINKER e KUTEVA, 1992; MACLENNAN, 1994; PONTEROTTO, 1994; FENGYING, 1996; SANSOME, 2000; BOERS, 2000; LITTLEMORE, 2000; RUNDELL, 2002a; RUNDELL, 2002b; BOERS, 2003; LITTLEMORE e LOW, 2006; CONDON, 2008; BOERS e LINDSTROMBERG, 2008) defendem o ensino de metáforas como forma de estimular o aprendizado de vocabulário, pois, para esses autores, as metáforas conceituais ajudam a estabelecer uma relação entre um determinado item linguístico e outro, facilitam a compreensão e o aprendizado e, conseqüentemente, a compreensão e a produção de uma determinada língua.

No entanto, por ter seu papel negligenciado, ainda são raros os exemplos de ensino de metáfora em LE (HODGSON, 2004, 2009), assim como são raros os materiais didáticos que tratam a linguagem figurada, de modo geral, e as metáforas, de modo particular, como parte natural da linguagem, tal como o faz Lazar (2003). Os manuais de ensino, por exemplo, quando tratam de metáforas, geralmente adotam a visão mais tradicional de metáfora como recurso ornamental (HODGSON, 2004). Ou seja, apesar de as metáforas estarem sendo cada vez mais estudadas (GIBBS, 1999, 2006), o ensino de metáforas no contexto de inglês como LE como ferramenta facilitadora do aprendizado não tem se refletido com muita frequência nos livros didáticos e manuais de ensino disponíveis no mercado atualmente. Na mesma direção, Littlemore e Low (2006) explicam que apesar das pesquisas que, nos últimos trinta anos, têm evidenciado a relevância pedagógica das metáforas no ensino de línguas, “há poucos cursos comerciais de segunda língua que ensinam metáfora como outra coisa além da base para coloridas frases idiomáticas”⁵⁶ (LITTLEMORE e LOW, 2006, p. 268).

O mesmo se repete no ensino dos verbos de duas ou mais palavras. Normalmente, os sentidos desses verbos são ensinados como sendo arbitrários e pouca atenção é dada aos significados das partículas. Por vezes, chama-se a atenção do aluno para o fato de alguns verbos de duas ou mais palavras serem literais e outros serem idiomáticos, como o que

⁵⁶ “... there are few commercial second- language courses which teach metaphor as anything other than the basis of colourful idiomatic phrases.”

acontece em Soars e Soars (2003). Contudo, não há menção a algum tipo de motivação para que isso ocorra.

Nossa proposta é que não só é possível, mas também desejável, unir o ensino de metáforas conceituais ao ensino dos verbos de duas ou mais palavras como forma de se aperfeiçoar o processo de ensino/aprendizagem desse tipo de verbo, que são reconhecidamente difíceis para os estudantes (e também para os professores) de inglês como LE. Em outras palavras, acreditamos, portanto, que o ensino de metáforas conceituais pode facilitar o ensino de verbos de duas ou mais palavras desde que seja feito de forma estruturada e sistemática, o que não parece ocorrer no material didático de maneira geral. É partindo dessa premissa que procuramos elaborar e testar alguns exercícios voltados para o ensino de verbos de duas ou mais palavras que destaque as metáforas conceituais, conforme enfatizamos em outros momentos neste trabalho.

Neste capítulo procuramos, portanto, explorar mais detalhadamente o papel das metáforas conceituais na formação dos sentidos de verbos de duas ou mais palavras com as partículas *up* e *down*, cujos sentidos foram explicados no capítulo anterior, bem como propor exercícios voltados para o ensino desses verbos que façam uso explícito desse valioso recurso.

4.1 Metáforas conceituais como base para uma proposta de ensino

Em Hodgson (2004), defendemos a tese de que os diferentes sentidos da partícula polissêmica *up* estariam interrelacionados dentro de uma estrutura radial, a exemplo da estrutura radial para a partícula *over* proposta pelo estudo precursor de Brugman e Lakoff (1988). Na estrutura por nós proposta, o sentido mais prototípico da partícula *up*, ou seja, o sentido “movimento vertical ascendente” ou “para cima” poderia ser estendido a outros sentidos com graus de metaforicidade diferentes por meio de metáforas conceituais, tais como MAIS É PARA CIMA, BOM/FELIZ É PARA CIMA, ATIVIDADE É PARA CIMA, entre outras. Organizamos a relação entre esses sentidos em esquemas, conforme resumimos abaixo:

a) ESQUEMA 1: Movimento para cima

Este sentido, determinado pela nossa experiência física e cultural (LAKOFF e JOHNSON, 1980), é o mais prototípico dos sentidos da partícula *up*, como o que ocorre nos enunciados *She*

climbed up the flight of steps (Ela subiu o lance de escadas) e *He jumped up from his chair* (Ele pulou da cadeira)⁵⁷. Ou seja, esse esquema designa um movimento que parte de um determinado ponto, que denominamos referência (Ref.) para um ponto superior, conforme mostram as figuras 12 e 13 abaixo.

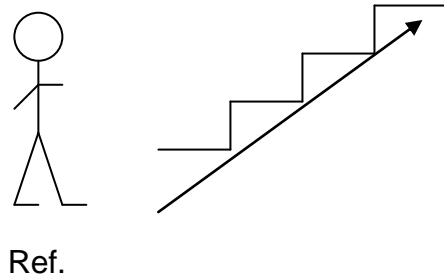


Figura 12

Esquema 1 - Ilustração de
She climbed up the flight of steps.

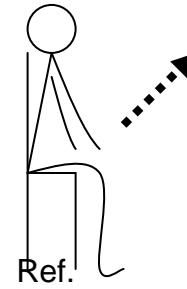


Figura 13

Esquema 1 - Ilustração de
He jumped up from his chair.

b) ESQUEMA 2: MAIS É PARA CIMA

O sentido mais prototípico de “movimento para cima” pode ser estendido ao sentido “aumentar”, normalmente associado à partícula *up*. Tomemos como exemplo *Petrol is going up next week* (A gasolina vai aumentar na próxima semana), como mostra a Figura 14.



Figura 14

Esquema 2 - Ilustração de *Petrol is going up next week.*

Neste caso, também temos movimento para cima. No entanto, este sentido é mais abstrato. Podemos observar pelo exemplo acima o sentido mais abstrato da partícula se dá

⁵⁷ Todos os exemplos citados até o final desta seção foram retirados do *Oxford Phrasal Verbs Dictionary for Learners of English*. As exceções serão explicitadas no texto.

também por um processo metonímico, uma vez que não é a gasolina em si que sobe, mas o preço. Ou seja, este sentido, uma extensão metafórica da Esquema 1, seria tomado possível pela metáfora conceitual MAIS É PARA CIMA (MORE IS UP).

c) ESQUEMA 3: BOM/FELIZ É PARA CIMA

Em Hodgson (2004) defendemos que este sentido, que assim como o explicado acima está normalmente associado à partícula *up*, é associado à idéia de “melhorar” e “aumentar” e, portanto, relacionado ao Esquema 2. Esse sentido é tornado possível pela metáfora conceitual BOM/FELIZ É PARA CIMA (GOOD/HAPPY IS UP), como o que ocorre em *I'd like to brush up my knowledge of Italian.* (Gostaria de melhorar meu italiano).

d) ESQUEMA 4: ATIVIDADE É PARA CIMA

Para Yule (1998), o sentido “aumentar” dá a idéia de aumento em algum tipo de escala vertical. Segundo o autor, por analogia, esse sentido pode se estender a outros domínios, como “aumentar em atividade”. Ou seja, esse esquema seria ligado ao sentido “aumentar” e motivado pela metáfora conceitual ATIVIDADE É PARA CIMA (ACTIVITY IS UP), como o que ocorre em *Business has picked up recently* (Os negócios melhoraram recentemente).

e) ESQUEMA 5: VISÍVEL É PARA CIMA

Assim como no Esquema 4, a idéia de “aumentar” pode estar relacionada a “aumentar em visibilidade”, estando portanto motivada pela metáfora conceitual VISÍVEL É PARA CIMA (VISIBLE IS UP), como exemplificado por *Can you come to the office as soon as possible? Something serious has come up* (Você pode vir ao escritório? Algo sério aconteceu) e *The exams are looming up* (Os exames estão se aproximando).

f) ESQUEMA 6: PERSISTIR É MANTER-SE DE PÉ

Em nossa dissertação de mestrado (HODGSON, 2004) defendemos que outro sentido de *up* seria o de “apoiar” ou “manter-se de pé”, exemplificado por *Will you back me up if I tell them what really happened?* (Você irá me apoiar se eu disser a eles o que realmente aconteceu?). Nesse caso, a idéia de movimento está relacionada a uma força sendo exercida para que se possa manter uma posição vertical, ou seja, “para cima”. Sugerimos que esse sentido está

associado à metáfora conceitual PERSISTIR É MANTER-SE DE PÉ (TO PERSIST IS TO REMAIN STANDING) e pode ser representado pela figura 15 abaixo:

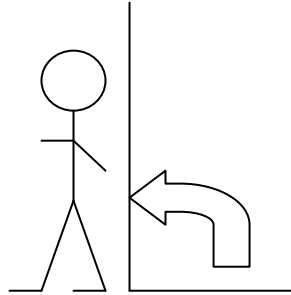


Figura 15

Esquema 6 - Ilustração de *Will you back me up if I tell them what really happened?*

g) **ESQUEMA 7: COMPLETAR É PARA CIMA**

Para estudiosos tais como Yule (1998) e Costa (2002), *up* também significa “completar”, “terminar”, e/ou “totalizar”. Para Hodgson (2004), esses sentidos, particularmente comuns quando tratamos da partícula *up*, são tornados possíveis pela metáfora conceitual COMPLETAR É PARA CIMA (COMPLETION IS UP). Da mesma forma, os sentidos “apertar”, “fechar”, “restringir”, assim como os sentidos “preparar”, “criar” “construir”, “dividir/separar” e “agrupar/colecionar” também estariam relacionados a essa metáfora conceitual e portanto ao Esquema 7. Alguns exemplos de enunciados relacionados a esse esquema são: *We will have used up all our coal reserves by the end of the year* (Teremos usado toda a nossa reserva de carvão até o final do ano); *Now you've really messed things up* (agora você realmente complicou as coisas); *The police broke up the demonstration* (A polícia dispersou o protesto) e *My grandmother was fantastic at making up stories for us* (Minha avó era fantástica em inventar histórias para nós).

Os esquemas sugeridos para a partícula *up* em Hodgson (2004) serviram como base para a elaboração de nossa proposta, que é a de aplicar exercícios voltados para o ensino/aprendizagem de verbos de duas ou mais palavras que levem em consideração o papel das metáforas conceituais na formação dos sentidos desses verbos. Para tal, tomamos como ponto de partida o sentido mais prototípico de *up* (para cima) e *down* (para baixo) e suas extensões mais metafóricas, motivadas por metáforas conceituais tais como as citadas abaixo:

UP = movimento para cima (upwards movement)

MAIS É PARA CIMA (MORE IS UP)

COMPLETAR/TERMINAR É PARA CIMA (COMPLETION IS UP)

VISÍVEL É PARA CIMA (VISIBLE IS UP)

STATUS SOCIAL ALTO É PARA CIMA (HIGH SOCIAL STATUS IS UP)

ATIVIDADE É PARA CIMA (ACTIVITY IS UP)

PERSISTIR É MANTER-SE DE PÉ (TO PERSIST IS TO REMAIN STANDING)

PREPARAR, CRIAR E CONSTRUIR SÃO PARA CIMA (CREATION/PREPARATION IS UP)

BOM/FELIZ É PARA CIMA (GOOD/HAPPY IS UP)

TER CONTROLE É PARA CIMA (TO HAVE CONTROL IS UP)

DOWN = movimento para baixo (downwards movement)

MENOS É PARA BAIXO (LESS IS DOWN)

STATUS SOCIAL BAIXO É PARA BAIXO (LOW SOCIAL STATUS IS DOWN)

RUIM/TRISTE É PARA BAIXO (BAD/SAD IS DOWN)

ESTAR SUJEITO À FORÇA/CONTROLE É PARA BAIXO (BEING SUBJECT TO CONTROL IS DOWN)

INATIVIDADE É PARA BAIXO

Explicamos no item que se segue a elaboração do *corpus* de nossa pesquisa.

4.2 Corpus de trabalho

Para a realização deste trabalho, que se trata principalmente de um estudo com fins de aplicação no ensino/aprendizagem dos verbos de duas ou mais palavras com as partículas polissêmicas *up* e *down*, partimos da compilação desse tipo de verbo em um dicionário específico, a saber, o *Collins Cobuild Phrasal Verbs Dictionary* (2002). A escolha desse material se deve ao fato de esse dicionário ser baseado no corpus *Bank of English*. Esse banco, conforme explicamos em Hodgson (2004), é bastante extenso e confiável, e contém amostras de linguagem oral e escrita, tanto de inglês britânico como americano. Optamos por selecionar os verbos de duas ou mais palavras com as partículas *up* e *down* mais recorrentes na língua, que são identificados no referido dicionário por uma estrela, conforme mostra o Anexo B.

O Anexo C mostra as 136 combinações de verbo com a partícula *up*, e também de verbo com a partícula *up* e uma preposição, mais comuns. Mostra também o número de definições dado pelo dicionário para cada combinação e um exemplo de cada verbo. É importante observarmos que, apesar de havermos informado somente um exemplo de cada ocorrência de verbo e partícula, são vários os casos em que há mais de uma definição para cada combinação. Por exemplo, são seis definições para *get up*, oito para *set up* e doze para *put up*. Há também no dicionário combinações de verbo e partícula que dão origem a palavras de outra classe gramatical, como o que ocorre em *set up*, por exemplo, que pode ocorrer na língua como verbo e também como substantivo.

O mesmo modelo é seguido para as combinações com a partícula *down*. Há, portanto, verbos com essa partícula com mais de uma definição, como é o caso de *settle down*, com cinco definições, *lay down*, com nove definições e *run down*, com dez definições, assim como há ocorrências de combinações entre verbo e partícula que dão origem a adjetivos e substantivos, como é o caso de *break down*. O Apêndice D mostra as 46 combinações de verbo com a partícula *down*, e também de verbo com a partícula *down* e uma preposição, mais comuns, assim como o número de definições para cada combinação e um exemplo.

As primeiras definições, tanto para verbos com *up* como para verbos com *down*, se referem aos sentidos mais frequentes de uma determinada combinação. Normalmente, são também as definições mais prototípicas, conforme explicamos no Capítulo 3, tanto para o verbo como para a partícula. As definições seguintes, quando ocorrem, vão se tornando menos frequentes e, do mesmo modo, menos protípicas, tanto em relação à partícula como em relação ao verbo.

Por exemplo, a primeira definição de *go up* é “mover-se de uma posição mais baixa para uma mais alta”⁵⁸, assim como a tradução de *go down* é “mover-se de uma posição mais alta para uma mais baixa”⁵⁹, ou seja, as definições mais prototípicas (e também mais próximas da literalidade) tanto para o verbo como para a partícula. As primeiras definições dos verbos de duas ou mais palavras no dicionário não são, no entanto, sempre transparentes como as citadas acima. Por exemplo, a primeira definição de *give up* se refere a deixar de fazer uma atividade ou deixar de acreditar em alguma coisa, como nos exemplos: *She never completely gave up*

⁵⁸ “move from a lower position to a higher one.”

⁵⁹ “move from a higher position to a lower one.”

hope (Ela nunca perdeu completamente a esperança) e *I'll never be able to give up smoking* (Eu nunca vou conseguir parar de fumar), que não parecem ter uma relação direta com a definição mais prototípica do verbo *give* (dar) e da partícula *up* (para cima). Alguns verbos de duas ou mais palavras, como explicamos no Capítulo 3, parecem não ter sentido estritamente literal, mas sim sentidos mais metafóricos

Há ainda casos nos quais a primeira definição é mais metafórica e as seguintes menos metafóricas. É o que ocorre com o verbo *turn down*, cuja primeira definição é recusar, como, por exemplo, em *I turned down an invitation for Saturday* (Eu recusei um convite para sábado), e a segunda definição é abaixar, como, por exemplo, em *Turn the sound down* (Abaixe o som), que parece ter relação mais direta com os sentidos mais prototípicos, ou seja, com os sentidos mais representativos (ROSCH, 1975; LAKOFF, 1987; LEWIS, 1993; AITCHISON, 2003) do verbo *turn* (virar) e da partícula *down* (para baixo).

Lembramos, contudo, que, de acordo com o dicionário, os sentidos dos verbos estão em ordem de frequência, de forma que os mais comuns sejam listados primeiro. De fato, uma busca no *Bank of English* comprova que os sentidos dos verbos citados acima estão listados do mais recorrente para o menos recorrente no *corpus*. Ou seja, frequência de ocorrência não está necessariamente ligada à prototipicidade.

Todas as combinações citadas nos Anexos C e D dão origem a 517 verbos de sentido diferente com a partícula *up* e 193 verbos de sentido diferente com a partícula *down*, ou seja, dão origem a um total de 710 verbos de duas ou mais palavras com sentidos diferentes, mesmo que alguns desses sentidos sejam bastante próximos. Vários desses verbos, conforme explica o dicionário, são bastante transparentes, como é o caso de *go up*, citado acima, cujas definições iniciais se referem a “movimento para cima”. No entanto, conforme comentamos anteriormente, há casos em que tais combinações não são tão transparentes e, portanto, não podem ser compreendidas com facilidade.

Ainda de acordo com o *Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs* (2002), alguns verbos são, a princípio, mais comuns na língua do que outros. O *corpus Bank of English* que, conforme mencionamos acima, serve como base para o dicionário, indica que são 38 os verbos que mais comumente ocorrem na língua combinados com diferentes partículas, inclusive com as partículas *up* e *down*. Esses verbos têm, geralmente, muitos significados não transparentes e

são, portanto, particularmente problemáticos para os alunos. O Quadro 3 abaixo mostra quais são esses 38 verbos de acordo com o dicionário:

*Break Bring Call Cast Come Cut Do Fall Get Give Go Hang Hold Keep
Kick Knock Lay Lie Live Look Make Move Pass Play Pull Push Put Run
Send Set Sit Stand Stay Stick Take Talk Throw Turn*

Quadro 3 - Verbos mais comumente combinados com partículas de acordo com o dicionário *Collins Cobuild Phrasal Verbs Dictionary (2002)*

Como seria, no escopo desse trabalho, impraticável elaborar um modelo de ensino que tratasse das mais de 700 combinações diferentes entre verbos com as partículas *up* e *down*, optamos por nos concentrar somente nas combinações entre os verbos mais frequentes, conforme demonstrado no Quadro 3, desde que a combinação também estivesse listada como mais recorrente na língua, ou seja, as combinações mostradas nos Anexos C e D. Nossa proposta de exercícios, portanto, foi elaborada a partir das combinações de verbos com *up* mostradas no Quadro 4, e com *down* mostradas no Quadro 5, conforme ilustramos abaixo:

*Break up Bring up Call up Come up Come up against Come up for Come up to Come up
with Cut up Do up Get up Get up to Give up Go up Hang up Hold up Keep up
Live up to Look up Look up to Make up Make up for Move up Play up Pull up Put up
Put up with Run up Set up Sit up Stand up Stay up Stick up Take up Throw up
Turn up*

Quadro 4 - Verbos com a partícula *up* usados em nosso modelo de ensino

*Break down Bring down Come down Come down to Come down with Cut down
Cut down on Fall down Get down Go down Hold down Keep down Knowck down
Lay down Lie down Look down Move down Pass down Play down Pull down Put down
Run down Set down Sit down Take down Throw down Turn down*

Quadro 5 - Verbos com a partícula *down* usados em nosso modelo de ensino

Esses verbos formaram, portanto, a base da nossa pesquisa tanto para os exercícios nos moldes mais tradicionais como para os exercícios de nossa proposta, proposta esta norteada pelo uso de metáforas conceituais no ensino, conforme sugerimos a seguir.

4.3 Metodologia da pesquisa

Para a realização de nosso trabalho, procuramos nos ater aos princípios da pesquisa experimental, uma modalidade tradicional de pesquisa quantitativa em linguística aplicada (LA) que, nas palavras Pádua (2007, p. 62), é um tipo de pesquisa que “busca relações entre fatos sociais ou fenômenos físicos através da identificação e manipulação de variáveis que determinam a relação causa – efeito (estímulo-resposta) proposta na hipótese de trabalho”. Em outras palavras, a pesquisa experimental em LA utiliza a sala de aula como laboratório a fim de investigar tal relação de causa e efeito por meio do desempenho dos alunos, ou seja, por meio do produto final da aprendizagem. Uma característica importante desse tipo de pesquisa é o envolvimento de um grupo experimental e um grupo controle. A aferição do produto final da aprendizagem é feita por meio de testes cujos resultados são então tratados estatisticamente para que se possa estabelecer relações de causa e efeito entre a hipótese testada (tratamento experimental) e tal produto da aprendizagem (MOITA LOPES, 1992; NUNAN, 1992; NUNAN e BAILEY, 2008).

Pádua (2007, p.63) sugere um roteiro para pesquisa experimental com os seguintes passos:

1. Identificação e definição do problema;
2. Levantamento bibliográfico e revisão da literatura;
3. Formulação da hipótese;
4. Delineamento da pesquisa: sequência metodológica da investigação, com a descrição dos grupos experimental e de controle, tipo de seleção, especificação das variáveis e descrição dos instrumentos (amostra, aparelhagem, tratamento estatístico, etc);
5. Apresentação e discussão dos resultados;
6. Conclusões;
7. Editoração final para divulgação

Observamos, no entanto, que já há alguns anos muitos pesquisadores em linguística aplicada têm defendido que a dicotomia entre pesquisa quantitativa, como é o caso da pesquisa experimental, cujo foco está no produto do aprendizado, e pesquisa qualitativa, como a pesquisa-ação, por exemplo, cujo foco está no processo de aprendizagem, possa não ser o paradigma ideal. Grotjahn (1987), citado por Nunan (1997), explica que podemos categorizar as pesquisas em LA em dois tipos: formas puras, como as pesquisas exclusivamente de caráter qualitativo ou quantitativo, e formas mistas, que combinariam essas duas abordagens. A combinação entre as abordagens quantitativas e qualitativas seria não só possível, mas também desejável por levarem a estudos mais completos, como defendem Allright e Bailey (1991), Cohen (1989) citado por Zanotto (1993) e Demo (2005).

Portanto, a fim de possibilitar uma análise mais abrangente dos dados obtidos em nossa pesquisa, optamos por utilizar um instrumento de coleta mais relacionado a pesquisas quantitativas, a saber, um pré e um pós-teste, e também um instrumento mais relacionado a pesquisas qualitativas, a saber, um diário no qual a professora anotou suas impressões, bem como os comentários dos alunos tanto do grupo experimental como do grupo controle durante a aplicação dos exercícios voltados para o ensino/aprendizagem dos verbos de duas ou mais palavras. Ou seja, enquanto o pós-teste buscou verificar o produto do aprendizado, o diário serviu como ferramenta de avaliação do processo.

Outro aspecto importante que levamos em consideração em nosso estudo ao adotar tal abordagem mista foi a complementação de trabalhos similares voltados para o ensino de verbos de duas ou mais palavras. Conforme explica Condon (2008), pesquisas com esse fim, fundamentadas em linguística cognitiva aplicada, nem sempre utilizam pré e pós-testes ou analisam os dados obtidos estatisticamente. Ainda a exemplo da autora, procuramos minimizar erros no processo de aplicação dos exercícios principalmente ao “distribuir o aprendizado durante semanas, ao invés de conduzir uma ou duas sessões de aprendizado altamente focalizadas”⁶⁰ (CONDON, 2008, p.153).

Ao identificarmos o problema, ou seja, a dificuldade que os verbos de duas ou mais palavras parecem apresentar para alunos e professores de inglês como LE, procuramos conduzir um estudo preliminar para saber se, de fato, os alunos conseguiriam compreender os sentidos desses verbos ou não. Para tal, nosso grupo de informantes, conforme explicamos

⁶⁰ “... by spreading learning out over weeks rather than staging just one or two highly focused learning sessions.”

abaixo, foi submetido, durante as aulas regulares de inglês, a um pré-teste contendo 40 questões. Posteriormente, os alunos foram subdivididos em dois grupos, um grupo-controle, submetido a oito sessões de exercícios mais tradicionais, e um grupo experimental, submetido a oito sessões de exercícios baseados em metáforas conceituais. Ao final dessa etapa, aplicou-se um pós-teste, e os resultados foram então estatisticamente e qualitativamente analisados.

Em outras palavras, nossa pesquisa foi organizada em seis passos:

1. Seleção dos verbos de duas ou mais palavras;
2. Seleção de informantes, organizados posteriormente em dois grupos: grupo experimental e grupo-controle;
3. Aplicação de um pré-teste para ambos os grupos;
4. Aplicação de exercícios para
 - a. Grupo-controle
 - b. Grupo experimental;
5. Aplicação de um pós-teste para ambos os grupos;
6. Análise quantitativa e qualitativa dos dados:
 - a. Análise quantitativa
 - b. Análise qualitativa.

Vejamos a seguir, em mais detalhes, a descrição das etapas da pesquisa e seus resultados.

4.3.1 Seleção dos verbos de duas ou mais palavras

Por se tratar de um estudo que ainda poderá vir a ser ampliado, selecionamos uma porcentagem dos verbos mostrados nos quadros 4 e 5 acima que foram então aplicados nos instrumentos de pesquisa. Todos os verbos de duas ou mais palavras foram utilizados em enunciados adaptados dos exemplos constantes do dicionário *Collins Cobuild phrasal verbs dictionary* (2002), para que os alunos pudessem identificar o contexto no qual esses verbos estavam inseridos com mais facilidade. É importante notarmos tais enunciados, os, que ocorreram nos pré e pós- testes, bem como nos exercícios, são, em vários casos, diferentes, porém o contexto permaneceu o mesmo. Dessa forma procuramos evitar que os alunos

simplesmente os memorizassem, o que poderia modificar o resultado final e, conseqüentemente, influenciar negativamente nossa análise.

Para esse estudo, utilizamos os seguintes verbos, contextualizados pelos enunciados abaixo:

- Verbos com a partícula *up*

1. *My new boyfriend and I **broke up** after a few weeks.*
2. *I was **brought up** in a small village in Wales.*
3. *I **came up** and introduced myself.*
4. *Everyone **comes up against** discrimination sooner or later.*
5. ***He gets up** and usually does some exercise.*
6. *You should **give up** sugar if you want to lose weight.*
7. *Prices are **going up**.*
8. *She **looked up** and noticed he was observing her.*
9. ***Look up** this word in the dictionary.*
10. *We really **look up to** the Swiss.*
11. *The press were always **making up** stories about them.*
12. *Employers usually **make up** their minds within two minutes in an interview.*
13. *I don't think I can **put up with** her bad temper any more.*
14. *Kurt **set up** a very successful company.*
15. ***Sit up** in bed.*
16. *I had to **stay up** all night long to finish my work.*
17. *Please **stand up**.*
18. *A guard had to **take them up** the hill.*
19. *Sheila **took up** painting while she was in France.*
20. *Only three people **turned up** to the concert yesterday.*

- Verbos com a partícula *down*

1. *I had a big problem when my computer **broke down**.*
2. *Please **come down** to the second floor for breakfast.*
3. *Maria **came down with** chickenpox in the winter.*
4. *To lose weight, you have to **cut down on** the amount of sugar you eat.*
5. *She **lied down** on the bed and fell asleep.*
6. *Josh **turned down** my invitation to go to the cinema.*
7. *It's really cold here. Please **turn** the air conditioning **down**.*
8. *Don't **play down** the difficulties we have.*
9. *She **put** her bags **down** on the floor.*
10. ***Sit down** and wait for me here.*
11. *The minister was **brought down** during the revolution.*
12. *Save time by **cutting** your shopping **down** to twice a week.*
13. *Paul **fell down** from his bike and hurt his knee.*
14. *People usually **get down** on their knees to pray.*
15. *She **went down** to the ground floor.*
16. *I bumped into the old lady and almost **knocked her down**.*
17. *Sara **looked down** and noticed she was wearing different shoes.*

18. Traditions are **passed down** from generation to generation in this community.
 19. The teacher **ran down** the work I did for the Science fair.
 20. I **set down** the plates and served the cake.

Como dito acima, esses verbos foram utilizados no pré-teste, nos exercícios e no pós-teste aplicados tanto para o grupo-controle como para o grupo experimental, conforme detalharemos mais adiante neste capítulo. .

4.3.2 Caracterização dos informantes

Em nosso estudo, os informantes foram alunos de ambos os sexos, com idade entre 14 e 17 anos, cursando o primeiro ou o segundo ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Brasília. Os informantes estavam organizados em quatro classes: duas classes de 1º ano, uma com 22 e outra com 24 alunos, e duas classes de 2º ano, uma com 16 e outra com 24 alunos, perfazendo um total de 86 informantes. Os alunos cursavam o nível denominado intermediário B pelo Sistema Colégio Militar do Brasil⁶¹, que pressupõe instrução prévia em inglês como LE entre 360 e 450 horas/aula. Ao tomarmos como base o *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), que é um guia mundialmente reconhecido utilizado para descrever os objetivos linguísticos a serem atingidos por estudantes de línguas estrangeiras, podemos considerar que alunos que tenham cursado a carga horária mencionada acima tenham o nível denominado A2 pelo CEFR, ou seja, um nível básico em inglês.⁶²

Os alunos fazem uso do mesmo material didático, a saber o livro *Top Notch 2B* (SASLOW e ASCHER, 2006), o que a princípio garantiria que fossem expostos ao mesmo tipo de vocabulário e estruturas. Escolhemos esse grupo de informantes uma vez que o colégio adota a abordagem comunicativa em suas aulas de inglês e procura enfatizar tanto as habilidades receptivas da língua (ler e compreender), como as produtivas (falar e escrever), situação essa que consideramos bastante propícia ao ensino dos verbos de duas ou mais palavras.

⁶¹ O Sistema Colégio Militar do Brasil engloba doze colégios militares em território nacional e é regido pelas normas da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial do Ministério da Defesa – Exército Brasileiro.

⁶² O CEFR divide o conhecimento dos alunos em três categorias, cada uma com duas subdivisões: Nível A – falante básico, subdividido em A1 (básico) e A2 (iniciante); Nível B – falante independente; subdividido em B1 (intermediário) e B2 (falante independente); e Nível C – falante proficiente, subdividido em C1 (proficiência operativa eficaz) e C2 (domínio pleno).

No entanto, uma particularidade do grupo de informantes se mostrou bastante relevante para a pesquisa. Apesar de terem sido submetidos a um teste de nivelamento no início de sua vida escolar no Colégio Militar e de terem recebido aproximadamente a mesma quantidade em horas/aula em instrução, um novo teste de nivelamento aplicado aos alunos (SASLOW, ASCHER e ROUSE, 2006), exemplificado no Anexo E, mostrou que havia uma grande diferença no conhecimento dos alunos, tornando os grupos bastante heterogêneos. Esse teste mostrou que a competência linguística dos informantes variava de A1 (básico) a B1 (intermediário). Para Tice (1997), esse é um fato bastante comum em salas de aula de língua, particularmente em escolas de ensino médio, o que faz com que alguns grupos apresentem diferenças profundas no que diz respeito ao conhecimento de vocabulário e gramática, bem como no que diz respeito às habilidades em uma determinada língua e à motivação dos estudantes. , Em nosso estudo optamos por investigar situações reais em sala de aula portanto, mesmo pertencendo a grupos linguisticamente heterogêneos, os alunos foram submetidos a exercícios com o mesmo grau de dificuldade. Levamos em consideração a heterogeneidade dos grupos, conforme detalharemos mais adiante na análise de nossos resultados.

Para a aplicação dos pré e pós-testes, bem como para a aplicação dos exercícios, dividimos os informantes em dois grupos distintos: um grupo-controle subdivido em grupo-controle A, formado por 22 alunos, e grupo-controle B, formado 24 alunos, totalizando 46 informantes, de 1º ano e 2º ano expostos aos verbos de duas ou mais palavras seguindo o método tradicional, ou seja, o método explorado pelos materiais didáticos em geral, e um grupo experimental, subdivido em grupo experimental A, formado por 24 alunos, e grupo experimental B, formado por 16, totalizando 40 informantes também de 1º e 2º anos exposto aos verbos de duas ou mais palavras seguindo o modelo por nós proposto, conforme explicamos mais detalhadamente a seguir.

4.3.3 Aplicação do pré-teste

Antes da aplicação dos exercícios tradicionais e dos exercícios baseados em metáforas conceituais mencionados acima, foi solicitado a todos os informantes que fizessem um teste para que pudéssemos verificar o conhecimento prévio sobre os verbos de duas ou mais palavras que esses alunos pudessem vir a ter, o que poderia influenciar o resultado final de nosso trabalho. Esse pré-teste, conforme mostramos no Apêndice A, foi dividido em duas partes.

Na primeira, composta pelas questões de número 1 a 20, pediu-se aos alunos que identificassem se os verbos de duas ou mais palavras, em negrito, estavam sendo usados corretamente. Na segunda parte, composta pelas questões de número 21 a 40, pediu-se aos alunos que identificassem se a tradução dos verbos, também em negrito, estava correta. Para os dois exercícios, os alunos deveriam marcar C caso o verbo estivesse correto e E caso estivesse incorreto ou N, caso não soubessem a resposta. A inclusão da opção de se marcar N no caso de desconhecimento buscou evitar que os alunos tentassem adivinhar a resposta correta, caso não estivessem totalmente seguros.

Ressaltamos que nessa etapa da pesquisa nosso objetivo foi o de verificar somente o reconhecimento dos verbos em sua forma escrita, pois os alunos ainda seriam expostos aos verbos de duas ou mais palavras nos exercícios a serem aplicados. Também consideramos o reconhecimento importante, pois, conforme explicamos na introdução do trabalho, apesar de os alunos brasileiros tenderem a não usar os verbos de duas ou mais palavras, falantes nativos da língua inglesa os usam com bastante frequência, particularmente no registro informal (ASPINALL e CAPEL, 2001; OXENDEN e LATHAM-KOENIG, 2001; GONTIJO, 2004; IGREJA, 2004), fazendo com que os usuários não-nativos da língua, como é o caso dos nossos informantes, possam evitar a produção, mas não possam normalmente evitar a necessidade de se compreender esse tipo de verbo, que faz parte do vocabulário diário de falantes nativos de inglês.

A aplicação do pré-teste contou com 43 alunos para o grupo-controle e 39 alunos para o grupo experimental⁶³. Em uma análise quantitativa, a média de respostas corretas, consideradas as 40 questões, foi de 18,2, o que equivale a aproximadamente 45,5% do teste para o grupo-controle, e de 17,4, equivalente a aproximadamente 43,4%, para o grupo experimental. Ou seja, uma análise preliminar mostrou que o grupo-controle obteve um resultado ligeiramente superior ao do grupo experimental.

Mostramos, no Quadro 6 abaixo, o resultado obtido pelo grupo-controle e, no Quadro 7, o resultado obtido pelo grupo experimental. A primeira coluna (Q) se refere ao número da questão do pré-teste, a segunda (A) ao número absoluto de respostas corretas e a

⁶³ Três alunos do grupo-controle e um aluno do grupo experimental faltaram às aulas no dia da aplicação do pré-teste.

terceira coluna (%) ao percentual de respostas corretas de acordo com o número de informantes de cada grupo.

Q	A	%
1	38	88
2	8	19
3	6	14
4	21	49
5	38	88
6	18	42
7	5	12
8	9	21
9	11	26
10	15	35

Q	A	%
11	20	47
12	24	56
13	10	23
14	18	42
15	15	35
16	18	42
16	16	37
18	11	26
19	17	40
20	26	60

Q	A	%
21	29	67
22	33	77
23	25	58
24	17	40
25	18	42
26	14	33
27	27	63
28	42	98
29	23	53
30	13	30

Q	A	%
31	18	42
32	19	44
33	29	67
34	28	65
35	18	42
36	17	40
37	33	77
38	19	44
39	7	16
40	9	21

Quadro 6 – Respostas corretas dadas pelo grupo-controle no pré-teste

Q	A	%
1	31	79
2	11	28
3	6	15
4	13	33
5	34	87
6	11	28
7	7	18
8	10	26
9	9	23
10	11	28

Q	A	%
11	17	44
12	21	54
13	8	20
14	12	31
15	13	33
16	15	38
16	18	46
18	9	23
19	16	41
20	24	61

Q	A	%
21	25	64
22	28	72
23	20	51
24	11	28
25	16	41
26	10	26
27	22	56
28	38	97
29	23	59
30	9	23

Q	A	%
31	15	38
32	17	44
33	28	72
34	30	77
35	17	44
36	13	33
37	33	85
38	11	28
39	4	10
40	12	31

Quadro 7 - Respostas corretas dadas pelo grupo-experimental no pré-teste

Ao compararmos as respostas dadas pelos informantes com o gabarito do pré-teste, mostrado no Apêndice B, verificamos que, apesar de os informantes terem apresentado resultados melhores na segunda parte do pré-teste, uma vez que esta envolvia somente o reconhecimento da tradução correta dos verbos, observamos que, de fato, os alunos têm dificuldade com os verbos de duas ou mais palavras. Ou seja, a maioria dos informantes, tanto do grupo-controle como do grupo experimental, desconhecia a resposta correta dos exercícios, particularmente quando se tratava de verbos com sentidos mais metafóricos. Por exemplo, somente sete alunos do grupo-controle e quatro do grupo experimental consideraram correta a tradução da frase da questão 39, *She didn't like people running down her family* (Ela não gostava que as pessoas criticassem sua família), e treze alunos do grupo-controle e nove do experimental consideraram correta a tradução da questão 30, *Nobody turned up to the surprise party* (Ninguém apareceu na festa surpresa).

Observamos também que verbos que ocorrem com mais frequência em manuais didáticos, tais como *get up* (HODGSON, 2004), não apresentam tanta dificuldade, o que parece reforçar a importância da sistematicidade, conforme mencionamos anteriormente. Por exemplo, 38 alunos do grupo-controle e 34 do grupo experimental consideraram correta a frase da questão 5, *I get up early, go jogging, have a shower and then go to work* (Eu me levanto cedo, vou correr, tomo banho e então vou para o trabalho). Da mesma forma, verbos de duas ou mais palavras com sentidos mais literais também não parecem apresentar muita dificuldade, pelo menos no reconhecimento de sua forma. A frase 28, *When the captain arrives we all have to stand up* (Quando o capitão chega todos temos que nos levantar) foi reconhecida como correta por 42 alunos do grupo-controle e por 38 alunos do grupo experimental.

Conforme explicamos acima, uma análise preliminar quantitativa mostrou que o grupo-controle obteve um resultado ligeiramente maior do que o grupo experimental. Partimos em seguida para uma análise estatística dos dados a fim de ter uma visão mais específica dos resultados obtidos pelos dois grupos, como mostramos no Quadro 8 abaixo. A primeira coluna se refere ao aluno de cada grupo e a segunda coluna ao número correto de respostas corretas obtidas pelo aluno em questão, tanto para o grupo-controle como para o grupo experimental. O mesmo quadro mostra, ao final, a média de acertos obtida pelos dois grupos:

ALUNO	CONTROLE	ALUNO	EXPERIMENTAL
1	26	1	16
2	17	2	23
3	10	3	23
4	27	4	9
5	24	5	13
6	10	6	21
7	23	7	20
8	27	8	20
9	20	9	22
10	20	10	18
11	19	11	25
12	17	12	12
13	24	13	19
14	18	14	20
15	15	15	30
16	22	16	23
17	16	17	13
18	25	18	15
19	33	19	22
20	29	20	16
21	10	21	17
22	21	22	19
23	14	23	16
24	17	24	24
25	19	25	9
26	13	26	13
27	14	27	18
28	18	28	18
29	7	29	11
30	23	30	9
31	12	31	12
32	21	32	4
33	12	33	20
34	18	34	18
35	14	35	25
36	17	36	20
37	22	37	16
38	17	38	23
39	15	39	8
40	18	MÉDIA	17,435
41	11		
42	13		
43	16		
MÉDIA	18,232		

Quadro 8 – Número respostas corretas obtidas por cada aluno no pré-teste

O que podemos observar é que, apesar de a média do grupo-controle ser aritmeticamente maior, com uma diferença de 0,80 para o grupo-controle, esta diferença não é

significativa do ponto de vista estatístico.⁶⁴ Em outras palavras, do ponto de vista estatístico, os grupos experimental e controle são equivalentes no que diz respeito ao conhecimento prévio dos verbos de duas ou mais palavras, situação essa que consideramos bastante propícia à nossa pesquisa.

Desta forma, uma vez estatisticamente comparadas as respostas dadas no pré-teste, pudemos dar início à aplicação dos exercícios para os dois grupos, conforme descrevemos a seguir.

4.3.4 Exercícios tradicionais

Geralmente, conforme apontado em trabalhos anteriores (THORNBURY, 2002; HODGSON, 2004, 2009), os manuais de ensino utilizados em sala de aula de inglês como LE abordam os verbos de duas ou mais palavras basicamente de três formas, conforme explicamos abaixo e exemplificamos no Anexo F:

Tipo 1 - os verbos de duas ou mais palavras são contextualizados com o uso de figuras, que podem ser isoladas ou ocorrer em uma história, por exemplo. Ou seja, utilizam-se algumas figuras que devem ser relacionadas a um determinado verbo de duas ou mais palavras. Por exemplo, o verbo *look up* em uma frase como *He looked up a word in a dictionary* (Ele procurou uma palavra em um dicionário), deve ser relacionado a uma figura que mostra um homem procurando uma palavra em um dicionário.

Tipo 2 - Os verbos de duas ou mais palavras são relacionados a uma definição. Por exemplo, em uma oração tal como *She has broken up with her boyfriend* (Ela terminou com o namorado), o verbo de duas palavras *break up* deve ser substituído por “*end a relationship*” (terminar um relacionamento). O contrário, ou seja, substituir uma definição por um verbo de duas ou mais palavras também é possível. Por exemplo, em *For centuries, men have tried to oppress women* (Por séculos, os homens têm tentado oprimir as mulheres) o verbo *oppress* (oprimir) deve ser substituído pelo verbo de duas palavras *keep down*.

⁶⁴ O teste estatístico utilizado foi o Teste-t

Tipo 3 – O aluno deve completar uma série de orações, que já contêm uma partícula, com o verbo correto. Por exemplo, em *I've managed to ... down from 20 cigarettes a day to 10*, espera-se que o aluno complemente a oração com o verbo *cut*. Na maioria dos casos, apresenta-se ao aluno uma lista de verbos diferentes para que ele possa selecionar o mais adequado. O contrário, ou seja, dar ao aluno orações com um determinado verbo e pedir que ele as complemente com a partícula correta também é possível. Por exemplo, em uma oração como *They invited 50 people to the party, but only 20 turned...*, espera-se que o aluno utilize a partícula *up*. Assim como no exemplo anterior, normalmente apresenta-se ao aluno uma lista de partículas diferentes para que ele possa selecionar a mais adequada. Há ainda outra variação, na qual o aluno deve completar orações com o verbo e a partícula corretos. Por exemplo, em *Don't forget to... the children from school*, espera-se que o aluno complemente a oração com o verbo de duas palavras *pick up*. Da mesma forma, na maioria dos casos, apresenta-se ao aluno uma lista de verbos de duas ou mais palavras diferentes para que ele possa selecionar o mais adequado. Este é o tipo de exercício mais recorrente em livros e manuais didáticos (HODGSON, 2004).

Nosso grupo-controle foi exposto, durante o período de oito semanas, a exercícios que seguiam os modelos dos tipos 2 e 3 explicados acima conforme mostramos no Apêndice C. Ao todo, foram aplicados oito exercícios, sendo que os exercícios 1 a 7 consistiam somente de verbos de duas ou mais palavras, tanto com sentido mais literal, como com sentido mais metafórico, e o exercício 8 incluía, além dos verbos em estudo, algumas expressões idiomáticas envolvendo as partículas *up* e/ou *down*, ou seus sentidos, conforme detalhamos abaixo.

- Exercício 1: Pediu-se aos alunos que completassem 9 orações com a forma correta de um verbo de duas ou mais palavras com as partículas *up* ou *down*;
- Exercício 2: Pediu-se aos alunos que completassem 11 orações com a forma correta de um verbo de duas ou mais palavras com a partícula *up*;
- Exercício 3: Pediu-se aos alunos que completassem 10 orações com a forma correta de um verbo de duas ou mais palavras com a partícula *down*;

- Exercício 4: Pediu-se aos alunos que completassem 10 orações com a forma correta de um verbo de duas ou mais palavras com a partícula *down*;
- Exercício 5: Pediu-se aos alunos que substituíssem os verbos de duas ou mais palavras com a partícula *up* em 10 orações por uma definição ou explicação equivalente apresentadas em um quadro no próprio exercício;
- Exercício 6: Pediu-se aos alunos que substituíssem os verbos de duas ou mais palavras com a partícula *down* em 10 orações por uma definição ou explicação equivalente apresentadas em um quadro no próprio exercício;
- Exercício 7: Pediu-se aos alunos que substituíssem os verbos em negrito em 10 orações por um verbo de duas ou mais palavras com as partículas *up* ou *down* apresentados em um quadro no próprio exercício;
- Exercício 8: Pediu-se aos alunos que completassem 11 orações com verbos de duas ou mais palavras com as partículas *up* ou *down*, ou com expressões idiomáticas que remetessem a esses conceitos, apresentados em um quadro no próprio exercício. Esse exercício foi baseado em uma proposta apresentada por Lazar (2003).

Ressaltamos que, por se tratarem de exercícios para a prática, os alunos puderam fazê-los em grupos ou individualmente, assim como puderam utilizar o dicionário e/ou esclarecer dúvidas referente ao vocabulário com a professora. Os exercícios foram posteriormente corrigidos em sala de aula, conforme mostra o gabarito apresentado no Apêndice D. É importante observamos que, sempre que havia mais que uma opção de resposta possível, esta foi aceita.

Pudemos notar que, no decorrer dos exercícios, alguns dos alunos desse grupo tiveram relativa dificuldade em completar as orações, principalmente aquelas cujo sentido do verbo era mais metafórico, e/ou não se sentiram muito motivados em fazer os exercícios propostos, conforme exemplificamos com as anotações feitas pela professora pesquisadora abaixo.

- **Grupo-controle A – Dia 1 (20 alunos presentes)**

De maneira geral, os alunos tentaram completar as orações a principio individualmente. Após alguns minutos, observei que procuravam conferir ou copiar as respostas dos colegas que estavam próximos. Como a maior parte dos verbos parecia ser nova para eles, grande parte dos alunos logo desistiu, sem ao menos perguntar à professora o vocabulário ou o significado dos verbos. Somente 5 alunos procuraram tirar dúvidas. As orações 4 (Prices are going up) e 7 (My new boyfriend and I broke up after a few weeks) foram as mais facilmente respondidas. A oração 1 (I came up and introduced myself) foi a que apresentou mais dificuldade. Durante a correção, os alunos anotaram as respostas corretas e guardaram o exercício.

- **Grupo-controle B – Dia 1 (19 alunos presentes)**

Assim como o grupo-controle A, os alunos tentaram completar os exercícios sozinhos, mas logo passaram a tentar conferir e/ou copiar as respostas. Esse grupo também teve maior facilidade com as orações 4 e 7 e dificuldade com a oração 1. Durante a correção, alguns alunos tentaram responder as orações “chutando” os verbos. Ao final, anotaram as respostas corretas e guardaram o exercício. Não pareciam nem particularmente interessados, nem entediados. O exercício parecia ser apenas mais uma tarefa entre outras.

- **Grupo-controle A – Dia 2 (22 alunos presentes)**

Todos os alunos estavam presentes nessa aula, o que considerei bastante positivo. Todos sabiam da pesquisa, portanto o segundo exercício não foi uma surpresa. Fizemos somente verbos com up. Imaginei que a oração 4 (He gets up early and usually does some exercise) fosse ser bastante fácil e de fato isso se confirmou. Da mesma forma, a oração 9 (Please stand up) foi completada pela maioria dos alunos. Acredito que isso tenha acontecido porque esses verbos são bastante comuns. Quanto ao interesse dos alunos, a maior parte tentou fazer o exercício, mas ao encontrar verbos desconhecidos simplesmente deixou de responder e esperou a correção.

- **Grupo-controle B – Dia 2 (19 alunos presentes)**

Os alunos estavam bem distraídos neste segundo dia . As duas últimas aulas são quase sempre cansativas. Apliquei o segundo exercício bem no início da aula, pois achei que deixar para o fim seria mais complicado pois os alunos estariam ainda mais cansados. Pedi que completassem as orações individualmente ou em pares e passei a circular pela sala para

ajudar se me pedissem. Houve certa reclamação pois os alunos acharam o exercício difícil. Quando eu me aproximava, alguns me chamaram e tiraram dúvidas. Durante a correção, os alunos anotaram as respostas corretas e guardaram o exercício, como haviam feito antes.

- **Grupo-controle A – Dia 3 (22 alunos presentes)**

O exercício já não representava novidade, quero dizer, os alunos já sabiam que iriam fazê-lo naquela aula como haviam feito outro na semana anterior. Por isso, acredito, mal precisei dar instruções. Como das outras vezes, responderm individualmente e não tiraram muitas dúvidas. Uma preocupação dos alunos, de modo geral, foi a de saber se os verbos seriam matéria de prova. Com a resposta negativa (já tinha dito antes que os exercícios se tratavam de pesquisa, mas eles devem ter esquecido), ficaram aliviados, pois acharam o exercício difícil. Por outro lado, saber que determinada matéria não cai na prova tem impacto na motivação: os alunos perdem um pouco o interesse no assunto, infelizmente.

- **Grupo-controle B – Dia 3 (24 alunos presentes)**

Como no grupo A, não precisei dar instruções para o exercício. Os alunos já sabiam o que fazer. Completaram o exercício rapidamente e reclamaram que estava difícil. O curioso que também perguntaram se os phrasal verbs eram matéria de prova. Como as provas estão se aproximando, os alunos começam a ficar mais preocupados... Como os verbos não vão estar na prova, pelo menos não diretamente, a motivação para fazer os exercícios também cai. É uma pena, pois o vocabulário deles aumentaria muito se conseguissem se concentrar um pouco mais.

- **Grupo-controle A – Dia 4 (18 alunos presentes)**

Como imaginei que os alunos já saberiam o que fazer no quarto exercício, ao invés de me limitar a dar instruções e circular pela sala, pedi que os alunos tentassem adivinhar as respostas e não deixar as lacunas em branco. Insisti para que fizessem os exercícios em pares ou em pequenos grupos de forma que um pudesse auxiliar o outro. Minha intenção era diminuir a monotonia de se fazer o exercício, um pouco mais de interação poderia ajudar na motivação. Funcionou em parte. Os alunos preencheram todas as lacunas, mais sem muita idéia do que os verbos queriam dizer, o número de erros foi grande. Não me pareceu haver muita especulação sobre os sentidos dos verbos, mas mais um exercício de adivinhação mesmo.

- **Grupo-controle B – Dia 4 (21 alunos presentes)**

Repeti o procedimento utilizado no grupo A. Os resultados foram bem parecidos. Os alunos tentaram fazer os exercícios em pares e grupos, mas ao invés de especulação, foi mais um exercício de adivinhação. Esse grupo é mais disperso que o grupo A. Eles têm maior dificuldade para se concentrarem nas tarefas, conversam muito, perguntam pouco. Com raras exceções, nem mesmo o vocabulário não diretamente relacionado aos phrasal verbs parece despertar o interesse dos alunos. Um motivo talvez seja sempre fazer o mesmo tipo de exercício. O outro talvez seja o excesso de dificuldade em se reconhecer os verbos. Se a tarefa está muito além do conhecimento dos alunos, ela deixa de ser desafiadora para se tornar impossível. Será que parte da desmotivação vem daí?

- **Grupo-controle A – Dia 5 (22 alunos presentes)**

O exercício diferente, de substituir um phrasal verb por sua definição, chamou mais a atenção dos alunos. Esse tipo de tarefa também me pareceu mais fácil, já que associar palavras é mais simples do que completar lacunas. O contexto fornecido pelas frases também ajudou. De modo geral, os alunos me pareceram mais interessados e mais motivados. A maioria, no entanto, optou por fazer o exercício individualmente. Só alguns procuraram conferir as respostas com os colegas antes de eu fazer a correção

- **Grupo-controle B – Dia 5 (22 alunos presentes)**

De modo geral, os alunos pareceram mais interessados nesse tipo de exercício ao invés do exercício de preencher lacunas. Como para o grupo A, o contexto facilitou a compreensão dos verbos. No entanto, esse é um tipo de exercício mais receptivo, ou seja, exige mais reconhecimento do que produção, ao contrário do de lacunas.

- **Grupo-controle A – Dia 6 (20 alunos presentes)**

Como na aula anterior, os alunos pareceram apreciar mais esse tipo de exercício. Ao invés de verbos com up, esse exercício foi só de verbos com down. De modo geral, os alunos tiveram mais dificuldade com os verbos com down do que os com up nesse tipo de exercício. Uma explicação para isso talvez seja o fato de as definições serem mais longas, mais complexas. Começo a sentir que os exercícios com phrasal verbs estão se tornando cansativos. É possível que uma sessão por semana seja muito. Seria melhor espaçar um pouco?

- **Grupo-controle B – Dia 6 (24 alunos presentes)**

Alunos agitadíssimos!!!! Muita conversa em sala, muito barulho... a aplicação do exercício ficou mais difícil por causa disso. Os alunos reclamaram um pouco por acharem o exercício difícil, mais difícil do que os exercícios com up. Durante a correção, a maior parte do grupo parecia desatenta, mas acredito terem anotado as respostas corretas por força do hábito. Ao invés da próxima semana, seria melhor esperar 15 dias? Uma pausa poderia ajudar os alunos a acharem as sessões com phrasal verbs mais interessantes?

- **Grupo-controle A – Dia 7 (21 alunos presentes)**

O exercício 7 seguiu o mesmo formato dos exercícios 5 e 6, de associação. A diferença é que dessa vez as orações eram com up e down e, ao invés de ter que substituir os verbos pela definição, os alunos deveriam substituir a definição pelo verbo. O grau de dificuldade me pareceu um pouco maior e imaginei que os alunos fossem se sentir mais motivados e interessados. No entanto, minha expectativa foi só parcialmente preenchida. Os alunos fizeram o exercício, ou pelo menos parte dele, conferiram as respostas e só. Não tiveram dúvidas ou, pelo menos não perguntaram.

- **Grupo-controle B – Dia 7 (20 alunos presentes)**

A reação do grupo B ao exercício foi muito parecida com a do grupo A. Eles acharam o exercício um pouco difícil, mas fizeram poucas perguntas e, como de costume, trabalharam mais individualmente. No entanto, os alunos me pareceram mais motivados que os alunos do grupo A, pois durante a feitura e a correção, estavam mais atentos. Fiquei bastante feliz com essa reação e também curiosa, pois esse grupo é normalmente bastante barulhento e agitado.

- **Grupo-controle A – Dia 8 (18 alunos presentes)**

Eu tinha uma grande expectativa em relação a esse exercício, que envolvia não só phrasal verbs, mas também algumas expressões idiomáticas com up e down. Minha curiosidade estava em saber se os alunos conseguiriam fazer a associação entre as partículas e as expressões. No entanto, os alunos não fizeram tal associação, a não ser com a palavra upgrade, que também é comumente usada em português. Esse exercício apresentou bastante dificuldade para os alunos. Enquanto andava pela sala e durante a correção pude observar que a maior parte deles não havia conseguido responder a maioria das frases.

- **Grupo-controle B – Dia 8 (21 alunos presentes)**

*Novamente, a reação do grupo B foi muito parecida com a do grupo A. Eles acharam o exercício difícil, reclamaram um pouco, mas fizeram poucas perguntas. Assim como o grupo A, não conseguiram fazer a associação entre os sentidos das partículas *up* e *down* e as expressões idiomáticas, a não ser com *upgrade*. Assim como o que ocorreu com o outro grupo, pude observar que a maioria dos alunos não conseguiu solucionar as questões e se limitaram a escrever a resposta correta.*

Nossas observações nos levam a crer que a dificuldade dos alunos ao resolver os exercícios se deu principalmente por três motivos: primeiro, os alunos desconheciam os verbos de duas ou mais palavras, conforme o pré-teste mostrou; segundo, o tipo de exercício, bastante monótono, não contribuiu para que os alunos se sentissem mais motivados ou desafiados a fazê-los; terceiro, não havia nos exercícios qualquer tipo de explicação sobre os sentidos das partículas, como feito nos exercícios do grupo experimental que descrevemos a seguir no item 4.3.5.

4.3.5 Exercícios baseados em metáforas conceituais

Assim como o grupo-controle, o grupo experimental foi exposto, durante o período de oito semanas, a exercícios baseados em metáforas conceituais. A diferença entre esses exercícios e os tradicionais descritos acima é que, ao invés de apresentarmos aos alunos frases isoladas, que poderiam reforçar a idéia de que os sentidos dos verbos de duas ou mais palavras são arbitrários, apresentamos a princípio o sentido mais básico das partículas estudadas, perguntando aos alunos, sempre no início de cada exercício, qual era o significado de *up* e/ou *down*. Para os dois grupos, as respostas a essas perguntas foram “para cima” e “para baixo”, o que vai ao encontro, de fato, aos sentidos mais prototípicos dessas partículas. A partir desse ponto, passamos a explorar os outros sentidos das partículas.

Durante a aplicação dos exercícios, procuramos seguir os seguintes passos:

1. Expor os alunos aos verbos de duas ou mais palavras desde os níveis iniciais de instrução em inglês como LE;

2. Fazer essa exposição de forma sistemática, ou seja, é importante que os alunos recebam esse insumo com bastante frequência. A princípio, esse não deveria ser um problema para o professor, pois, conforme mostramos no Capítulo 1, os verbos de duas ou mais palavras são bastante comuns em língua inglesa, particularmente em linguagem oral;
3. Chamar a atenção dos alunos para o fato de as partículas constituintes dos verbos de duas ou mais palavras terem papel central na formação dos sentidos desses verbos;
4. Chamar a atenção dos alunos para o fato de que os sentidos das partículas não são aleatórios, mas sim motivados por metáforas conceituais;
5. Explicar algumas metáforas conceituais aos alunos e levá-los a inferir como essas metáforas influenciam no significado das partículas. Por exemplo, no caso da metáfora conceitual MORE IS UP (MAIS É PARA CIMA), o sentido de *up* está diretamente relacionado ao nosso senso de verticalidade. Consequentemente, outras metáforas conceituais relacionadas, tais como MORE VISIBLE IS UP (MAIS VISÍVEL É PARA CIMA), GOOD IS UP (BOM É PARA CIMA) e ACTIVITY IS UP (ATIVIDADE É PARA CIMA) poderiam se tornar mais acessíveis aos alunos, facilitando a compreensão e a memorização dos verbos de duas ou mais palavras;
6. Utilizar atividades variadas, que façam uso de diferentes estratégias. Conforme defendem Littlemore e Low (2006), a cooperação entre alunos e professores auxilia os aprendizes a se engajarem em um processo cognitivo que os levem a levantar hipóteses sobre os sentidos das palavras. Ou seja, é fundamental que os alunos procurem entender a motivação dos sentidos dos verbos de duas ou mais palavras, ao invés de recorrerem à tradução ou ao uso de verbos equivalentes.
7. Fazer com que os mesmos verbos de duas ou mais palavras sejam recorrentes, ao contrário do que geralmente ocorre em manuais didáticos, conforme explicamos no início deste capítulo. Assim como Gontijo (2004), defendemos

que quanto maior a exposição a um item linguístico, maior a chance de que ele venha a ser lembrado e utilizado.

Ao todo, foram aplicados oito exercícios, conforme mostramos no Apêndice E. As mesmas orações utilizadas nos exercícios para o grupo-controle foram utilizadas para o grupo experimental. Os exercícios 1 a 7 consistiam somente de verbos de duas ou mais palavras, tanto com sentido mais literal, como com sentido mais metafórico, e o exercício 8 incluía, além dos verbos em estudo, algumas expressões idiomáticas envolvendo as partículas *up* e/ou *down*, ou seus sentidos, conforme detalhamos abaixo.

- Exercício 1: Pediu-se aos alunos que observassem um conjunto de 9 orações com verbos de duas ou mais palavras com a partícula *up* e as classificassem de acordo com o sentido de tal partícula. Além do sentido mais prototípico, ou seja “*up* = movimento para cima”, constavam os sentidos “*up* = mais (MORE IS UP/MAIS É PARA CIMA)”; “*up* = completar, terminar (COMPLETION IS UP/COMPLETAR É PARA CIMA)”; “*up* = visível (VISIBLE IS UP/VISÍVEL É PARA CIMA)”; e “*up* = status social alto (HIGH SOCIAL STATUS IS UP/STATUS SOCIAL ALTO É PARA CIMA)”. Perguntou-se, então, aos alunos se eles poderiam dizer por que a partícula *up* assumia esses sentidos. A conclusão a que os alunos chegaram foi que esses sentidos dependiam de nosso instinto;
- Exercício 2: Assim como no exercício 1, pediu-se aos alunos que observassem um conjunto de 11 orações com verbos de duas ou mais palavras com a partícula *up* e as classificassem de acordo com o sentido de tal partícula. Além do sentido mais prototípico, ou seja “*up* = movimento para cima”, constavam os sentidos “*up* = atividade (ACTIVITY IS UP/ATIVIDADE É PARA CIMA)”; “*up* = persistir (TO PERSIST IS TO REMAIN STANDING/PERSISTIR É MANTER-SE DE PÉ)”; e “*up* = preparar, criar, construir (CREATION IS UP/CRIAR/PREPARAR É PARA CIMA)”;
- Exercício 3: Pediu-se aos alunos que observassem um conjunto de 10 orações com verbos de duas ou mais palavras com a partícula *down* e as classificassem de acordo com o sentido de tal partícula. Além do sentido “*down* =

movimento para baixo”, constavam os sentidos “*down* = menos (LESS IS DOWN/MENOS É PARA BAIXO)” e “*down* = status social baixo (LOW SOCIAL STATUS IS DOWN/STATUS SOCIAL BAIXO É PARA BAIXO)”.

- Exercício 4: Assim como no Exercício 3, pediu-se aos alunos que observassem um conjunto de 10 orações com verbos de duas ou mais palavras com a partícula *down* e as classificassem de acordo com o sentido de tal partícula. Além do sentido “*down* = movimento para baixo”, constava “*down* = ruim (BAD IS DOWN/RUIM É PARA BAIXO)”;
- Exercício 5: Este exercício foi dividido em duas etapas. Na primeira, pediu-se aos alunos que observassem um conjunto de 10 orações com verbos de duas ou mais palavras com a partícula *up* e as classificassem em literais ou metafóricas. A seguir, pediu-se aos alunos que identificassem como a partícula *up* modificava o sentido do verbo no caso em que ele era metafórico. Em outras palavras, os alunos deveriam decidir porque a partícula *up* assumia um significado diferente de “movimento para cima”. Para facilitar a tarefa, os alunos deveriam escolher entre três metáforas conceituais: MORE IS UP (MAIS É PARA CIMA), COMPLETION IS UP (COMPLETAR É PARA CIMA) e CREATION/PREPARATION IS UP (CRIAR/PREPARAR É PARA CIMA);
- Exercício 6: Assim como no exercício 5, o exercício 6 foi dividido em duas etapas. Na primeira, pediu-se aos alunos que observassem um conjunto de 10 orações com verbos de duas ou mais palavras com a partícula *down* e as classificassem em literais ou metafóricas. A seguir, pediu-se aos alunos que identificassem como a partícula *down* modificava o sentido do verbo no caso em que ele era metafórico. Em outras palavras, os alunos deveriam decidir porque a partícula *down* assumia um significado diferente de “movimento para baixo”. Para facilitar a tarefa, os alunos deveriam escolher entre três metáforas conceituais: LESS IS DOWN (MENOS É PARA BAIXO), LOW SOCIAL STATUS IS DOWN (STATUS SOCIAL BAIXO É PARA BAIXO)

e BEING SUBJECT TO FORCE/CONTROL IS DOWN (ESTAR SUJEITO À FORÇA/CONTROLE É PARA BAIXO);

- Exercício 7: Este exercício também foi dividido em duas etapas. Na primeira, pediu-se aos alunos que completassem 11 sentenças que remetiam aos sentidos de *up* e *down* com a partícula correta. Por exemplo, os alunos deveriam completar a oração MORE IS... com a partícula *up*. A seguir, pediu-se aos alunos que completassem 10 orações com o tempo correto de um verbo dado em parênteses e a partícula *up* ou *down*;
- Exercício 8: Pediu-se aos alunos que completassem 11 orações com verbos de duas ou mais palavras com as partículas *up* ou *down*, ou com expressões idiomáticas que remetessem a esses conceitos, apresentados em um quadro no próprio exercício. A seguir, pediu-se aos alunos que tentassem explicar porque tais verbos e expressões idiomáticas assumiam tais significados. Esse exercício, assim como o exercício equivalente aplicado ao grupo-controle, foi baseado em uma proposta apresentada por Lazar (2003).

Seguindo o mesmo procedimento adotado para o grupo-controle, os alunos puderam fazer os exercícios em grupo ou individualmente, assim como puderam utilizar o dicionário e/ou esclarecer dúvidas referente ao vocabulário com a professora. Os exercícios foram posteriormente corrigidos em sala de aula, conforme mostra o gabarito apresentado no Apêndice F. Sempre que havia mais que uma opção de resposta possível, esta foi aceita.

Uma observação importante que devemos fazer é que, mesmo não conhecendo todos os verbos de duas ou mais palavras nos exercícios, particularmente os mais metafóricos, os alunos, de maneira geral, conseguiram completar as atividades proposta com menor dificuldade quando comparados aos alunos do grupo-controle. De fato, alguns alunos do grupo experimental afirmaram ter gostado dos exercícios, pois, para eles, a compreensão dos sentidos dos verbos de duas ou mais palavras havia ficado mais fácil quando foram apresentados também aos sentidos das partículas e às metáforas conceituais que os motivam. Outro comentário feito pelos alunos do grupo experimental foi que tomar conhecimento de que alguns verbos de duas ou mais palavras têm sentidos mais literais enquanto outros têm sentido mais metafórico os havia auxiliado a compreender melhor os sentidos dos verbos que eram

mais familiares e a tentar “adivinhar” os sentidos daqueles que eles não conheciam. Exemplificamos abaixo tais comentários e observações feitas pela professora durante a aplicação dos exercícios.

- **Grupo experimental A – Dia 1 (22 alunos presentes)**

Antes de começarmos o exercício em si, perguntei ao grupo o que significava up. Rapidamente os alunos responderam “para cima”. Em seguida, perguntei por que up tinha esse significado. Os alunos pensaram alguns instantes e um arriscou: “por que ficamos em pé?” “E isso é bom ou ruim?”, perguntei. O grupo respondeu que era bom. Nesse ponto disse aos alunos que faríamos um exercício no qual eles deveriam classificar os phrasal verbs de acordo com o significado de up. Os alunos começaram a fazer o exercício, a princípio individualmente, mas depois começaram a comparar as respostas. Algumas orações pareceram mais fáceis, tais como a número 3 (Prices are going up) e a número 8 (Sit up in bed). No entanto, ao circular pela sala notei que os alunos faziam especulações, mesmo não tendo certeza da resposta, o que considere bastante positivo. Durante a correção, pude perceber que vários alunos haviam feito as associações de forma correta. De fato, um exercício mais receptivo, como esse de associação, é mais fácil do que um produtivo, como o de completar lacunas, feito pelo grupo-controle.

- **Grupo experimental B – Dia 1 (16 alunos presentes)**

Assim como feito com o grupo experimental A, perguntei aos alunos o significado de up. Eles também responderam “para cima”. Ao perguntar por que eles achavam que o significado era esse, um aluno respondeu que era porque up era bom. E exemplificou dizendo que em inglês as pessoas diziam que estavam se sentindo up quando estavam se sentindo bem, e usavam down quando estavam se sentindo tristes. Achei a observação muito interessante principalmente porque não esperava uma associação tão rápida. Expliquei então aos alunos o exercício que deveriam fazer. Da mesma forma que os alunos dos outros grupos, eles fizeram o exercício individualmente. Depois começaram a comparar as respostas, sem que eu houvesse solicitado essa ação em particular. Com exceção de um aluno, todos os outros pareceram bastante interessados e motivados com a tarefa. Durante a correção, pude observar que a maioria havia chegado às conclusões corretas, assim como aconteceu com o grupo experimental A. Esse grupo também teve maior facilidade com as orações 3 e 8.

- **Grupo experimental A – Dia 2 (23 alunos presentes)**

O segundo exercício era bastante parecido com o primeiro, então minha introdução foi mais rápida. Nesse exercício qual dos sentidos de up apresentados era mais literal e quais eram mais metafóricos. Os alunos responderam que “movimento para cima” era mais literal, mas acharam os outros sentidos apresentados no exercício estranhos. Da mesma forma que para o exercício da semana anterior, os alunos primeiro tentaram resolver a tarefa individualmente para depois comparar as respostas. Ao circular pela sala observei que o exercício 2 apresentou maior dificuldade. Vários alunos me perguntaram o significado dos phrasal verbs, como por exemplo “took up” na sétima oração, antes de conseguir associá-lo à metáfora conceitual ATIVIDADE É PARA CIMA (ACTIVITY IS UP). De toda forma, senti os alunos motivados a completar a atividade, mesmo que com alguma dificuldade.

- **Grupo experimental B – Dia 2 (16 alunos presentes)**

Esse grupo é, de modo geral, bastante motivado. Quando apresentei a eles o segundo exercício da pesquisa e perguntei qual dos sentidos de up apresentado era mais literal e quais eram mais metafóricos, eles responderam prontamente. No entanto, não entenderam bem como up poderia significar “atividade” ou “persistir”, por exemplo. Sugeri então que fizessem o exercício em pares ou pequenos grupos e tentassem chegar a essas conclusões. Não foi muito fácil. Os phrasal verbs das orações ligadas ao sentido mais literal de up, para cima, foram facilmente identificados. As outras, contudo, foram mais difíceis, principalmente porque os alunos desconheciam o significado dos verbos, tais como “brought up” na primeira oração e “come up against” na segunda. Esclarecidas as dúvidas, o exercício se tornou mais fácil. Durante a correção pude notar que quase todos da sala haviam chegado às respostas corretas na maioria das vezes.

- **Grupo experimental A – Dia 3 (24 alunos presentes)**

Nossa terceira sessão de exercícios foi com a partícula down. Da mesma forma que havia feito com up, perguntei aos alunos o que down significava e por que. O sentido mais literal, “para baixo” foi facilmente identificado. A seguir, provavelmente por se lembrarem do significado de up como “bom”, os alunos responderam que down significava “ruim”, mas não souberam dar nenhum exemplo. Perguntei então se eles poderiam dar um exemplo onde down ocorria em um phrasal verb com sentido “para baixo”, a frase “sit down” foi a primeira a ser lembrada. Solicitei então aos alunos que completassem a tarefa. Ao circular pela sala pude

notar que a oração que causou maior dificuldade foi a número 10, pois nenhum dos alunos do grupo conhecia o phrasal verb “look down on”.

- **Grupo experimental B – Dia 3 (16 alunos presentes)**

Segui o modelo de introdução ao exercício usado com o grupo experimental A e obtive o mesmo resultado: os alunos responderam que down significava “para baixo”. Quando pedi um exemplo, curiosamente obtive a mesma resposta, sit down. Acredito que os alunos tenham se lembrado desse phrasal verb por ele ser bastante comum em livros didáticos e de ser ensinado logo nas primeiras lições de cursos de inglês. Quando perguntei o que mais down poderia significar, os alunos também responderam “ruim”, mas não souberam dar um exemplo. Um aluno perguntou por que download significava “baixar” e o grupo fez a associação imediatamente. Esse exercício foi relativamente fácil para os alunos, até mesmo para os com maior dificuldade em inglês. Os verbos que geraram dúvidas foram play down, na oração 5 e look down, na oração 10. Mesmo assim, pelo que pude observar durante a correção, os alunos conseguiram fazer a associação correta entre os verbos e os sentidos de down.

- **Grupo experimental A – Dia 4 (22 alunos presentes)**

Esse exercício pareceu ser o mais fácil para os alunos até agora. Como eles já conheciam o formato, não precisei me prolongar nas instruções. O sentido “para baixo” já me parecia bastante claro, assim como o sentido “ruim”. Mesmo sem conhecer todos os verbos, como por exemplo “turn down”, com o sentido de recusar, os alunos conseguiram fazer a tarefa. Para não ficar simplesmente traduzindo os phrasal verbs, pedi que os alunos tentassem inferir os significados com base no contexto das orações. Essa não foi uma tarefa fácil. Verbos tais como “run down” na oração 5, e “came down with” na oração 3 foram difíceis de serem compreendidos só pelo contexto. Hoje os alunos me perguntaram se esses verbos estariam na prova. Diante da resposta negativa, fiquei receosa de que perdessem o interesse pelo assunto.

- **Grupo experimental B – Dia 4 (13 alunos presentes)**

A preocupação com a proximidade das provas também apareceu nesse grupo. Expliquei que eles não seriam diretamente testados no assunto, mas que os phrasal verbs eram bastante comuns na língua. Ressaltei que o nosso foco era somente up e down, mas que havia uma infinidade de verbos com outras partículas. Os próprios alunos deram alguns exemplos, tais como turn on e turn off. Assim como para o grupo experimental A, o exercício pareceu

simples. De fato, nesse exercício só havia o sentido mais literal de down e uma metáfora conceitual, BAD IS DOWN. A dificuldade maior ficou em reconhecer os verbos mais metafóricos das orações 3 e 5. Somente um aluno conhecia a palavra “chickenpox” (catapora) e conseguiu inferir o significado do verbo. O que me chama mais a atenção nesse grupo é o fato de eles serem mais motivados e interessados que os outros grupos, mesmo o grupo experimental A. Espero que essa motivação tenha impacto no aprendizado.

- **Grupo experimental A – Dia 5 (23 alunos presentes)**

Esse exercício em particular chamou a atenção dos alunos. Eles deveriam primeiro decidir se os phrasal verbs com up eram literais ou metafóricos. Antes de começar, no entanto, pedi que eles dissessem qual seria o sentido mais literal de up. O grupo respondeu sem problema. Na segunda parte do exercício eles tiveram que associar os phrasal verbs mais metafóricos a 3 metáforas conceituais: MORE IS UP, COMPLETION IS UP e CREATION/PREPARATION IS UP. A segunda parte foi mais difícil que a primeira, mas interessante observar que os alunos procuraram trabalhar mais em conjunto, comparando as respostas e discutindo porque seria uma e não outra metáfora conceitual a correta. O número de acertos variou bastante. Vários alunos, acredito, entenderam melhor que os sentidos dos verbos são motivados. Outros, no entanto, não conseguem ver a diferença.

- **Grupo experimental B – Dia 5 (15 alunos presentes)**

A tarefa proposta pareceu interessar aos alunos. Anotar os verbos mais e menos metafóricos foi fácil. Quando perguntei a eles o que seria um verbo com up com sentido mais literal, a resposta foi pronta: “movimento para cima.” Isso me deixou bastante satisfeita. Do mesmo modo que o grupo experimental A, associar os verbos às metáforas foi mais complicado, particularmente para as orações 3 (I hope to come up with some of the answers) e 10 (Newspapers reports play up the sensational aspects of stories). A dificuldade em se compreender o significado do verbo fez com que a associação com a metáfora conceitual se tornasse mais difícil. No entanto, de modo geral, os alunos parecem estar motivados em fazer os exercícios.

- **Grupo experimental A – Dia 6 (24 alunos presentes)**

O exercício de hoje é foi como o da semana passada, só que com a partícula down. Identificar os verbos mais literais não foi difícil. O desafio maior foi decidir qual metáfora conceitual estaria associada aos verbos mais metafóricos. No entanto, pude notar com

bastante clareza que o fato de eu ter usado o mesmo verbo com sentido mais literal e mais metafórico, auxiliou na identificação do sentido. Por exemplo, o contraste entre as orações 9 (His pen moved down to the next question on the list) e 10 (Do you really think the unemployment figures are moving down?) facilitou a compreensão do verbo. Durante a correção, perguntei os alunos porque um verbo era mais metafórico e outro mais literal e alguns chegaram à conclusão de que na oração 10 era como se os números estivessem baixando mesmo. Esses alunos, acredito, entenderam melhor o que é a motivação metafórica por trás dos sentidos dos verbos.

- **Grupo experimental B – Dia 6 (16 alunos presentes)**

Novamente a reação desse grupo foi bastante parecida com a do grupo experimental A. Os alunos gostaram de contrastar o sentido mais literal e mais metafórico do mesmo verbo e até mesmo verbalizaram que isso ajudava muito a compreender o sentido dos phrasal verbs. Gostei bastante quando uma aluna disse que nunca tinha pensado nisso antes e que agora parecia tão obvio. Os alunos resolveram esse exercício rapidamente, mas tiveram um pouco de dificuldade em associar a metáfora conceitual aos verbos mais metafóricos. No entanto, durante a correção, pude perceber que eles conseguiram chegar à conclusão correta na maior parte das vezes.

- **Grupo experimental A – Dia 7 (20 alunos presentes)**

Esse exercício estava dividido em duas partes. Na primeira, mais de reconhecimento, os alunos deveram completar as metáforas conceituais usando as partículas up e down. Foi uma tarefa relativamente fácil, cujo objetivo era o de lembrar aos alunos quais metáforas conceituais havíamos associado os phrasal verbs. Como havia o contraste entre up e down, como em HAPPY IS UP e SAD IS DOWN, essa parte foi feita sem perguntas. A segunda parte do exercício gerou mais dúvidas pois, ao contrário dos exercícios anteriores, os alunos tiveram que completar orações usando um verbo dado mais a partícula up ou down. Nessa parte, muitos alunos tiveram dificuldade e solicitaram minha ajuda. Encorajei-os a tentar achar uma solução antes com os colegas, tomando como base as metáforas conceituais da primeira parte. Apesar de durante a correção ter observado que os alunos acertaram um bom número de orações, notei também que os alunos com maior dificuldade não conseguiram completar o exercício. Neste grupo dois alunos disseram que tinham achado a segunda parte muito complicada.

- **Grupo experimental B – Dia 7 (14 alunos presentes)**

*Assim como no grupo A, a primeira parte do exercício foi bastante fácil para os alunos. Eles completaram as metáforas conceituais rapidamente e logo começaram a segunda parte. A segunda parte gerou muitas dúvidas mas como esse grupo é mais motivado e mais homogêneo em termos de língua do que os outros, não ficaram desmotivados. Ao contrário, buscaram responder todas as questões. Alguns alunos olharam as respostas dos exercícios anteriores tentando se recordar dos verbos, fato que considerei bastante positivo. Na correção, foi interessante notar que a maior parte dos alunos conseguiu chegar à resposta correta, mas não estavam muito certos sobre o significado de alguns verbos, tais como *ran up* na oração 1 e *make up* na oração 5.*

- **Grupo experimental A – Dia 8 (21 alunos presentes)**

*O último exercício da série de 8 combinou phrasal verbs e expressões idiomáticas com *up* e *down*. Esse foi um exercício bastante apreciado pelo grupo, apesar de algumas expressões terem sido consideradas difíceis pelos alunos. Algumas, de fato, eram muito próximas. Durante a correção perguntei se eles poderiam me explicar como haviam chegado à conclusão de que determinada expressão ou verbo eram os corretos. Um aluno respondeu que “*to be at the bottom of the pile in society*” fazia total sentido. Aproveitei a explicação e perguntei por que ele achava isso. Ele pediu para explicar no quadro e usou um desenho representando um morro e uma pessoa no pé desse morro tentando subir. Achei a associação bastante interessante e pedi que os alunos tentassem fazer desenhos representando as outras expressões ou verbos. Alguns voluntários fizeram os desenhos no quadro branco. Foi uma aula muito produtiva e fiquei satisfeita com o resultado.*

- **Grupo experimental B – Dia 8 (15 alunos presentes)**

Como o grupo experimental A tinha associado algumas das expressões e verbos a desenhos, pedi que o grupo B tentasse completar as frases e fazer desenhos também. No entanto, para que a atividade funcionasse melhor, tive que primeiro fazer a correção pois só assim os alunos se sentiram mais confiantes. Corrigido o exercício, pedi que alguns voluntários fizessem a representação no quadro branco. Os alunos mais desinibidos não se opuseram a fazê-lo. Considerei o exercício bastante produtivo, apesar de os alunos terem achado difícil fazer a substituição das definições pelos verbos e expressões. Perguntei ainda aos alunos se eles poderiam tentar associar os desenhos a algumas metáforas conceituais. Fizemos isso oralmente, com a classe toda. Fiquei bastante satisfeita em ver que eles

conseguiram fazer a associação. Por exemplo, a expressão “*to be down in the dumps*” foi associada às metáforas conceituais *SAD IS DOWN* e *BAD IS DOWN*, e “*to cheer up*” e *to be in high spirits*” foram associadas a *HAPPY IS UP* e *GOOD IS UP*. Na próxima semana iremos fazer o pós-teste. Espero que as metáforas conceituais possam ajudar os alunos a completarem o teste com sucesso.

Terminadas as 8 sessões de aplicação dos exercícios baseados em metáforas conceituais, pudemos aplicar o pós-teste para podermos comparar os resultados obtidos pelos grupos controle e experimental. No próximo item explicamos em mais detalhes como se deu essa etapa da pesquisa.

4.3.6 A aplicação e os resultados do pós-teste

Após as oito semanas de prática, foi solicitado aos informantes de ambos os grupos que fizessem outro teste para que pudéssemos verificar se haveria alguma diferença entre os resultados obtidos pelo grupo-controle, exposto somente aos exercícios tradicionais, e o grupo experimental, exposto aos exercícios baseados em metáforas conceituais.

Ao contrário do pré-teste, que focalizou somente o reconhecimento dos verbos de duas ou mais palavras ao pedir que os alunos indicassem se os verbos estavam sendo utilizados de forma correta, incorreta, ou ainda se não sabiam a resposta, no pós-teste optamos por oferecer aos informantes uma tarefa mais desafiadora, conforme descrevemos abaixo.

Para fazer o pós-teste, mostrado no Apêndice G, os alunos foram orientados a completar as lacunas de 15 frases com a forma correta dos verbos dados mais as partículas *up* ou *down*. Os verbos que poderiam ocorrer duas vezes nos exercícios também foram indicados aos alunos. Assim como nos exercícios aplicados a ambos os grupos, procuramos incluir verbos de duas ou mais palavras que tivessem sentido mais literal, como *look up*, em *She looked up and noticed he was observing her* (Ela olhou para cima e notou que ele a estava observando), assim como verbos de sentido mais metafórico, por exemplo *make up* em *The press are always making up stories about them* (A imprensa está sempre inventando histórias sobre eles).

No pós-teste, buscamos verificar se os alunos conseguiriam não só reconhecer, mas recordar-se de parte dos verbos estudados. No entanto, diferentemente dos exercícios, para esse

teste os informantes foram solicitados a completar as frases individualmente, sem a ajuda de um dicionário, dos colegas ou da professora, uma vez que nosso objetivo era o de verificar se haveria alguma diferença de resultados obtidos por cada aluno ao compararmos a eficiência dos exercícios aplicados aos diferentes grupos.

Tanto para o grupo-controle como para o grupo experimental não foi oferecido nenhum outro tipo de suporte em relação ao teste, a não ser a explicação das instruções, pois julgamos que os alunos são frequentemente expostos ao tipo de tarefa proposta. Ao corrigir o pós-teste, não levamos em consideração o fato de alguns alunos terem usado a forma incorreta do verbo, ou seja, o fato de alguns alunos terem errado o uso do tempo verbal, uma vez que nossa intenção era a de testar o vocabulário, e não o uso gramatical. Também por esse motivo, sempre que havia mais que uma opção de resposta possível, esta foi aceita.

A aplicação do pós-teste contou com 34 alunos para o grupo-controle e 40 alunos para o grupo experimental⁶⁵. A média de respostas corretas, consideradas as 15 questões, foi de 7,8 questões, ou seja, 51,9% do teste para o grupo-controle, e de 8,5 questões, ou seja, 56,9%, para o grupo experimental. Ou seja, em uma análise quantitativa preliminar, o grupo experimental apresentou rendimento 5% acima do grupo-controle. Lembramos que, apesar da pequena diferença entre um grupo e outro, o grupo experimental havia obtido resultado ligeiramente inferior ao do grupo-controle no pré-teste, conforme mostramos no item 4.3.3.

O Quadro 09 abaixo mostra o resultado obtido pelo grupo-controle e o Quadro 10 o resultado obtido pelo grupo experimental. Da mesma forma que o pré-teste, a primeira coluna (Q) se refere ao número da questão do pós-teste, a segunda (A) ao número absoluto de respostas corretas e a terceira coluna (%) ao percentual de respostas corretas de acordo com o número de informantes de cada grupo.

⁶⁵ Doze alunos do grupo-controle faltaram às aulas no dia da aplicação do pós-teste. Não houve faltas no grupo experimental.

Q	A	%
1	18	53
2	17	50
3	16	47
4	4	12
5	12	38

Q	A	%
6	21	62
7	16	47
8	21	62
9	18	53
10	18	53

Q	A	%
11	25	73
12	12	35
13	20	59
14	19	56
15	27	79

Quadro 09 – Número de repostas corretas dadas pelo grupo-controle no pós-teste

Q	A	%
1	20	50
2	24	60
3	23	58
4	6	15
5	24	60

Q	A	%
6	27	68
7	19	48
8	23	58
9	28	70
10	18	45

Q	A	%
11	23	58
12	28	70
13	22	55
14	23	58
15	32	80

Quadro 10 – Número de repostas corretas dadas pelo grupo experimental no pós-teste

Ao analisarmos as respostas do pós-teste, mostradas no Apêndice H, observamos que, apesar de os informantes do grupo experimental terem apresentado resultados ligeiramente melhores que os informantes do grupo-controle, alguns verbos ainda se mostram pouco transparentes, como é o caso do verbo *cut down* na questão 10, contextualizado na frase *Save time by cutting your shopping down to twice a week* (Economize tempo limitando suas compras a dois dias na semana). O verbo menos transparente para ambos os grupos parece ser *come down* na questão 4, contextualizado pela frase *Maria came down with chickenpox in the winter* (Maria pegou catapora no inverno). Para alguns verbos, no entanto, os resultados do grupo-controle foram melhores quando comparados ao grupo experimental. Foi o que aconteceu, por exemplo, na questão 11 com o verbo *put down* contextualizado por *She put her bags down on the floor when she arrived home* (Ela colocou as sacolas no chão quando chegou em casa). Observamos, no entanto, que apesar de a diferença em porcentagem ser grande, a diferença é mínima se considerarmos o número de alunos que acertou a resposta.

Conforme explicamos acima, uma análise preliminar quantitativa mostrou que o grupo experimental obteve um resultado ligeiramente maior do que o grupo-controle. Assim como feito para o pré-teste, partimos então para uma análise estatística dos dados a fim de ter uma visão mais específica dos resultados obtidos pelos dois grupos, como mostramos no Quadro 11 abaixo. A primeira coluna se refere ao aluno de cada grupo e a segunda coluna ao número correto de repostas corretas obtidas pelo aluno em questão, tanto para o grupo-

controle como para o grupo experimental. O mesmo quadro mostra, ao final, a média de acertos obtida pelos dois grupos:

ALUNO	CONTROLE	ALUNO	EXPERIMENTAL
1	13	1	12
2	6	2	10
3	1	3	3
4	10	4	3
5	13	5	5
6	11	6	3
7	5	7	1
8	13	8	2
9	14	9	12
10	13	10	12
11	6	11	13
12	13	12	14
13	12	13	15
14	1	14	14
15	0	15	15
16	5	16	3
17	6	17	11
18	2	18	0
19	4	19	11
20	2	20	4
21	4	21	6
22	2	22	7
23	10	23	4
24	1	24	10
25	11	25	14
26	12	26	3
27	12	27	10
28	15	28	11
29	12	29	15
30	15	30	14
31	4	31	14
32	3	32	3
33	5	33	1
34	6	34	7
MÉDIA	7,705	35	10
		36	5
		37	7
		38	9
		39	13
		40	13
		MÉDIA	8,475

Quadro 11 – Número respostas corretas obtidas por cada aluno no pós-teste

O que podemos observar é que a média aritmética do grupo experimental é maior. No entanto, esse valor é baixo, de 0,77 pontos a favor do grupo experimental. Ou seja, do ponto de

vista estatístico⁶⁶, os grupos experimental e controle obtiveram resultados semelhantes no pós-teste.

Lembramos, no entanto, que nossa pesquisa assumiu um caráter quali-quantitativo, pois além dos resultados obtidos pelos pré e pós-testes, analisamos o processo da aplicação dos exercícios tradicionais e dos exercícios baseados em metáforas conceituais para a prática de verbos de duas ou mais palavras. A seguir, faremos a análise dos dados obtidos por essas duas modalidades.

4.3.7 Análise dos dados

Conforme mostramos no item anterior, a análise estatística dos resultados não mostrou que um tipo instrução que leve em conta o papel das metáforas conceituais na formação dos verbos de duas ou mais palavras possa ser mais eficiente que os métodos tradicionais utilizados no ensino desse tipo de verbo. No entanto, lembramos que quantitativamente, houve uma diferença, pois no pré-teste o grupo-controle obteve uma média maior de acertos, de 0,80 pontos, quando comparado ao grupo experimental. No pós-teste, contudo, o grupo experimental obteve uma maior média de acertos, no valor de 0,77 pontos acima do grupo-controle. Ou seja, aritmeticamente, o grupo experimental partiu de um resultado inferior para um resultado superior, com uma diferença de 1,57 pontos acima do grupo-controle. Apesar de essa diferença ser pequena, consideramos que houve um avanço quantitativo ao analisarmos dados obtidos pelos dois testes.

Ao analisarmos as questões individualmente, podemos observar que dentro das 15 orações a serem completadas, o grupo experimental obteve uma maior taxa de sucesso em 10. Nas questões 5 (*Only three people turned up to the concert yesterday*), 9 (*Sara looked down and noticed she was wearing different shoes*) e 12 (*She took the lift and went up to the penthouse*) os alunos do grupo experimental obtiveram um percentual de acerto muito maior comparado ao grupo-controle, 60%, 70% e 70%, contra 38%, 53% e 35% respectivamente. Dentre essas, a questão 5 parece ser a mais metafórica se levado em consideração o contínuo sugerido por Dirven(2001a) mostrado no Capítulo 3. Para as outras questões, os resultados dos grupos foram muito próximos. Somente para a questão 11 (*She put her bags down on the floor when she arrived at home*) o grupo-controle obteve um resultado notadamente maior em termos

⁶⁶ O teste estatístico utilizado foi o Teste-t.

percentuais: 73% contra 58% para o grupo experimental. Notemos que esse verbo também parece estar mais próximo do extremo da literalidade, de acorso com o contínuo supracitado.

No caso de nosso estudo, alguns fatores podem ter levado a um resultado estatístico aquém do esperado. A heterogeneidade linguística dos informantes, tanto do grupo-controle como do grupo experimental, pode ter prejudicado o processo, pois muitos alunos apresentaram dificuldades em relação ao vocabulário e à gramática de modo geral, e não somente dificuldades especificamente relacionadas aos verbos de duas ou mais palavras. Outros fatores que podemos considerar influentes nos resultados são a pouca motivação, o desinteresse e a falta de atenção no processo de ensino/aprendizagem das metáforas estudadas por parte de alguns alunos.

A análise qualitativa dos dados, no entanto, mostra um resultado superior dos alunos submetidos aos exercícios baseados em metáforas conceituais, o que vai ao encontro de estudos similares, como o descrito por Condon (2008), que mostra que a exposição dos alunos a metáforas conceituais pode contribuir para o aprendizado desse tipo de verbo, apesar de os resultados quantitativos obtidos na pesquisa por ela realizada não mostrarem muita diferença entre os grupos experimental e controle, assim como o ocorrido em nosso estudo. A autora, contudo, defende que a idéia que ao explicarmos aos alunos a motivação dos sentidos dos verbos de duas ou mais palavras os levamos a um aprendizado mais duradouro, mesmo que os resultados não sejam tão aparentes no curto prazo. A razão para tal premissa, segundo a pesquisadora, é que ao levarmos os alunos a de fato refletirem sobre a motivação dos sentidos desse tipo verbo estaríamos estimulando-os a estabelecer conexões entre os sentidos das partículas e, ao mesmo tempo, estaríamos tornando as aulas sobre esse assunto mais desafiadoras e motivantes quando comparadas às aulas tradicionais, o que levaria a uma maior retenção.

De fato, ao procedermos a uma análise qualitativa dos dados, com base em nossas anotações feitas após a aplicação dos exercícios para ambos os grupos, podemos notar uma diferença entre as reações expressas por nossos informantes, particularmente no que diz respeito à motivação e o interesse pelo assunto e pelo exercício em si. Por exemplo, para o grupo-controle fizemos as seguintes observações:

“Não pareciam nem particularmente interessados, nem entediados. O exercício parecia ser apenas mais uma tarefa entre outras.”

“Quanto ao interesse dos alunos, a maior parte tentou fazer os exercícios,, mas ao encontrar verbos desconhecidos simplesmente deixou de responder e esperou a correção.”

“Não me pareceu haver muita especulação sobre os sentidos dos verbos, mas mais um exercício de adivinhação mesmo.”

“O grau de dificuldade me pareceu um pouco maior e imaginei que os alunos fossem se sentir mais motivados e interessados. No entanto, minha expectativa foi só parcialmente preenchida. Os alunos fizeram o exercício, ou pelo menos parte dele, conferiram as respostas e só. Não tiveram dúvidas ou, pelo menos não perguntaram.”

“Minha curiosidade estava em saber se os alunos conseguiriam fazer a associação entre as partículas e as expressões. No entanto, os alunos não fizeram tal associação...”

Há um grande contraste nas anotações feitas para o grupo experimental no que diz respeito à motivação em se fazer os exercícios. Podemos notar as diferenças quando comparamos as anotações feitas durante a aplicação dos exercícios para esse grupo, conforme exemplificamos abaixo:

“...ao circular pela sala notei que os alunos faziam especulações, mesmo não tendo certeza da resposta, o que considerei bastante positivo.”

“Com excessão de um aluno, todos os outros pareceram bastante interessados e motivados com a tarefa.”

“De toda forma, senti os alunos motivados a completar a atividade, mesmo que com alguma dificuldade.”

“Novamente a reação desse grupo foi bastante parecida com a do grupo experimental A. Os alunos gostaram de contrastar o sentido mais literal e mais metafórico do mesmo verbo e até mesmo verbalizaram que isso ajudava muito a compreender o sentido dos phrasal verbs. Gostei bastante quando uma aluna disse que nunca tinha pensado nisso antes e que agora parecia tão óbvio.”

“Perguntei ainda aos alunos se eles poderiam tentar associar os desenhos a algumas metáforas conceituais. Fizemos isso oralmente, com a classe toda. Fiquei bastante satisfeita em ver que eles conseguiram fazer a associação. Por exemplo, a expressão “to be down in the dumps” foi associada às metáforas conceituais SAD IS DOWN e BAD IS DOWN, e “to cheer up” e to be in high spirits” foram associadas a HAPPY IS UP e GOOD IS UP”.

Ao analisarmos as anotações da pesquisadora, bem como os comentários feitos pelos informantes da pesquisa, notamos que os alunos do grupo experimental relataram apreciação pelos exercícios aplicados, mas que os alunos do grupo-controle não o fizeram. Observamos ainda que os alunos do grupo-experimental, ao contrário dos do grupo-controle, tentaram levantar hipóteses sobre os sentidos dos verbos de duas ou mais palavras, fato esse que consideramos bastante positivo pois, de acordo com Beréndi, Csábi e Kövecses (2008) a compreensão de que metáforas conceituais motivam os significados de itens de vocabulário pode levar a uma maior autonomia no aprendizado de LE. Lembramos ainda que, conforme explica Condon (2008), os resultados de uma abordagem que leve em conta a motivação linguística dos sentidos dos verbos de duas ou mais palavras pode ser demorada, mas que a motivação em se especular sobre essa motivação pode trazer benefícios tais como uma maior memorização dos significados de tais verbos.

Portanto, levando esses fatores em consideração, acreditamos que outro estudo, mais extenso e aprofundado, possa levar a resultados quantitativos mais satisfatórios, como os resultados qualitativos que as pesquisas em linguística cognitiva aplicada têm mostrado, conforme explicamos no início do capítulo. Ou seja, apesar de termos hipotetizado que o ensino de metáforas conceituais facilitaria a aprendizagem, no caso da amostra analisada, isso não se verificou quantitativamente, apesar de considerarmos que qualitativamente houve um avanço, o

que justificaria a utilização de metáforas conceituais no ensino de inglês no geral e no ensino de verbos de duas ou mais palavras, mais especificamente, como forma de se compreender melhor os sentidos desses verbos.

Apresentamos a seguir, em nossas considerações finais, as limitações de nosso trabalho, bem como algumas sugestões geradas a partir desse estudo que, acreditamos, podem auxiliar alunos e professores de inglês como LE a obter uma melhor compreensão dessa área de estudo que, apesar de bastante relevante na língua, é muitas vezes negligenciada.

5. CLOSING DOWN: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme nosso estudo buscou mostrar, podemos considerar que o ensino de vocabulário, de maneira geral, sempre ocupou um lugar relevante na história do ensino de línguas, apesar de esse ensino ter tomado formas diferentes, que variaram desde a memorização de listas de palavras descontextualizadas, e suas respectivas traduções, a atividades lúdicas, mapas conceituais, associação de imagens com itens lexicais, entre outras estratégias (PAIVA, 2004). Da mesma forma, a relevância do ensino de vocabulário também sofreu variações. Ainda de acordo com Paiva (2004), em abordagens estruturais, tais como o método gramática e tradução, o método direto e o método áudio-lingual, o vocabulário está subordinado à gramática, o que não ocorre na abordagem comunicativa, na qual o vocabulário assume um papel de maior relevância.

Conforme expusemos no Capítulo 1, de fato, vários estudos têm mostrado que já há algum tempo o material didático utilizado no ensino de inglês como LE dá maior destaque a exercícios dedicados a aprendizagem de vocabulário do que antigamente (BOWEN e MARKS, 1994; BROWN, 1994; SCRIVENER, 1994; THORNBURY, 2002; DEVECI, 2004; SKOUFAKI, 2004), mesmo que ainda haja uma clara tendência em se evidenciar o ensino de gramática em detrimento do de vocabulário (SKOUFAKI, 2004; LIMA, 2005; SOARES e CONCEIÇÃO, 2010). Alguns estudos mostram ainda que, apesar de o interesse em ensino/aprendizagem de vocabulário ter se tornado mais evidente, a forma de se ensinar mudou muito pouco.

No entanto, apesar do crescente interesse pelo ensino de vocabulário, nossa pesquisa também procurou mostrar que o ensino de linguagem figurada, mais especificamente o ensino de metáforas, tem sido negligenciado no material didático voltado para o ensino de inglês como LE no material didático disponível no mercado atualmente, apesar das evidências de que as metáforas são parte inerente da linguagem, conforme explicamos em mais detalhes no Capítulo 2. Da mesma forma, o ensino de verbos de duas ou mais palavras não tem recebido muita atenção, apesar de serem bastante recorrentes na língua inglesa. Conforme observam Gontijo (2004) e Hodgson (2004), os manuais didáticos não enfatizam o ensino desse tipo de verbo nos níveis iniciais e, em muitos casos, esses verbos, particularmente os de sentido mais metafórico, ocorrem somente uma vez nos manuais, o que certamente dificulta a aprendizagem e a memorização por parte dos alunos, já que a exposição é mínima. Outro fator dificultador no

ensino dos verbos de duas ou mais palavras é o fato de seus sentidos serem considerados arbitrários, o que desestimula ainda mais seu aprendizado.

Em Hodgson (2004), julgamos que o ensino de algumas metáforas conceituais aos alunos poderia auxiliar no ensino/aprendizagem desses verbos uma vez que, sendo as metáforas parte do nosso sistema conceitual, os sentidos das partículas passariam a ser reconhecidos como motivados, e não totalmente arbitrários, como pode parecer à primeira vista. Explicamos ainda que aparentemente não havia, até então, estratégias de ensino que fizessem uso explícito de metáforas conceituais como ferramenta facilitadora do ensino, não só para alunos com maior conhecimento de inglês, normalmente mais expostos aos verbos de duas ou mais palavras, mas também para alunos mais iniciantes, que é o que propomos neste trabalho.

Por exemplo, a metáfora conceitual MORE IS UP (MAIS É PARA CIMA) que licencia verbos tais como *go up* em *Prices are going up* (Os preços estão subindo), assim como a metáfora conceitual LESS IS DOWN (MENOS É PARA BAIXO) que, da mesma forma, licencia verbos tais como *go down* em *Prices are going down* (Os preços estão caindo) poderiam ser facilmente explicadas a alunos de níveis mais iniciais, pois tais verbos, apesar de serem metafóricos, estariam mais próximos do extremo da literalidade, conforme mostramos no Capítulo 3, e provavelmente mais fáceis de serem aprendidos. Desta forma, acreditamos, não só estaríamos proporcionando aos alunos uma melhor compreensão dos sentidos metafóricos desse tipo verbo, como poderíamos levá-los a compreender melhor os verbos de duas ou mais palavras mais próximos do extremo metafórico, assim como compreender expressões relacionadas, tais como as expressões idiomáticas *to be in high spirits* (estar feliz) e *to be down in the dumps* (estar triste), por exemplo. Ao mesmo tempo, estaríamos mostrando aos alunos que as partículas constituintes dos verbos de duas ou mais palavras são fundamentais na formação desses sentidos.

Alguns autores, conforme mencionamos nos capítulos anteriores, já atribuem significado à partícula quando se trata de verbos de duas ou mais palavras. Sansome (2000), por exemplo, explica que pesquisas recentes têm mostrado que as partículas mudam os sentidos dos verbos de forma bastante sistemática, e ressalta que esse é um fato de muita relevância no ensino de inglês como LE. No entanto, segundo a autora, essa sistematicidade ainda não foi descrita de forma que possa beneficiar diretamente professores e autores de materiais didáticos. Outro aspecto a ser observado é o fato de que as pesquisas e experimentos que levam em

consideração o papel das partículas na motivação dos sentidos desses verbos, além de não serem realizadas de forma sistemática, muitas vezes não levam em consideração o conhecimento prévio dos alunos, o que pode influenciar o resultado final desses estudos, como afirma Condon (2008).

Com o objetivo de evitar esses problemas, procuramos, portanto, elaborar e aplicar exercícios voltados para alunos de inglês como LE que evitassem, ou pelo menos, minimizassem esses fatores. Conforme descrevemos no Capítulo 4, elaboramos alguns exercícios voltados para o ensino de verbos de duas ou mais palavras baseados em metáforas conceituais. Em um primeiro momento, pedimos a nossos informantes, alunos de 1º e 2º anos do Ensino Médio divididos em dois grupos distintos, a saber, um grupo-controle e um experimental, que fizessem um pré-teste a fim de podermos avaliar o conhecimento prévio que esses alunos pudessem vir a ter sobre esse tipo de verbo com as partículas *up* e *down*. A seguir, os alunos foram submetidos a oito sessões de exercícios para a prática desses verbos: o grupo-controle a exercícios que seguiram os modelos encontrados em materiais didáticos comumente utilizados, e o grupo experimental a exercícios por nós elaborados, que tomaram como base os sentidos das partículas e algumas metáforas conceituais que as subjazem. A seguir, solicitamos aos alunos dos dois grupos que fizessem um pós-teste para que pudéssemos observar se haveria diferença entre os resultados obtidos pelos grupos expostos a técnicas de ensino diferentes.

A análise dos resultados não mostrou haver diferenças estatísticas significativas entre os resultados obtidos por um grupo e outro, mesmo que o grupo experimental tenha mostrado um desempenho um pouco inferior ao do grupo-controle no pré-teste, e um desempenho um pouco maior no pós-teste. No entanto, acreditamos que essa pouca diferença nos resultados se deve a uma particularidade dos grupos, que eram bastante heterogêneos, tanto no que diz respeito a questões linguísticas como no que diz respeito à motivação e o interesse desses alunos.

Uma análise qualitativa, no entanto, mostrou haver diferenças importantes entre um grupo e outro, pois conforme nossas observações feitas em sala durante a aplicação dos exercícios, o grupo experimental se mostrou mais participante, mais curioso e mais envolvido com as atividades. Enfatizamos que apesar de análise quantitativa apresentar resultados menos lineares, mais voltados para o processo, ela não tem menor valor ou é inferior quando comparada à análise quantitativa. Tal tipo de análise tem crescido em importância em estudos

em linguística, como explicamos anteriormente. Em outras palavras, conforme enfatiza Demo (2005, p. 105) “a qualidade aponta para a melhor, não para o maior” uma vez que resultados qualitativos não expressam somente uma visão objetiva, positivista, mas sim resultado não lineares de processos não-lineares, que é o caso dos processos de ensino/aprendizagem.

Isso é o que parece ter acontecido ao compararmos os resultados obtidos pelos dois grupos. O grupo-controle, exposto a exercícios tradicionais para a prática de verbos de duas ou mais palavras se mostrou pouco interessado e/ou motivado pelo assunto na maioria das vezes. O grupo experimental, contudo, exposto a exercícios que levavam em consideração os sentidos das partículas e sua motivação conceitual se mostrou mais receptivo, manifestando seu interesse durante as aulas, ao fazer comentários e procurar entender a não-arbitrariedade dos sentidos dos verbos, o que parecia ser verdade até então. De fato, conforme explicamos em detalhes em nossa dissertação de mestrado (HODGSON, 2004), vários estudos, tais como os de Lazar (1996), Boers e Demecheleer (1998), Boers (2000) e mais recentemente Condon (2008) têm evidenciado que ao explicarmos aos alunos algumas metáforas conceituais podemos melhorar consideravelmente o ensino de vocabulário, inclusive o de verbos de duas ou mais palavras. Para tal, propomos que os passos para ensinar esse tipo de verbo dentro de uma abordagem cognitiva, apresentados no capítulo anterior, sejam um início para uma instrução mais desafiadora, motivante e, provavelmente, mais eficiente a médio e longo prazos.

Neste trabalho, tratamos exclusivamente de metáforas conceituais com as partículas polissêmicas *up* e *down*, o que faz com que os resultados obtidos e analisados sejam somente parciais. Entretanto, ressaltamos que outros exercícios poderiam ser desenvolvidos incluindo outros esquemas imagéticos, o que possivelmente levaria a resultados mais complexos e completos dessa área de estudo. Em outras palavras, nosso estudo tratou exclusivamente do esquema UP/DOWN – VERTICALIDADE. Outras possibilidades seriam os esquemas IN/OUT – RECIPIENTE e ON – SOBRE. Desta forma, por exemplo, poderíamos levar os alunos a inferir algumas metáforas conceituais:

- TO SEARCH/FIND IS OUT (PROCURAR/ACHAR É PARA FORA), que licenciaria verbos de duas ou mais palavras tais como *check out* em *Frank was going to check out the floor of the restaurant to see if anything unusual was going on* (Frank estava conferindo o andar do restaurante para ver se

algo incomum estava acontecendo) e *dig out* em *We had to dig out our tour books* (Tivemos que procurar nossos livros de viagem) .

- TO APPEAR É PARA FORA (APARECER É PARA FORA), que licenciaria verbos de duas ou mais palavras tais como *let out* em *I blamed myself for letting the secret out* (Eu me culpei por ter deixado o segredo escapar) e *stick out* em *The bones of his face stuck out like a skeleton's* (Os ossos da face dele se destacavam como os de um esqueleto);
- TO CONTINUE IS ON (CONTINUAR É ESTAR POR CIMA), que daria origem a expressões verbos tais como *Dream on* (Continue sonhando) e *Hold on* (Espere);
- TO ADD IS ON (ADICIONAR É PARA CIMA) como o que ocorre em *How can He add on to the project?* (Como ele pode contribuir para o projeto?) e *Did you add on the tip to the Bill?* (Você incluiu a gorjeta na conta?);
- TO DESTROY IS IN (DESTRUIR É PARA DENTRO) como o que ocorre em *kick in* em *We had to kick in the door* (Tivemos que derrubar a porta) ou em *We'll smash the window in* (Vamos esmagar a janela);
- TO FILL IS IN (PREENCHER É PARA DENTRO), que licenciaria verbos tais como *colour in* em *She was colouring in the picture* (Ela estava colorindo a figura) e *Fill in the blanks with prepositions* (Complete as lacunas com preposições).

Contudo, é importante ressaltarmos que os procedimentos de ensino por nós proposto não invalida outras estratégias existentes para o ensino de verbos de duas ou mais palavras, mas sim procura acrescentar um novo elemento ao evidenciar o papel das metáforas conceituais, assim como feito por Condon 2008, papel este que vem sendo frequentemente negligenciado no ensino/aprendizagem de inglês como LE. Ou seja, defendemos que ao mostrarmos aos alunos que a linguagem é essencialmente metafórica, pois, conforme defende a linguística cognitiva, as metáforas estão presentes não só na língua, mas também na estrutura do nosso pensamento, estaremos proporcionando aos aprendizes uma oportunidade de melhor

compreensão e, conseqüentemente, melhor produção desse tipo de verbo. Do mesmo modo, acreditamos que ao fazer uso de metáforas conceituais para o ensino de verbos, estaremos também aguçando a percepção dos aprendizes para o fato de que vários itens lexicais têm natureza metafórica, mesmo que isso passe despercebido na maioria das vezes.

Por ser esta uma abordagem relativamente nova no ensino, particularmente no ensino de verbos de duas ou mais palavras, outros estudos seriam necessários para que pudéssemos elaborar exercícios com outras partículas que levassem os alunos a fazer uso de metáforas conceituais para a melhor compreensão e produção desses verbos. No entanto, acreditamos que as sugestões apresentadas neste trabalho estão de acordo os preceitos da linguística cognitiva aplicada e também com a Teoria da Metáfora Conceitual, que muito tem a contribuir para um melhor processo de ensino/aprendizagem de línguas. Esperamos, portanto, que nossas sugestões para o ensino possam contribuir para uma melhor compreensão dos verbos de duas ou mais palavras. Ou seja, esperamos que ao explicarmos aos alunos as metáforas conceituais que, conforme expusemos neste estudo, possivelmente subjazem aos sentidos das partículas, teremos uma ferramenta de ensino que poderá ser de grande valia para o ensino de língua estrangeira, particularmente para o ensino de inglês como LE.

6. REFERÊNCIAS

AITCHISON, Jean. **Words in the mind**. 3 ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

ALLRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. Auto-análises de abordagem e de competências na formação continuada intensiva de professores de línguas. In: SILVA, K. A. da. (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 207-223, 2010.

ASPINALL, Tricia; CAPEL, Annette. **Advanced masterclass CAE: student's book**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2001.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1999.

BENSON, Morton; BENSON, Evellyn; ILSON, Robert. **The BBI combinatory dictionary of English**. Amsterdam: John Benjamins, 1986.

BERRÉNDI, Marta; CSÁBI, Szilvia; KÖVESES, Zoltán. Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. In: BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. (eds.). **Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology**. Berlin: Mouton de Gruyter, 65-100, 2008.

BERMHEDEN, Christer. Words don't come easy. **English Teaching Professional**, Londres, 25: 8-9, 2002.

BOERS, Frank. Metaphor awareness and vocabulary retention. **Applied Linguistics**, Oxford: 21: 4: 553-571, Oxford University Press, 2000.

_____. Applied linguistics perspectives on cross-cultural variation in conceptual metaphor. **Metaphor and symbol**. Londres, 18:4: 231-238, 2003.

BOERS, Frank; DEMECHELEER, Murielle. A cognitive semantic approach to teaching prepositions. **ELT Journal**, Londres, 52: 3: 197-204, 1998.

BOERS, Frank.; LINDSTROMBERG, Seth. Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals and evaluation. In: KRISTIANSEN, G. et. al.

Cognitive linguistics: current applications and future perspectives. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 305-358, 2006.

_____. **Teaching chunks of languages: from noticing to remembering.** Helbling Languages, 2008a.

_____. How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. In: BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. (eds.). **Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology.** Berlin: Mouton de Gruyter, 2008b.

BOWEN, Tim; MARKS, Jonathan. **Inside teaching.** Oxford: Macmillan Heinemann, 1994.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles.** Upper Saddle River: Prentice Hall Regents, 1994.

BRUGMAN, Claudia; LAKOFF, George. Cognitive topology and lexical networks. In: SMALL, S. L.; COTTRELL, G. W.; TANNENHAUS, M. K. **Lexical ambiguity resolutions: perspectives from psycholinguistics, neuropsychology, and artificial intelligence.** San Mateo: Morgan Kauffman Publishers, Inc., 477-508, 1988.

CACCIARI, Cristina. Why do we speak metaphorically? Reflections on the functions of metaphor in discourse and reasoning. In: KATZ, Albert et al. **Figurative language and thought.** Nova York, Oxford: Oxford University Press, 119-157, 1998.

CAPEL, Annette; NIXON, Rosemary. **PET** masterclass intermediate. Oxford: Oxford University Press, 2003.

CASTAGNA, André. **It's a knock out ou comment utiliser les phrasal verbs.** Paris: Ellipses, 1998.

CEGALLA, Domingos P. **Novíssima gramática da língua portuguesa.** Companhia Editora Nacional: São Paulo, 2005.

Collins Cobuild phrasal verbs dictionary. Glasgow: Harper Collins, 2002.

CONDON, Nora. How cognitive linguistic motivations influence the learning of phrasal verbs. In: BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. (eds.). **Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology.** Berlin: Mouton de Gruyter, 133-158, 2008.

COSTA, Marcelo B. **Globetrotter: inglês para o ensino médio.** São Paulo: Macmillan, 2002.

CSÁBI, Szilvia. Polysemous words, idioms and conceptual metaphors: cognitive linguistics and lexicography. **Proceedings of the tenth EURALEX 2002**, Copenhagen: 249-254, 2002.

_____. A cognitive linguistic view of polisemy in English and its implications for teaching. In: ACHARD, M.; NIEMEIER, S. (ed.) **Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching**. Berlin: Mouton de Gruyter, 233-254, 2004.

CUENCA, Maria J.; HILFERTY, Joseph. **Introducción a la lingüística cognitiva**. Barcelona: Ariel Lingüística, 1999.

CUNNINGSWORTH, Alan. **Choosing your coursebook**. Oxford: Heinemann, 1995.

DEMO, Pedro. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: IBPEX, 2005.

DEVECI, Tanju. Why and how to teach collocations. **Forum**. Washington, 42/2:16-19, 2004.

DIRVEN, René. English phrasal verbs: theory and didactic application. In: PÜTZ, M.; NIEMEIER, S. (ed.) **Applied cognitive linguistics II: language pedagogy**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2001a.

_____. **The metaphoric in recent cognitive approaches to English phrasal verbs**. Jan. 2001b. Disponível em: <<http://www.metaphorik.de/01/dirven.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2007.

DUBOIS et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

DUTRA, Deise P.; MELLO, Heliana. Os caminhos do ensino da gramática em línguas estrangeiras. In: DUTRA, D.P. e MELLO, H. (orgs.) **A gramática e o vocabulário no ensino de ingles: novas perspectivas**. Belo Horizonte: FALE- UFMG, 9-15, 2004.

EK, Jan A. van; ROBAT, Nico J. **The student's grammar of English**. Oxford: Blackwell, 1984.

ÉPOCA. São Paulo: Ed. Globo, n. 513, 17 mar. 2008.

FARIAS, Emília M. P. Metáfora, dicionário e ensino. **Letras de hoje**. Porto Alegre, 44/3: 94-100, 2009.

FENGYING, Mu. The ripple effect: word meaning expansion and its application in teaching vocabulary. **Forum**, Washington, 34/1:8-16, 1996.

FERREIRA, Luciane C. **A compreensão da metáfora em língua estrangeira**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. 219p (tese de doutorado).

FERREIRA, Luciane C.; MACEDO, Ana C. P. Metáfora e aprendizagem de língua estrangeira. No prelo

FLOWER, John. **Phrasal verb organizer**. Hove: LTP, 1993.

GARNER, Bryan A. **A dictionary of modern American usage**. Nova York: Oxford University Press, 1998.

GIBBS, Raymond W. Jr. Figurative thought and figurative language. In: GERNSBACHER, M.A. (ed.) **Handbook of psycholinguistics**. San Diego: Academic Press, 411-446, 1994.

_____. Researching metaphor. In: CAMERON, L.; LOW, G. (ed.) **Researching and applying metaphor**. Cambridge: Cambridge University Press, 29-47, 1999.

_____. Cognitive linguistics and metaphor research: past successes, skeptical questions, future challenges. **D.E.L.T.A.** 22/Especial: 1-20, 2006.

GIBBS, Raymond W. Jr.; PERLMAN, Marcus. The contested impact of cognitive linguistic research on the psycholinguistics of metaphor understanding. In: KRISTIANSEN, G. et. al. **Cognitive linguistics: current applications and future perspectives**. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 211-228, 2006.

GOLDSTEIN, Ben. The power of image. **New Routes**. São Paulo: DISAL, 35: 12-16, Maio, 2008.

GONTIJO, Elizabeth A. A abordagem foco na forma na aquisição de vocabulário. In: DUTRA, D.P. e MELLO, H. (orgs.) **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas**. Belo Horizonte: FALE- UFMG, 103-130, 2004.

GRADDOL, David. **The future of English?** A guide to forecasting the popularity of English language in the 21st century. London: The British Council, 1997.

_____. **English next**. London: The British Council, 2006.

GRADY, Joseph E. **Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes**. Berkeley, Universidade da Califórnia, 1997. 299p (tese de doutorado).

HARRISON, Jeremy. **Phrasal verbs**. 2 ed. São Paulo: SBS. Tradução GOUVEIA, Rosana S. R. C., 2002.

HODGSON, Elaine C. C. **What's up?** Metáforas conceituais e o ensino de verbos com *up*. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 2004. 140p (dissertação de mestrado).

_____. Metáforas conceituais e o ensino/aprendizagem de vocabulário. In: MACEDO, A. C. P e BUSSONS, A. (orgs.) **Faces da metáfora**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 97-110, 2006.

_____. What's up? Conceptual metaphors and the teaching of phrasal verbs. **New Routes**. São Paulo: DISAL, 39: 14-18, Setembro, 2009.

HOGAN, Jonathan T.; IGREJA, José R. A. **Phrasal verbs**: como falar inglês como um americano. São Paulo: Disal, 2004.

IGREJA, José R. A. You just can't do without them. **New Routes**, São Paulo, 23: 30-32, 2004.

JONES, Ceri; GOLDSTEIN, Ben. **Framework level 1 teacher's book**. Londres: Richmond Publishing, 2003.

KAMAKURA, Yoshihito. **Questionnaire** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <kama@bc4.so-net.ne.jp> em 25 dez. 2010.

KIEWEG, Werner. **Englische Verben sicher verwenden: Phrasal Verbs**. Munich: Manz Lernhilfen, 2000.

KÖVECSES, Zóltan. **Metaphor**: a practical introduction. Nova York: Oxford University Press, 2002.

_____. Variation in metaphor. **Ilha do desterro**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 53: 13-39, Julho/Dezembro, 2007.

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

_____. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to western thought. Nova York: Basic Books, 1999.

_____. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução de ZANOTTO, Mara S. et. al. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LAKOFF, George. The meanings of literal. **The metaphor and symbolic activity**. Berkeley, 1: 4: 291-296, 1986.

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

LAZAR, Gillian. Using figurative language to expand students' vocabulary. **ELT Journal**, Londres, 50: 1: 43-58, 1996.

_____. **Meanings and metaphors**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LEITE, Ricardo L. Metáfora e linguagem infantil. In: Mattes, M. G. **Linguagem**: as expressões do múltiplo. Fortaleza: Premius, 187-211, 2006.

LETHABY, Carol; BREWSTER, Simon. **Awesome 2 student's book**. Londres: Richmond Publishing, 2009.

LEWIS, Michael. **The lexical approach**. Hove: LTP, 1997.

LIMA, Paula L. C. A nova tipologia da metáfora conceitual. **Revista de humanidades e ciências sociais da UECE**. Fortaleza: 5:2, 17-26, 2003.

_____. Metáfora e ensino. In: LIMA, Paula L. C.; ARAÚJO, Antônia D. (orgs.). **Questões de linguística aplicada**. Fortaleza: EdUECE, 97-123, 2005.

LIMA, Paula L. C., GIBBS, Raymond W. Jr., FRANÇOZO, Edson. Emergência e natureza da metáfora primária DESEJAR É TER FOME. **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas: UNICAMP, 40: 107-140, 2001.

LIMA Paula L. C., FELTES, Heloísa P. M., MACEDO, Ana C. P. Cognição e metáfora: a teoria da metáfora conceitual. In: MACEDO, Ana C. P., FELTES, Heloísa P. M. e FARIAS, Emília M. P. (orgs.). **Cognição e linguística**: explorando territórios, mapeamentos e percursos. Caxias do Sul: Educs, 127-165, 2008.

LINDSTROMBERG, Seth. Prepositions: meaning and method. **ELT Journal**, Londres, 50: 3: 225-236, 1996.

LITTLEMORE, Jeannette. Metaphoric intelligence and foreign language learning. **Humanising language teaching**, Pilgrims Ltd, [online]. 3/2: March 2001. <http://www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm>

_____. The effect of cultural background on metaphor interpretation. **Metaphor and symbol**. Londres, 18:4: 273-288, 2003.

LITTLEMORE, Jeannette; LOW, Graham. Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. **Applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 27:2: 268-294, 2006.

LOIOLA, Rubens L. Metáfora conceitual no texto poético. In: MACEDO, A. C. P e BUSSONS, A. (orgs.) **Faces da metáfora**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 153-165, 2006.

Longman dictionary of English language and culture. Essex: Longman, 1992.

LYONS, John. **Linguagem e linguística**. Tradução de Marilda Winkler Averbug e Clarisse S. de Souza, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1982.

MACLENNAN, Carol H.G. Metaphors and prototypes in the learning teaching of grammar and vocabulary. **IRAL**, Oxford, 32/2: 97-110, 1994.

Macmillan English dictionary for advanced learners. Oxford: Macmillan, 2002.

Macmillan English dictionary for advanced learners. 2 ed. Oxford: Macmillan, 2007.

MOITA LOPES, Luiz P. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. **Letras**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Vol 4: 7-13, 1992.

NATTINGER, James R.; DeCARRICO, Jeanette S. **Lexical phrases and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNAN, David; BAILEY, Kathleen M. **Exploring second language classroom research: a comprehensive guide.** Boston: Heinle Cengage Learning, 2008.

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina. **English file upper intermediate student's book.** Oxford: Oxford University Press, 2001.

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; HAMILTON, Gill. **English file upper intermediate teacher's book.** Oxford: Oxford University Press, 2001.

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; HUDSON, Jane. **English file upper intermediate workbook.** Oxford: Oxford University Press, 2001.

OXENDEN, Clive; SELIGSON, Paul. **English file student's book 1.** Oxford: Oxford University Press, 1996.

Oxford advanced learner's dictionary. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Oxford phrasal verbs dictionary for learners of English. Oxford: Oxford University Press, 2001.

PAIVA, Vera L. M. de O. e. Ensino de vocabulário. In: DUTRA, D.P. e MELLO, H. (orgs.) **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas.** Belo Horizonte: FALE-UFMG, 71-101, 2004.

PÁDUA, Elisabete M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.** 13 ed. São Paulo: Papirus Editora, 2007

PARTRIDGE, Eric. **Usage and abuse.** Nova York: W. W. Norton and Company, 1995.

PASCHOAL, Mara S. Z. de. Metodologia introspectiva em linguística aplicada: protocolo verbal. **Revista Intercâmbio.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2: 17-27, 1993.

PONTEROTTO, Diane. Metaphors we can learn by. **Forum,** Washington, 32/3: 2-7, 1994.

PULLUM, Geoffrey K.; HUDDLESTON, Rodney. Preposition and preposition phrases. **The Cambridge grammar of the English language.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

QUIRK, Randolph; GREENBAUM, Sidney. **A university grammar of English.** Londres: Longman, 1980.

QUIRK, Randolph et al. **A comprehensive grammar of the English language**. Essex: Longman, 1985.

RICHARDS, Jack C. The role of textbooks in a language program. **New Routes**, São Paulo, abril: 26-28,2002.

ROSCH, Eleanor. Cognitive representations of semantic categories. **Journal of experimental psychology: general**, [S.l.], 104: 192-233, 1975.

RUDZKA-OSTYN, Brygida. **Word power: phrasal verbs and compounds**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003.

RUNDELL, Michael. Metaphorically speaking. **English Teaching Professional**, Londres, 23: 21, 2002a.

_____. **Metaphor and language learning**: can the ideas of cognitive scientists bring practical benefits to teachers and learners? [online]. Maio 2002b. Disponível em: <<http://www.sbs.com.br/bin/etalk/index.asp?cod=493>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

SANSOME, Rosemary. Applying lexical research to the teaching of phrasal verbs. **IRAL**, Oxford, 38: 59-69, 2000.

SARDINHA, Tony B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola, 2007.

SASLOW, Joan M.; ASCHER, Allen. **Top notch 2b**. New York: Pearson Longman, 2006.

SASLOW, Joan M.; ASCHER, Allen; ROUSE, Julie C. **Top notch/Summit full-course placement tests**. New York: Pearson Longman, 2006.

SCRIVENER, Jim. **Learning teaching**. Oxford: Heinemann, 1994.

SELINKER, Larry; KUTEVA, Tania. Metaphor as a consciousness-raising strategy. **New departures in contrastive linguistics**, Innsbruck, vol 2, 247-258, 1992.

SHOVEL, Martin. **Making sense of phrasal verbs**. Herts: Prentice Hall International, 1992.

SILVEIRA, Bueno. **Dicionário Silveira Bueno da língua portuguesa**. São Paulo: Didática Paulista, 1999.

SINCLAIR, John (ed.). **Collins Cobuild English language dictionary**. London: Collins, 1987.

SKOUFAKI, Sophia. Use of conceptual metaphors; a strategy for the guessing of an idiom's meaning. In: **Selected papers from the 16th international symposium of theoretical and applied linguistics**. Thessaloniki, Aristotle University of Thessaloniki, 2004.

_____. **Investigating L2 idiom instruction methods**. Cambridge, University of Cambridge, 2005. 299p (PhD dissertation).

_____. Conceptual metaphoric meaning clues in two idioms presentation methods. In: BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. (eds.). **Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology**. Berlin: Mouton de Gruyter, 101-133, 2008.

SOARS, Liz; SOARS, John. **American headway 3 student book**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

SOARES, Thalita S. da R.; CONCEIÇÃO, Mariney P. Crenças e ações do professor na sala de aula: um processo de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em língua estrangeira? In: SILVA, K. A. da. (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 113-129, 2010.

STEEN, Gerard. Metaphor in applied linguistics: four cognitive approaches. **D.E.L.T.A.** 22/Especial: 21-44, 2006.

SWAN, Michael. A critical look at the communicative approach (1). **ELT Journal**, Londres, 39: 1: 2-12, 1985.

_____. **Practical English usage**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

_____. **Practical English usage**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2002.

SWEETSER, Eve. **From etymology to pragmatics: the mind-body metaphor in semantic structure and semantic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TAGNIN, Stella E. O. **Expressões idiomáticas e convencionais**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas**. São Paulo: Disal, 2005.

THORNBURY, Scott. **How to teach vocabulary**. Essex: Pearson Education Limited, 2002.

TICE, Julie. **The mixed ability class**. London: Richmond Publishing, 1997.

TOMLINSON, Brian. **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TYLER, Andrea; EVANS, Vyvyan. **The semantics of English prepositions: spatial scenes, embodied meanings and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

VEREZA, Solange C. **Literalmente falando**. EdUFF: Niterói, 2007.

Vox Diccionario de los phrasal verbs para hispanohablantes. Columbia: Mac Graw Hill, 2004.

WORKMAN, Graham. **Phrasal verbs and idioms**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

WOODS, Edward; McLEOD, Nicole. **Using English grammar: meaning and form**. Hertfordshire: Prentice Hall International, 1990.

YU, Ning. **The contemporary theory of metaphor**. Amsterdam: Benjamins, 1999.

YULE, George. **Explaining English grammar**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

7. APÊNDICES

7.1. APÊNDICE A – PRÉ-TESTE

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



PESQUISA SOBRE *PHRASAL VERBS*

Idade: Nível: Série:

Caros alunos e alunas,

Obrigada por participar da primeira etapa desta pesquisa. Você tem 15 minutos para respondê-la. Por favor, responda somente as questões que de fato souber. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.

Atenciosamente,
Elaine Hodgson

I. Observe as orações abaixo e marque **C**, caso o verbo **em negrito** esteja correto, **E**, caso esteja incorreto ou **N**, caso você não saiba a resposta.

1. I **broke up** with my boyfriend because I was furious with him. ()
2. Ana was **brought off** in the countryside of Portugal. ()
3. Paul **came through** and introduced himself to the foreign visitors. ()
4. People usually tend to **come up against** the government. ()
5. I **get up** early, go jogging, have a shower and then go to work. ()
6. The price of petrol is **going away**. ()
7. Gossip magazines usually **make over** stories about famous people. ()
8. I think and think about it, but I can't **make on** my mind. ()
9. It's really difficult to **put up with** arrogant people. ()
10. When I finish school, I'll **take down** a hobby. ()
11. My car **broke out** when I was coming back from work. ()
12. Sara broke her leg when she was **coming down** the stairs. ()
13. Many students **came off with** the H1N1 flu in São Paulo. ()
14. To lose weight you have to **cut down on** the number of calories you eat. ()
15. If you are tired, you should **lie out** and have some rest. ()
16. Because I was really busy, I had to **turn down** the invitation for the party. ()
17. The music is too loud! Please **turn** the volume **off**. ()
18. The minister tried to **play down** the seriousness of the problem. ()
19. After drinking her tea, she **put** the cup **out** on the table. ()
20. He was **sitting down** on the president's chair when her secretary arrived. ()

II. Observe os verbos com *up* e *down*. Marque **C** caso a tradução do verbo **em negrito** esteja correta, **E**, caso esteja incorreta ou **N**, caso você não saiba a resposta.

21. Susan **gave up** smoking many years ago.
Susan **deixou** de fumar há muitos anos. ()
22. I **looked up** to the sky and saw the birds flying.
Olhei para o céu e vi os pássaros voando. ()
23. **Look up** the address of the new restaurant, please.
Procure o endereço do novo restaurante, por favor. ()
24. Paula really **looks up to** her father.
Paula realmente **admira** seu pai. ()
25. My dream is to **set up** my own business.
Meu sonho é **começar** meu próprio negócio. ()
26. The baby was **sitting up** in the cot.
O bebê estava **sentado** no berço. ()
27. The children wanted to **stay up** and wait for Father Christmas.
As crianças queriam **ficar acordadas** e esperar pelo Papai Noel. ()
28. When the captain arrives we all have to **stand up**.
Quando o capitão chegar, temos que nos **levantar**. ()
29. I had to **take my bags up** by myself.
Tive que **levar** minhas malas **para cima** sozinha. ()
30. Nobody **turned up** to the surprise party.
Ninguém **apareceu** na festa surpresa. ()
31. A national strike **brought the president down**.
Uma greve nacional **derrubou** o presidente. ()
32. The text was too long and we had to **cut it down**.
O texto estava muito comprido e tivemos que **cortá-lo**. ()
33. Carol **fell down** and broke her arm.
Carol **caiu** e quebrou o braço. ()
34. The cat climbed on the tree and now it can't **get down**.
O gato subiu na árvore e agora não consegue **descer**. ()
35. She **went down** the stairs very fast.
Ela **desceu** as escadas rapidamente. ()
36. The car almost **knocked me down**.
O carro quase me **atropelou**. ()
37. I **looked down** and saw the ring.
Olhei para baixo e vi o anel. ()
38. The stories are **passed down** from father to son.
As histórias são **passadas** de pai para filho. ()
39. She didn't like people **running down** her family.
Ela não gostava que as pessoas **criticassem** sua família. ()
40. She **set the dinner down** and went out.
Ela **pôs** o jantar e saiu. ()

7.2. APÊNDICE B – GABARITO DO PRÉ-TESTE

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA

PESQUISA SOBRE *PHRASAL VERBS*

Idade: Nível: Série:

Caros alunos e alunas,

Obrigada por participar da primeira etapa desta pesquisa. Você tem 15 minutos para respondê-la. Por favor, responda somente as questões que de fato souber. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.

Atenciosamente,
Elaine Hodgson

I. Observe as orações abaixo e marque **C**, caso o verbo **em negrito** esteja correto, **E**, caso esteja incorreto ou **N**, caso você não saiba a resposta.

1. I **broke up** with my boyfriend because I was furious with him. (**C**)
2. Ana was **brought off** in the countryside of Portugal. (**E**)
3. Paul **came through** and introduced himself to the foreign visitors. (**E**)
4. People usually tend to **come up against** the government. (**C**)
5. I **get up** early, go jogging, have a shower and then go to work. (**C**)
6. The price of petrol is **going away**. (**E**)
7. Gossip magazines usually **make over** stories about famous people. (**E**)
8. I think and think about it, but I can't **make on** my mind. (**E**)
9. It's really difficult to **put up with** arrogant people. (**C**)
10. When I finish school, I'll **take down** a hobby. (**E**)
11. My car **broke out** when I was coming back from work. (**E**)
12. Sara broke her leg when she was **coming down** the stairs. (**C**)
13. Many students **came off with** the H1N1 flu in São Paulo. (**E**)
14. To lose weight you have to **cut down on** the number of calories you eat. (**C**)
15. If you are tired, you should **lie out** and have some rest. (**E**)
16. Because I was really busy, I had to **turn down** the invitation for the party. (**C**)
17. The music is too loud! Please **turn** the volume **off**. (**E**)
18. The minister tried to **play down** the seriousness of the problem. (**C**)
19. After drinking her tea, she **put** the cup **out** on the table. (**E**)
20. He was **sitting down** on the president's chair when her secretary arrived. (**C**)

II. Observe os verbos com *up* e *down*. Marque **C** caso a tradução do verbo **em negrito** esteja correta, **E**, caso esteja incorreta ou **N**, caso você não saiba a resposta.

21. Susan **gave up** smoking many years ago.
Susan **deixou** de fumar há muitos anos. (C)
22. I **looked up** to the sky and saw the birds flying.
Olhei para o céu e vi os pássaros voando. (C)
23. **Look up** the address of the new restaurant, please.
Procure o endereço do novo restaurante, por favor. (C)
24. Paula really **looks up to** her father.
Paula realmente **admira** seu pai. (C)
25. My dream is to **set up** my own business.
Meu sonho é **começar** meu próprio negócio. (C)
26. The baby was **sitting up** in the cot.
O bebê estava **sentado** no berço. (C)
27. The children wanted to **stay up** and wait for Father Christmas.
As crianças queriam **ficar acordadas** e esperar pelo Papai Noel. (C)
28. When the captain arrives we all have to **stand up**.
Quando o capitão chegar, temos que nos **levantar**. (C)
29. I had to **take my bags up** by myself.
Tive que **levar** minhas malas **para cima** sozinha. (C)
30. Nobody **turned up** to the surprise party.
Ninguém **apareceu** na festa surpresa. (C)
31. A national strike **brought the president down**.
Uma greve nacional **derrubou** o presidente. (C)
32. The text was too long and we had to **cut it down**.
O texto estava muito comprido e tivemos que **cortá-lo**. (C)
33. Carol **fell down** and broke her arm.
Carol **caiu** e quebrou o braço. (C)
34. The cat climbed on the tree and now it can't **get down**.
O gato subiu na árvore e agora não consegue **descer**. (C)
35. She **went down** the stairs very fast.
Ela **desceu** as escadas rapidamente. (C)
36. The car almost **knocked me down**.
O carro quase me **atropelou**. (C)
37. I **looked down** and saw the ring.
Olhei para baixo e vi o anel. (C)
38. The stories are **passed down** from father to son.
As histórias são **passadas** de pai para filho. (C)
39. She didn't like people **running down** her family.
Ela não gostava que as pessoas **criticassem** sua família. (C)
40. She **set the dinner down** and went out.
Ela **pôs** o jantar e saiu. (C)

7.3. APÊNDICE C – EXERCÍCIOS DO GRUPO - CONTROLE

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Number: Name: Class:

PHRASAL VERBS WITH UP AND DOWN

EXERCISE 1

Complete the sentences below with the correct form of the verbs in the box. There may be more than one option. You have 15 minutes and can do this exercise in groups or individually. You can also use the dictionary or ask for your teachers' help if you don't understand the sentence.*

Look up (2X)	Come up	Sit up	Give up	Look up to	Go up
	Turn up	Break up			

1. I and introduced myself.
2. this word in the dictionary.
3. Only three people to the concert yesterday.
4. Prices are
5. She and noticed he was observing her.
6. Mum told the child to in bed to have the medicine.
7. My new boyfriend and I after a few weeks.
8. We really the Swiss.
9. You should sugar if you want to lose weight.

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson



Number: Name: Class:

PHRASAL VERBS WITH UP

EXERCISE 2

Complete the sentences below with the correct form of the verbs in the box. There may be more than one option. You have 15 minutes and can do this exercise in groups or individually. You can also use the dictionary or ask for your teachers' help if you don't understand the sentence.*

Put up	Make up	Stay up	Stand up	Come up against
Make up (2X)	Take up (2X)	Get up	Bring up	Set up

1. A guard had to them the hill.
2. Employers usually their minds within two minutes in an interview.
3. Everyone discrimination sooner or later.
4. He early and usually does some exercise.
5. I don't think I can with her bad temper any more.
6. I had to all night long to finish my work.
7. I was in a small village in Wales.
8. Kurt a very successful company.
9. Please
10. Sheila painting while she was in France.
11. The press were always stories about them.

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson



Number: Name:..... Class:

PHRASAL VERBS WITH DOWN

EXERCISE 3

Complete the sentences below with the correct form of the verbs in the box. There may be more than one option. You have 15 minutes and can do this exercise in groups or individually. You can also use the dictionary or ask for your teachers' help if you don't understand the sentence.*

Turn down	Lie down	Run down	Put down	Come down
Fall down	Cut down on	Sit down	Cut down	Play down

1. Don't the difficulties we have.
2. It's really cold here. Please the air conditioning.....
3. Paul from his bike and hurt his knee.
4. Please to the second floor for breakfast.
5. Save time by your shopping to twice a week
6. She on the bed and fell asleep.
7. She her bags on the floor.
8. and wait for me here.
9. The teacher the work I did for the Science fair.
10. To lose weight, you have to the amount of sugar you eat.

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Number: Name: Class:

PHRASAL VERBS WITH DOWN

EXERCISE 4

Complete the sentences below with the correct form of the verbs in the box. There may be more than one option. You have 15 minutes and can do this exercise in groups or individually. You can also use the dictionary or ask for your teachers' help if you don't understand the sentence.*

Look down	Knock down	Run down	Come down with	Go down
Get down	Turn down	Bring down	Set down	Break down

1. I bumped into the lady and almost her
2. I had a big problem when my computer
3. I the plates and served the cake.
4. Josh my invitation to go to the cinema.
5. Maria chickenpox in the winter.
6. People usually on their knees to pray.
7. Sara and noticed she was wearing different shoes.
8. She to the ground floor.
9. The minister was during the revolution.
10. The teacher the work I did for the Science fair.

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson



Number: Name: Class:

PHRASAL VERBS WITH UP

EXERCISE 5

Substitute the phrasal verbs highlighted in the sentences below by an equivalent definition and/or explanation. Choose the best option from the box.*

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a. approach b. create, provide c. delay d. do e. end a phone call f. exaggerate g. maintain h. put something in a higher place or position i. raise j. telephone |
|---|

1. People **call me up** to tell me what's on their minds.
2. It was just **coming up to** 10 o'clock.
3. I hope to **come up with** some of the answers.
4. What did you **get up to** while I was away?
5. He **hung up** the phone.
6. He **hung up** his coat on the hook behind the door.
7. Ralph **held up** his hand to call his teacher's attention.
8. The EC threatened to **hold up** the negotiations.
9. I tried to **keep up** the conversation.
10. Newspapers reports **play up** the sensational aspects of stories.

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson



Number: Name: Class:

PHRASAL VERBS WITH DOWN

EXERCISE 6

Substitute the phrasal verbs highlighted in the sentences below by an equivalent definition and/or explanation. Choose the best option from the box.*

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a. decrease b. keep in lower position so as not to be seen c. maintain d. oppress e. put something down on a surface f. stipulate g. the most important factor to be considered h. to go from a higher position to a lower one i. to think something or somebody is inferior j. use force to keep something in place |
|---|

1. Your decision about building the house will **come down to** the final cost.
2. I was trying to **hold down** the lid of the box with one hand.
3. You have to rely on your skills to **hold** the job **down**.
4. For centuries, men have tried to **keep** women **down**.
5. The captain told the soldiers to **keep** their heads **down** during the invasion.
6. Uncle Nick **laid down** his pencil on the table.
7. The government **laid down** several laws about education.
8. The arrogant man **looked down on** his employees.
9. His pen **moved down** to the next question on the list.
10. Do you really think the unemployment figures are **moving down**?

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson



Number: Name: Class:

PHRASAL VERBS WITH UP AND DOWN

EXERCISE 7

Substitute the verbs highlighted in the sentences below by an equivalent phrasal verb in the correct form and tense. Choose the best option from the box.*

1. break down
2. cut down on
3. cut up
4. do up
5. make up for
6. run up
7. stand down
8. take down
9. turn down
10. turn up

1. She **had to pay** for a telephone bill of two hundred pounds!
2. Mary **refused** my invitation to go shopping.
3. Because of the bad weather, Wendy and I **dismantled** the tent and went back home.
4. My car **stopped working** and I couldn't go to the show.
5. She tried to **compensate** for the time she had wasted.
6. The Science teacher started the lesson **cutting** a worm in several pieces.
7. The president **resigned** after so many corruption cases.
8. You certainly should **diminish** the amount of salt you eat.
9. He **arrived** at the rehearsal three hours late.
10. He **fastened** his boots, pulling fiercely at the laces.

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson



Number: Name: Class:

PHRASAL VERBS AND IDIOMS WITH UP AND DOWN

EXERCISE 8

I. Complete the sentences below with words from the box. Make the necessary changes.*

down in the dumps	in high spirits	cheer up	on the way up
fall from power	get down	a lift/a boost	upgrade
perk up	at the bottom of the pile in society		

- Alice was feeling a bit after she lost her job.
- I was really sad and my friends tried to everything to me
- It's clear that the Prime Minister is He's becoming more and more popular in the country.
- Many corruption cases can make the president
- My sister is really depressed so I have to find a way to her
- Pam started doing yoga because stress and overwork began to her
- Paul was when he heard he was going to be promoted to director of the company.
- Poor people who live in underdeveloped countries are
- Taking Sue for a walk in the park will give her
- The analyst said I really needed to my computer.

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson

7.4. APÊNDICE D – GABARITO DOS EXERCÍCIOS DO GRUPO - CONTROLE

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Number: Name: Class:

PHRASAL VERBS WITH UP AND DOWN

EXERCISE 1

Complete the sentences below with the correct form of the verbs in the box. There may be more than one option. You have 15 minutes and can do this exercise in groups or individually. You can also use the dictionary or ask for your teachers' help if you don't understand the sentence.^{67*}

Look up (2X)	Come up	Sit up	Give up	Look up to	Go up
	Turn up	Break up			

1. I **came up** and introduced myself.
2. **Look up** this word in the dictionary.
3. Only three people **turned up** to the concert yesterday.
4. Prices are **going up**.
5. She **looked up** and noticed he was observing her.
6. Mum told the child to **sit up** in bed to have the medicine.
7. My new boyfriend and I **broke up** after a few weeks.
8. We really **look up to** the Swiss.
9. You should **give up** sugar if you want to lose weight.

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson



Number: Name: Class:

PHRASAL VERBS WITH UP

EXERCISE 2

Complete the sentences below with the correct form of the verbs in the box. There may be more than one option. You have 15 minutes and can do this exercise in groups or individually. You can also use the dictionary or ask for your teachers' help if you don't understand the sentence.*

Put up	Stay up	Stand up	Come up against	
Make up (2X)	Take up (2X)	Get up	Bring up	Set up

1. A guard had to **take up** the hill.
2. Employers usually **make up** their minds within two minutes in an interview.
3. Everyone **comes up against** discrimination sooner or later.
4. He **gets up** early and usually does some exercise.
5. I don't think I can **put up with** her bad temper any more.
6. I had to **stay up** all night long to finish my work.
7. I was **brought up** in a small village in Wales.
8. Kurt **set up** a very successful company.
9. Please **stand up**.
10. Sheila **took up** painting while she was in France.
11. The press were always **making up** stories about them.

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson



Number: Name:..... Class:

PHRASAL VERBS WITH DOWN

EXERCISE 3

Complete the sentences below with the correct form of the verbs in the box. There may be more than one option. You have 15 minutes and can do this exercise in groups or individually. You can also use the dictionary or ask for your teachers' help if you don't understand the sentence. *

Turn down	Lie down	Run down	Put down	Come down
Fall down	Cut down on	Sit down	Cut down	Play down

1. Don't **play down** the difficulties we have.
2. It's really cold here. Please **turn** the air conditioning **down**.
3. Paul **fell down** from his bike and hurt his knee.
4. Please **come down** to the second floor for breakfast.
5. Save time by **cutting** your shopping **down** to twice a week
6. She **lay down** on the bed and fell asleep.
7. She **put** her bags **down** on the floor.
8. **Sit down** and wait for me here.
9. The teacher **ran down** the work I did for the Science fair.
10. To lose weight, you have to **cut down on** the amount of sugar you eat.

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson



Number: Name: Class:

PHRASAL VERBS WITH DOWN

EXERCISE 4

Complete the sentences below with the correct form of the verbs in the box. There may be more than one option. You have 15 minutes and can do this exercise in groups or individually. You can also use the dictionary or ask for your teachers' help if you don't understand the sentence. *

Look down	Knock down	Run down	Come down with	Go down
Get down	Turn down	Bring down	Set down	Break own

1. I bumped into the lady and almost ***knocked*** her ***down***.
2. I had a big problem when my computer ***broke down***.
3. I ***set down*** the plates and served the cake.
4. Josh ***turned down*** my invitation to go to the cinema.
5. Maria ***came down with*** chickenpox in the winter.
6. People usually ***get down*** on their knees to pray.
7. Sara ***looked down*** and noticed she was wearing different shoes.
8. She ***went down*** to the ground floor.
9. The minister was ***brought down*** during the revolution.
10. The teacher ***ran down*** the work I did for the Science fair.

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson



Number: Name: Class:

PHRASAL VERBS WITH UP

EXERCISE 5

Substitute the phrasal verbs highlighted in the sentences below by an equivalent definition and/or explanation. Choose the best option from the box.*

- a. approach
- b. create, provide
- c. delay
- d. do
- e. end a phone call
- f. exaggerate
- g. maintain
- h. put something in a higher place or position
- i. raise
- j. telephone

1. People **call me up** to tell me what's on their minds. (*j*)
2. It was just **coming up to** 10 o'clock. (*a*)
3. I hope to **come up with** some of the answers. (*b*)
4. What did you **get up to** while I was away? (*do*)
5. He **hung up** the phone. (*e*)
6. He **hung up** his coat on the hook behind the door. (*h*)
7. Ralph **held up** his hand to call his teacher's attention. (*i*)
8. The EC threatened to **hold up** the negotiations. (*c*)
9. I tried to **keep up** the conversation. (*g*)
10. Newspapers reports **play up** the sensational aspects of stories. (*f*)

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson



Number: Name: Class:

PHRASAL VERBS WITH DOWN

EXERCISE 6

Substitute the phrasal verbs highlighted in the sentences below by an equivalent definition and/or explanation. Choose the best option from the box.*

- c. decrease
- d. keep in lower position so as not to be seen
- e. maintain
- f. oppress
- g. put something down on a surface
- h. stipulate
- i. the most important factor to be considered
- j. to go from a higher position to a lower one
- k. to think something or somebody is inferior
- l. use force to keep something in place

1. Your decision about building the house will **come down to** the final cost. (*g*)
2. I was trying to **hold down** the lid of the box with one hand. (*j*)
3. You have to rely on your skills to **hold** the job **down**. (*c*)
4. For centuries, men have tried to **keep** women **down**. (*d*)
5. The captain told the soldiers to **keep** their heads **down** during the invasion. (*b*)
6. Uncle Nick **laid down** his pencil on the table. (*e*)
7. The government **laid down** several laws about education. (*f*)
8. The arrogant man **looked down on** his employees. (*i*)
9. His pen **moved down** to the next question on the list. (*h*)
10. Do you really think the unemployment figures are **moving down**? (*a*)

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Number: Name: Class:

PHRASAL VERBS WITH UP AND DOWN

EXERCISE 7

Substitute the verbs highlighted in the sentences below by an equivalent phrasal verb in the correct form and tense. Choose the best option from the box.*

- | |
|----------------|
| 1. break down |
| 2. cut down on |
| 3. cut up |
| 4. do up |
| 5. make up for |
| 6. run up |
| 7. stand down |
| 8. take down |
| 9. turn down |
| 10. turn up |

1. She **had to pay** for a telephone bill of two hundred pounds! (6)
2. Mary **refused** my invitation to go shopping. (9)
3. Because of the bad weather, Wendy and I **dismantled** the tent and went back home. (8)
4. My car **stopped working** and I couldn't go to the show. (1)
5. She tried to **compensate** for the time she had wasted. (5)
6. The Science teacher started the lesson **cutting** a worm in several pieces. (3)
7. The president **resigned** after so many corruption cases. (7)
8. You certainly should **diminish** the amount of salt you eat. (2)
9. He **arrived** at the rehearsal three hours late. (10)
10. He **fastened** his boots, pulling fiercely at the laces. (4)

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson



Number: Name: Class:

PHRASAL VERBS AND IDIOMS WITH UP AND DOWN

EXERCISE 8

II. Complete the sentences below with words from the box. Make the necessary changes.*

down in the dumps

in high spirits

cheer up

on the way up

fall from power

get down

a lift/a boost

upgrade

perk up

at the bottom of the pile in society

1. Alice was feeling a bit *down in the dumps* after she lost her job.
2. I was really sad and my friends tried to everything to *cheer/perk me up*.
3. It's clear that the Prime Minister is *on the way up*. He's becoming more and more popular in the country.
4. Many corruption cases can make the president *fall from power*.
5. My sister is really depressed so I have to find a way to *perk/cheer her up*.
6. Pam started doing yoga because stress and overwork began to *get her down*.
7. Paul was *in high spirits* when he heard he was going to be promoted to director of the company.
8. Poor people who live in underdeveloped countries are *at the bottom of the pile in society*.
9. Taking Sue for a walk in the park will give her *a lift/a boost*.
10. The analyst said I really needed to *upgrade* my computer.

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson

7.5. APÊNDICE E – EXERCÍCIOS DO GRUPO EXPERIMENTAL

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Number: Name: Class:

Phrasal Verbs with Up

EXERCISE 1

What does **up** mean? Observe the sentences with phrasal verbs below and classify them according to the meaning of the particle **up**. Sometimes more than one answer is possible. You have 15 minutes and can do this exercise in groups or individually. You can also use the dictionary or ask for your teachers' help if you don't understand the sentence.^{68*}

1. My new boyfriend and I broke up after a few weeks.
2. I came up and introduced myself.
3. Prices are going up.
4. You should give up sugar if you want to lose weight.
5. She looked up and noticed he was observing her.
6. Look up this word in the dictionary.
7. We really look up to the Swiss.
8. Sit up in bed.
9. Only three people turned up to the concert yesterday.

UP = MOVIMENTO PARA CIMA	
UP = MAIS (MORE IS UP)	
UP = COMPLETAR, TERMINAR (COMPLETION IS UP)	
UP = VISÍVEL (VISIBLE IS UP)	
UP = STATUS SOCIAL ALTO (HIGH SOCIAL STATUS IS UP)	

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Number: Name: Class:

Phrasal Verbs with Up

EXERCISE 2

What does **up** mean? Observe the sentences with phrasal verbs below and classify them according to the meaning of the particle **up**. Sometimes more than one answer is possible. You have 15 minutes and can do this exercise in groups or individually. You can also use the dictionary or ask for your teachers' help if you don't understand the sentence.*

1. I was brought up in a small village in Wales.
2. Everyone comes up against discrimination sooner or later.
3. He gets up early and usually does some exercise.
4. The press were always making up stories about them.
5. Employers usually make up their minds within two minutes in an interview.
6. I don't think I can put up with her bad temper any more.
7. Sheila took up painting while she was in France.
8. Kurt set up a very successful company.
9. I had to stay up all night long to finish my work.
10. Please stand up.
11. A guard had to take them up the hill.

UP = MOVIMENTO PARA CIMA	
UP = ATIVIDADE (ACTIVITY IS UP)	
UP = PERSISTIR (TO PERSIST IS TO REMAIN STANDING)	
UP = PREPARE, CREATE, CONSTRUCT (CREATION IS UP)	

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Number: Name: Class:

Phrasal Verbs with Down

EXERCISE 3

What does **down** mean? Observe the sentences with phrasal verbs below and classify them according to the meaning of the particle **down**. Sometimes more than one answer is possible. You have 15 minutes and can do this exercise in groups or individually. You can also use the dictionary or ask for your teachers' help if you don't understand the sentence.*

1. *Please come down to the second floor for breakfast.*
2. *To lose weight, you have to cut down on the amount of sugar you eat.*
3. *She lay down on the bed and fell asleep.*
4. *It's really cold here. Please turn the air conditioning down.*
5. *Don't play down the difficulties we have.*
6. *She put her bags down on the floor.*
7. *Sit down and wait for me here.*
8. *Save time by cutting your shopping down to twice a week*
9. *Paul fell down from his bike and hurt his knee.*
10. *He always looks down on me.*

DOWN = MOVIMENTO PARA BAIXO	
DOWN = MENOS (LESS IS DOWN)	
DOWN = STATUS SOCIAL BAIXO (LOW SOCIAL STATUS IS DOWN)	

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson



Number: Name: Class:

Phrasal Verbs with Down

EXERCISE 4

What does **down** mean? Observe the sentences with phrasal verbs below and classify them according to the meaning of the particle **down**. Sometimes more than one answer is possible. You have 15 minutes and can do this exercise in groups or individually. You can also use the dictionary or ask for your teachers' help if you don't understand the sentence.*

1. *People usually get down on their knees to pray.*
2. *She went down to the ground floor.*
3. *Maria came down with chickenpox in the winter.*
4. *I had a big problem when my computer broke down.*
5. *The teacher ran down the work I did for the Science fair.*
6. *I bumped into the lady and almost knocked the old lady down.*
7. *Sara looked down and noticed she was wearing different shoes.*
8. *Josh turned down my invitation to go to the cinema.*
9. *I set down the plates and served the cake.*
10. *The minister was brought down during the revolution.*

DOWN = MOVIMENTO PARA BAIXO	
DOWN = RUIM (BAD IS DOWN)	

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson



Number: Name: Class:

Phrasal Verbs with Up

EXERCISE 5

Are the phrasal verbs highlighted in the sentences below literal (L) or metaphorical (M)? If metaphorical, how does the meaning of particle *up* change the verb? Choose the best option from the box.*

- | |
|---|
| a. MORE IS UP
b. COMPLETION IS UP
c. CREATION/PREPARATION IS UP |
|---|

	L	M	
1. People call me up to tell me what's on their minds.			
2. It was just coming up to 10 o'clock.			
3. I hope to come up with some of the answers.			
4. What did you get up to while I was away?			
5. He hung up the phone.			
6. He hung up his coat on the hook behind the door.			
7. Ralph held up his hand to call his teacher's attention.			
8. The EC threatened to hold up the negotiations.			
9. I tried to keep up the conversation.			
10. Newspapers reports play up the sensational aspects of stories.			

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Number: Name: Class:

Phrasal Verbs with Down

EXERCISE 6

Are the phrasal verbs highlighted in the sentences below literal (L) or metaphorical (M)? If metaphorical, how does the meaning of particle *up* change the verb? Choose the best option from the box.*

- | |
|--|
| a. LESS IS DOWN
b. LOW SOCIAL STATUS IS DOWN
c. BEING SUBJECT TO FORCE/CONTROL IS DOWN |
|--|

	L	M	
1. Your decision about building the house will come down to the final cost.			
2. I was trying to hold down the lid of the box with one hand.			
3. You have to rely on your skills to hold the job down .			
4. For centuries, men have tried to keep women down .			
5. The captain told the soldiers to keep their heads down during the invasion.			
6. Uncle Nick laid down his pencil on the table.			
7. The government laid down several laws about education.			
8. The arrogant man looked down on his employees.			
9. His pen moved down to the next question on the list.			
10. Do you really think the unemployment figures are moving down ?			

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Number: Name: Class:

Phrasal Verbs with Up and Down

EXERCISE 7

I. What do **up** and **down** mean? Complete the sentences with the correct particle.*

1. UPWARDS MOVEMENT IS
2. DOWNWARDS MOVEMENT IS
3. HAPPY IS
4. SAD IS
5. GOOD IS
6. BAD IS
7. MORE IS
8. LESS IS
9. TO HAVE CONTROL IS
10. BEING SUBJECT TO CONTROL IS
11. ACTIVITY IS
12. INACTIVITY IS

II. Complete the sentences below with the correct form of the verb in brackets + **up** or **down**:

1. She (run) a telephone bill of two hundred pounds!
2. Mary (turn) my invitation to go shopping.
3. Because of the bad weather, Wendy and I (take) the tent and went back home.
4. My car (break) and I couldn't go to the show.
5. She tried to (make) for the time she had wasted.
6. The Science teacher started the lesson (cut) a worm in several pieces.
7. The president (stand) after so many corruption cases.
8. You certainly should(cut) on the amount of salt you eat.
9. He (turn) at the rehearsal three hours late.
10. He.....(do) his boots, pulling fiercely at the laces.

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Number: Name: Class:

Phrasal Verbs and Idioms with Up and Down*

EXERCISE 8

I. Here are some verbs and expressions linked to the idea of **up** and **down**.**

To be down in the dumps	To be in high spirits	To be on the way up
To cheer up	To fall from power	To get somebody down
To give somebody a lift/a boost	To perk up	To rise to the top
To upgrade	To be at the bottom of the pile in society	

II. Complete the following definitions with the correct form of the verbs in the box:

1. If something you, it slowly makes you feel unhappy and tired over a period of time.
2. If somebody is, for example, a politician or entertainer, they are becoming more and more successful and well known.
3. If somebody is, they are excited, lively and want to have fun.
4. If you are, you are unhappy and without much interest in anything, although not in a permanent or very serious way. (This is an informal expression)
5. If you are, you'd probably appreciate some governmental social policies.
6. If you a person's job, you change it so that they become more important and earn money.
7. If somebody, they lose their power or position.
8. If you or, you start to feel happy after you have felt depressed.
9. If somebody in an organization, they eventually have one of the most important jobs in it.
10. If you somebody, you make them happier and more cheerful.

III. Discuss with a partner. Why do the expressions above have these meanings?

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.

** Adaptado de Lazar (2003)
Elaine Hodgson

7.6. APÊNDICE F – GABARITO DOS EXERCÍCIOS DO GRUPO EXPERIMENTAL

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Number: Name: Class:

Phrasal Verbs with Up

EXERCISE 1

What does **up** mean? Observe the sentences with phrasal verbs below and classify them according to the meaning of the particle **up**. Sometimes more than one answer is possible. You have 15 minutes and can do this exercise in groups or individually. You can also use the dictionary or ask for your teachers' help if you don't understand the sentence.^{69*}

1. My new boyfriend and I broke up after a few weeks.
2. I came up and introduced myself.
3. Prices are going up.
4. You should give up sugar if you want to lose weight.
5. She looked up and noticed he was observing her.
6. Look up this word in the dictionary.
7. We really look up to the Swiss.
8. Sit up in bed.
9. Only three people turned up to the concert yesterday.

UP = MOVIMENTO PARA CIMA	5, 8
UP = MAIS (MORE IS UP)	3
UP = COMPLETAR, TERMINAR (COMPLETION IS UP)	1, 4
UP = VISÍVEL (VISIBLE IS UP)	2, 6, 9
UP = STATUS SOCIAL ALTO (HIGH SOCIAL STATUS IS UP)	7

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Number: Name: Class:

Phrasal Verbs with Up

EXERCISE 2

What does **up** mean? Observe the sentences with phrasal verbs below and classify them according to the meaning of the particle **up**. Sometimes more than one answer is possible. You have 15 minutes and can do this exercise in groups or individually. You can also use the dictionary or ask for your teachers' help if you don't understand the sentence.*

1. I was brought up in a small village in Wales.
2. Everyone comes up against discrimination sooner or later.
3. He gets up early and usually does some exercise.
4. The press were always making up stories about them.
5. Employers usually make up their minds within two minutes in an interview.
6. I don't think I can put up with her bad temper any more.
7. Sheila took up painting while she was in France.
8. Kurt set up a very successful company.
9. I had to stay up all night long to finish my work.
10. Please stand up.
11. A guard had to take them up the hill.

UP = MOVIMENTO PARA CIMA	10,11
UP = ATIVIDADE (ACTIVITY IS UP)	3, 7, 9
UP = PERSISTIR (TO PERSIST IS TO REMAIN STANDING)	2, 6
UP = PREPARE, CREATE, CONSTRUCT (CREATION IS UP)	1, 4, 5, 8

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson



Number: Name: Class:

Phrasal Verbs with Down

EXERCISE 3

What does **down** mean? Observe the sentences with phrasal verbs below and classify them according to the meaning of the particle **down**. Sometimes more than one answer is possible. You have 15 minutes and can do this exercise in groups or individually. You can also use the dictionary or ask for your teachers' help if you don't understand the sentence.*

1. *Please come down to the second floor for breakfast.*
2. *To lose weight, you have to cut down on the amount of sugar you eat.*
3. *She lay down on the bed and fell asleep.*
4. *It's really cold here. Please turn the air conditioning down.*
5. *Don't play down the difficulties we have.*
6. *She put her bags down on the floor.*
7. *Sit down and wait for me here.*
8. *Save time by cutting your shopping down to twice a week*
9. *Paul fell down from his bike and hurt his knee.*
10. *He always looks down on me.*

DOWN = MOVIMENTO PARA BAIXO	1, 3, 6, 7, 9
DOWN = MENOS (LESS IS DOWN)	2, 4, 5, 8
DOWN = STATUS SOCIAL BAIXO (LOW SOCIAL STATUS IS DOWN)	10

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Number: Name: Class:

Phrasal Verbs with Down

EXERCISE 4

What does **down** mean? Observe the sentences with phrasal verbs below and classify them according to the meaning of the particle **down**. Sometimes more than one answer is possible. You have 15 minutes and can do this exercise in groups or individually. You can also use the dictionary or ask for your teachers' help if you don't understand the sentence.*

1. *People usually get down on their knees to pray.*
2. *She went down to the ground floor.*
3. *Maria came down with chickenpox in the winter.*
4. *I had a big problem when my computer broke down.*
5. *The teacher ran down the work I did for the Science fair.*
6. *I bumped into the lady and almost knocked the old lady down.*
7. *Sara looked down and noticed she was wearing different shoes.*
8. *Josh turned down my invitation to go to the cinema.*
9. *I set down the plates and served the cake.*
10. *The minister was brought down during the revolution.*

DOWN = MOVIMENTO PARA BAIXO	1, 2, 6, 7, 9
DOWN = RUIM (BAD IS DOWN)	3, 4, 5, 8, 10

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Number: Name: Class:

Phrasal Verbs with Up

EXERCISE 5

Are the phrasal verbs highlighted in the sentences below literal (L) or metaphorical (M)? If metaphorical, how does the meaning of particle *up* change the verb? Choose the best option from the box.*

- | |
|---|
| a. MORE IS UP
b. COMPLETION IS UP
c. CREATION/PREPARATION IS UP |
|---|

	L	M	
1. People call me up to tell me what's on their minds.		X	b
2. It was just coming up to 10 o'clock.		X	b
3. I hope to come up with some of the answers.		X	c
4. What did you get up to while I was away?		X	c
5. He hung up the phone.		X	b
6. He hung up his coat on the hook behind the door.	X		
7. Ralph held up his hand to call his teacher's attention.	X		
8. The EC threatened to hold up the negotiations.		X	b
9. I tried to keep up the conversation.		X	a
10. Newspapers reports play up the sensational aspects of stories.		X	c

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Number: Name: Class:

Phrasal Verbs with Down

EXERCISE 6

Are the phrasal verbs highlighted in the sentences below literal (L) or metaphorical (M)? If metaphorical, how does the meaning of particle *up* change the verb? Choose the best option from the box.*

- a. LESS IS DOWN
 b. LOW SOCIAL STATUS IS DOWN
 c. BEING SUBJECT TO FORCE/CONTROL IS DOWN

	L	M	
1. Your decision about building the house will come down to the final cost.		X	c
2. I was trying to hold down the lid of the box with one hand.	X		
3. You have to rely on your skills to hold the job down .		X	c
4. For centuries, men have tried to keep women down .		X	c
5. The captain told the soldiers to keep their heads down during the invasion.	X		
6. Uncle Nick laid down his pencil on the table.	X		
7. The government laid down several laws about education.		X	c
8. The arrogant man looked down on his employees.		X	b
9. His pen moved down to the next question on the list.	X		
10. Do you really think the unemployment figures are moving down ?		X	a

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
 Elaine Hodgson

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Number: Name: Class:

Phrasal Verbs with Up and Down

EXERCISE 7

I. What do **up** and **down** mean? Complete the sentences with the correct particle.*

1. UPWARDS MOVEMENT IS **up**
2. DOWNWARDS MOVEMENT IS **down**
3. HAPPY IS **up**
4. SAD IS **down**
5. GOOD IS **up**
6. BAD IS **down**
7. MORE IS **up**
8. LESS IS **down**
9. TO HAVE CONTROL IS **up**
10. BEING SUBJECT TO CONTROL IS **down**
11. ACTIVITY IS **up**
12. INACTIVITY IS **down**

II. Complete the sentences below with the correct form of the verb in brackets + **up** or **down**:

1. She **ran up** (run) a telephone bill of two hundred pounds!
2. Mary **turned down** (turn) my invitation to go shopping.
3. Because of the bad weather, Wendy and I **took up** (take) the tent and went back home.
4. My car **broke down** (break) and I couldn't go to the show.
5. She tried to **make up** (make) for the time she had wasted.
6. The Science teacher started the lesson **cutting up** (cut) a worm in several pieces.
7. The president **stood down** (stand) after so many corruption cases.
8. You certainly should **cutting down** (cut) on the amount of salt you eat.
9. He **turned up** (turn) at the rehearsal three hours late.
10. He **did up** (do) his boots, pulling fiercely at the laces.

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Number: Name: Class:

Phrasal Verbs and Idioms with Up and Down*

EXERCISE 8

I. Here are some verbs and expressions linked to the idea of **up** and **down****.

To be down in the dumps	To be in high spirits	To be on the way up
To cheer up	To fall from power	To get somebody down
To give somebody a lift/a boost	To perk up	To rise to the top
To upgrade	To be at the bottom of the pile in society	

II. Complete the following definitions with the correct form of the verbs in the box:

1. If something **gets** you **down**, it slowly makes you feel unhappy and tired over a period of time.
2. If somebody is **on the way up** for example, a politician or entertainer, they are becoming more and more successful and well known.
3. If somebody is **in high spirits**, they are excited, lively and want to have fun.
4. If you are **down in the dumps** you are unhappy and without much interest in anything, although not in a permanent or very serious way. (This is an informal expression)
5. If you are **at the bottom of the pile in society**, you'd probably appreciate some governmental social policies.
6. If you **upgrade** a person's job, you change it so that they become more important and earn money.
7. If somebody **falls from power**, they lose their power or position.
8. If you **cheer up** or **perk up**, you start to feel happy after you have felt depressed.
9. If somebody **rises to the top** in an organization, they eventually have one of the most important jobs in it.
10. If you **give** somebody **a boost**, you make them happier and more cheerful.

III. Discuss with a partner. Why do the expressions above have these meanings?

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.

** Adaptado de Lazar (2003)
Elaine Hodgson

7. 7. APÊNDICE G – PÓS-TESTE

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



PESQUISA SOBRE PHRASAL VERBS

Idade: Nível: Série:

PHRASAL VERBS*

1. Complete the sentences below by using the correct form of verbs in the box + *up* or *down*.

Look (2X)	Go (2X)	Turn (2X)	Make	Stand	Come (2X)	Cut (2X)	Put	Fall	Knock
-----------	---------	-----------	------	-------	-----------	----------	-----	------	-------

1. I and introduced myself.
2. I bumped into the lady and almost her
3. Josh my invitation to go to the cinema last night.
4. Maria with chickenpox in the winter.
5. Only three people to the concert yesterday.
6. Paul from his bike and hurt his knee.
7. Please when the Captain arrives.
8. Prices are
9. Sara and saw she was wearing different shoes.
10. Save time by your shopping to twice a week.
11. Sheher bags on the floor when she arrived home.
12. She took the lift and to the penthouse.
13. Sheand noticed he was observing her.
14. The press are alwaysstories about them.
15. To lose weight, you have to on the amount of sugar you eat.

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson

7. 8. APÊNDICE H – GABARITO DO PÓS-TESTE

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



PESQUISA SOBRE PHRASAL VERBS

Idade: Nível: Série:

PHRASAL VERBS*

2. Complete the sentences below by using the correct form of verbs in the box + *up* or *down*.

Look (2X)	Go (2X)	Turn (2X)	Make	Stand	Come (2X)	Cut (2X)	Put	Fall	Knock
-----------	---------	-----------	------	-------	-----------	----------	-----	------	-------

1. I **came up** and introduced myself.
2. I bumped into the lady and almost **knocked her down**.
3. Josh **turned down** my invitation to go to the cinema last night.
4. Maria **came down** with chickenpox in the winter.
5. Only three people **turned up** to the concert yesterday.
6. Paul **fell down** from his bike and hurt his knee.
7. Please **stand up** when the Captain arrives.
8. Prices are **going up/down**.
9. Sara **looked down** and saw she was wearing different shoes.
10. Save time by **cutting** your shopping **down** to twice a week.
11. She **put** her bags **down** on the floor when she arrived home.
12. She took the lift and **went up** to the penthouse.
13. She **looked up** and noticed he was observing her.
14. The press are always **making up** stories about them.
15. To lose weight, you have to **cut down** on the amount of sugar you eat.

* Obrigada por participar dessa pesquisa. Os dados obtidos serão utilizados em minha tese de doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará.
Elaine Hodgson

8. ANEXOS

8.1. ANEXO A – Exemplo do índice de partículas do dicionário *Collins Cobuild Phrasal Verbs Dictionary* (2002)

down is an adverb and a preposition. It occurs in 204 phrasal verbs in this dictionary. The basic meaning of **down** is to do with movement from a higher position or level to a lower one.

1 Movement and position

You use **down** in literal combinations to indicate movement from a higher position or place to a lower one. For example, if you **shin down** a tree or pole, you climb very rapidly from a higher point on it towards the ground. If a plane **comes down**, it moves towards the ground and lands, and if you say it is **pouring down**, you mean that rain is falling very heavily. **Up** can often be used instead of **down** to indicate movement in the opposite direction.

beat down 1,2	bucket down	cast down 3	come down 1,2,3,8,11
flutter down	get down 1,2,3	go down 1,3,6	lash down 2
move down 1	pass down	pelt down	phone down
piss down	pour down	pull down 1	put down 15,16
rain down	ram down 1	reach down 2	roll down
run down 1	set down 4,5	shin down	sink down 1
snuggle down	splash down	swoop down 1	take down 1,2,3
talk down 2	teem down	touch down	trickle down
turn down 4	wash down 3	wind down 1	

Down occurs as an adverb in combinations where you are describing movement from an upright or standing position to a lying, sitting, or crouching position, and so on. For example, if you **lie down**, you move into a horizontal position, and if you **kneel down**, you sit with your legs bent underneath your body.

bed down 1,2	bend down	bow down 1	crouch down	doss down
flop down	get down 4	go down 7,23	huddle down	hunker down 1
keep down 2	kip down	kneel down	lie down	plonk down 2
plump down 1	put down 5,11	reach down 1	sink down 2	sit down 1,2
stay down 1	throw down 2			

You also use **down** as an adverb in combinations which refer to someone putting something onto a surface. For example, if you **slap** something **down** on a table, you put it on the table with a lot of force.

bang down	lay down 1,3	plonk down 1	plop down	plump down 2
put down 1,2	set down 1	slam down 1,2	slap down 1	stick down 1
throw down 1				

A few combinations with **down** refer to movement towards you either horizontally or in time, rather than from a higher position to a lower one. For example, if something **bears down on** you, it approaches you, and if traditions or stories **are passed down** to you, they are taught or told to you by an older generation.

bear down on 1	come down 9,10	get down 5	go down 4,5
hand down 1	move down 2	pass down 1,3	

2 Decreasing, lowering, and reducing

Down occurs as an adverb in combinations which refer to a decrease in size, degree, standard, intensity, and so on. For example, if the cost of something **goes down**, it becomes less expensive; if you **turn down** a television, radio, or record player, you make it quieter; and if you **water down** food or drink, you make it weaker.

Some of the combinations describe processes of reducing the physical size of something, perhaps by cutting or removing part of it. For example, if you **grind** something **down**, you make it smoother and smaller by rubbing it against a hard surface or on a machine. A few combinations refer to complete changes in state or shape. For example, if you **melt** something **down**, you melt it until it melts completely, and if a substance **breaks down**, it separates into the parts from which it is made.

Other combinations include verbs which are also adjectives, in particular adjectives describing qualities which are low in intensity or amount, such as *cool*, *narrow*, and *quiet*. These combinations express ideas of something becoming even lower in intensity or amount. For example, if something **cools down**, it becomes cooler, and if you **narrow down** a choice or subject, you make it narrower or more selective.

beat down 3	boil down 1,2	boil down to	break down 3,4
bring down 2	calm down 1,2	change down	come down 6,7,14
come down to	cool down 1,2	count down	cut down 1
cut down on	damp down 1,2	dampen down 1	die down
dress down 1	drive down	dumb down	go down 8,9,10,12
grind down 2	knock down 5	let down 3,4	mark down 2,3
melt down	move down 3,4	narrow down	pare down
pipe down	plane down	play down	quiet down
quieten down	ratchet down	render down	round down
run down 3,4,5	scale down	settle down 3,4	simmer down
slim down	slow down 1,2	thin down	throttle down
tone down	turn down 2,3	warm down	water down 1,2
whittle down	wind down 2,3		

8.2. ANEXO B - Exemplo de verbos de duas ou mais palavras mais recorrentes na língua (identificados por uma estrela) de acordo com o dicionário *Collins Cobuild Phrasal Verbs Dictionary* (2002)

67	cone off
<i>from the horizon. ...as dawn came up over the New Jersey skyline.</i>	
[NOTE] Go down means almost the opposite of come up.	
[13] If a wind, sound, or light, and so on comes up, it appears and grows stronger, louder, or brighter. □ <i>By ten o'clock a breeze had come up—not strong, but fresh... A roar of applause came up as the spotlight hit me... The film had ended and the lights came up.</i>	V+ADV
[14] When a seed, plant, or bulb comes up, it grows and pushes through the soil. □ <i>The grass was high and had come up with a rush.</i>	V+ADV
[15] You talk about information coming up when it appears, for example on a computer screen, or on announcement boards in stations and airports. □ <i>It didn't come up on their computer.</i>	V+ADV
[16] If someone comes up in society or their profession, they achieve a higher status in it. □ <i>Boulton was a Birmingham craftsman who came up the hard way... Evie and her mother had come up in the world.</i>	V+ADV; USUALLY+V
[NOTE] Go down means the opposite of come up.	
♦ Someone or something that is up-and-coming is likely to be very successful in the future. □ <i>He was one of the up-and-coming young businessmen in town.</i>	ADJECTIVE
[17] If you say that someone or something comes up a particular thing, you mean that they appear that way at the end of a process or period of time or activity. □ <i>Dorothy always came up smiling... He went to Harvard a shy young boy and came up a mature man... especially rabbit skins, which come up beautifully.</i>	V+ADV; WITH CIA
*come up against If you come up against a problem or difficulty, you are faced with it and have to deal with it. □ <i>Everyone comes up against discrimination sooner or later... The first time I did this I came up against an unforeseen problem.</i>	V+ADV+PREP
*come up for	
[1] When someone or something comes up for consideration or action of some kind, the time arrives when they have to be considered or dealt with. □ <i>The TV rights contract came up for renegotiation in 1988... These three clubs could come under close scrutiny when their licenses come up for renewal... An adjacent twenty-seven-acre field came up for sale.</i>	V+ADV+PREP
[2] If someone comes up for election, they are put forward as a candidate in an election. □ <i>A third of my colleagues will come up for election next May.</i>	V+ADV+PREP
*come upon	
[1] If you come upon someone or something, you meet or find them unexpectedly. □ <i>They rounded a turn and came upon a family of lions... She had been thrown into confusion by suddenly coming upon a photo of Terry.</i>	V+PREP
[NOTE] Come across means almost the same as come upon.	
[2] If an idea or feeling comes upon you, it develops without your really being aware of it. □ <i>His new outlook on life had come upon him gradually... Embarrassment came upon me... Suddenly there came upon me once again the memory of that afternoon.</i>	V+PREP
*come up to	
[1] To be coming up to a time or state means to be getting near to it. □ <i>Some of them are coming up to retirement... It was just coming up to ten o'clock.</i>	V+ADV+PREP
[NOTE] Approach means almost the same as come up to.	
[2] If something does not come up to expectations or a particular standard, it is not as good as people expected it to be. □ <i>It must be said that it never really came up to expectations... I think perhaps Christine wasn't coming up to scratch.</i>	V+ADV+PREP; WITH NEGATIVE
*come up with	
[1] If you come up with a plan, idea, or solution, you think of it and suggest it. □ <i>I hope to come up with some of the answers... It didn't take her long to come up with a very convincing example... The commission came up with a compromise.</i>	V+ADV+PREP
[2] If you come up with a sum of money, you provide it when it is needed. □ <i>You have no choice but to come up with the £120,000... Revlon came up with \$750,000 to fund a research program.</i>	V+ADV+PREP
cone /kəʊn/ (cones, coning, coned)	
cone off To cone off a road or an area of ground means to place a line of large plastic cones there to prevent people driving on part of it. [BRITISH] □ <i>The police were busy coning off the road where the accident had taken place.</i>	V+ADV+AN, V+N+ADV, V+PRON+ADV

The symbol * shows key phrasal verbs

8.3. ANEXO C – Verbos com a partícula *up* mais recorrentes no dicionário *Collins Cobuild phrasal verbs dictionary* (2002)

Verbo	Número de definições	Exemplo da primeira definição
<i>Add up</i>	3	<i>First, add up all your regular payments.</i>
<i>Add up to</i>	2	<i>This adds up to 75,000 miles of new streets.</i>
<i>Back up</i>	6	<i>Their demands for independence were backed up with quotes from western political writers.</i>
<i>Beat up</i>	3	<i>They beat her up in the street.</i>
<i>Blow up</i>	6	<i>He was going to blow up the place.</i>
<i>Book up</i>	2	<i>We've still got time to book up for the French course.</i>
<i>Break up</i>	9	<i>Most birds still have a need to break up their food.</i>
<i>Brighten up</i>	4	<i>She seemed to brighten up a bit at this.</i>
<i>Bring up</i>	4	<i>I brought up two children alone.</i>
<i>Build up</i>	6	<i>We're trying to build up a collection of herbs and spices.</i>
<i>Buy up</i>	1	<i>They are trying to buy up every acre in sight.</i>
<i>Call up</i>	5	<i>The radio station had an open line on which listeners could call up to discuss several issues.</i>
<i>Catch up</i>	3	<i>Simon tried to catch up with the others.</i>
<i>Catch up in</i>	2	<i>You are bound to be caught up in events.</i>
<i>Catch up with</i>	2	<i>When Birmingham authorities finally caught up with her, she had spent all the money.</i>
<i>Chat up</i>	1	<i>He would rather be chatting the stewardess up.</i>
<i>Check up</i>	1	<i>They think there is a security leak and are trying to check up.</i>
<i>Cheer up</i>	1	<i>She bought strawberries to cheer herself up.</i>
<i>Clean up</i>	4	<i>Clean up food spills at once.</i>
<i>Clear up</i>	4	<i>Go and clear up your room.</i>
<i>Close up</i>	3	<i>The big house was closed up for the holidays.</i>
<i>Come up</i>	17	<i>Daintry came up the great staircase towards them.</i>
<i>Come up against</i>	1	<i>Everyone comes up against discrimination sooner or later.</i>
<i>Come up for</i>	2	<i>An adjacent twenty-seven-acre field came up for sale.</i>
<i>Come up to</i>	2	<i>It was just coming up to ten o'clock.</i>
<i>Come up with</i>	2	<i>I hope to come up with some of the answers.</i>
<i>Count up</i>	1	<i>I counted up my years of teaching experience.</i>
<i>Cover up</i>	2	<i>Cover yourself up with this sheet.</i>
<i>Curl up</i>	2	<i>She could see the cat curled up asleep on the sofa.</i>
<i>Cut up</i>	3	<i>He has to have his food cut up for him.</i>
<i>Dig up</i>	4	<i>... digging up potatoes in the vegetable garden.</i>
<i>Divide up</i>	2	<i>We're dividing our group up.</i>
<i>Do up</i>	5	<i>He started to do up his boots, pulling fiercely at the laces.</i>
<i>Draw up</i>	4	<i>The committee drew up a five-point plan to revive the economy.</i>
<i>Dream up</i>	1	<i>He would never dream up a desperate scheme like that on his own.</i>
<i>Dress up</i>	3	<i>She was glad that she was all dresses up and had done her hair that morning.</i>
<i>Dry up</i>	7	<i>My mouth always dries up under stress.</i>
<i>Eat up</i>	5	<i>If you eat up all your cereal, I'll give you a piece of chocolate.</i>
<i>End up</i>	2	<i>Sylvia ended up with no money, no husband and no house and a two-year-old child.</i>
<i>Face up to</i>	1	<i>We may as well face up to the fact that it isn't going to work.</i>
<i>Fill up</i>	7	<i>Fill the tank up, please.</i>
<i>Finish up</i>	3	<i>Maybe you too Will finish up as Prime Minister.</i>
<i>Fix up</i>	4	<i>They told me that they could fix me up with tickets for the opera.</i>
<i>Follow up</i>	2	<i>It's an idea which has been followed up by the local council.</i>
<i>Get up</i>	7	<i>You'll never get him up those stairs.</i>

Verbo	Número de definições	Exemplo da primeira definição
<i>Get up to</i>	1	<i>What did you get up to while I was away?</i>
<i>Give up</i>	9	<i>She never completely gave up hope.</i>
<i>Go up</i>	13	<i>When I tried to go up the stairs he pushed me aside.</i>
<i>Grow up</i>	3	<i>Children should grow up with a fond attitude towards all humanity.</i>
<i>Hang up</i>	5	<i>Howard hangs up his scarf on the hook behind the door.</i>
<i>Heat up</i>	3	<i>The air over the great land mass heats up in summer and rises.</i>
<i>Hold up</i>	8	<i>The Englishman held up the rifle.</i>
<i>Hook up</i>	3	<i>The loud-speaker system was hooked up.</i>
<i>Hurry up</i>	3	<i>Hurry up, Bill.</i>
<i>Join up</i>	3	<i>The two families joined up for the rest of the holiday.</i>
<i>Keep up</i>	11	<i>I tried to keep up the conversation.</i>
<i>Lead up to</i>	2	<i>... during the days leading up to the special conference.</i>
<i>Lift up</i>	5	<i>Hooper lifted the bucket up on the table.</i>
<i>Light up</i>	4	<i>The match lit up her face.</i>
<i>Line up</i>	6	<i>They lined us up and marched us off.</i>
<i>Link up</i>	2	<i>We drove on from Florence and linked up with them in Rome.</i>
<i>Live up to</i>	1	<i>The film didn't live up to my expectations.</i>
<i>Lock up</i>	3	<i>They locked him up as a madman.</i>
<i>Look up</i>	4	<i>She only grunted, not even looking up from her work.</i>
<i>Look up to</i>	1	<i>She looks up to her father.</i>
<i>Make up</i>	10	<i>All substances are made up of molecules.</i>
<i>Make up for</i>	1	<i>She hurried on to make up for the minutes she had lost.</i>
<i>Match up</i>	1	<i>... examining the fingerprints on those documents and checking that they match up.</i>
<i>Measure up</i>	2	<i>... interior decorators waiting to start measuring up for new carpets.</i>
<i>Meet up</i>	2	<i>We planned to meet up with them later in Florence.</i>
<i>Mess up</i>	4	<i>That will mess up the whole analysis.</i>
<i>Mix up</i>	3	<i>I have somehow mixed up two events.</i>
<i>Mop up</i>	3	<i>Mother started mopping up the oil.</i>
<i>Move up</i>	5	<i>The tribe moved up the hill a few feet.</i>
<i>Open up</i>	10	<i>The government was determined to open up the Sioux reservation for settlement.</i>
<i>Own up</i>	1	<i>Come on, own up! Who did it?</i>
<i>Pack up</i>	4	<i>It was a sad day indeed when we had to pack up our things and board the bus.</i>
<i>Patch up</i>	4	<i>They have to patch up the mud walls that the rains have battered.</i>
<i>Pay up</i>	1	<i>When I was ill they paid up £ 500 immediately.</i>
<i>Phone up</i>	1	<i>I've got to phone her up tonight.</i>
<i>Pick up</i>	21	<i>He stopped down to pick up the two pebbles.</i>
<i>Pile up</i>	3	<i>When magazines pile up on the floor, don't complain.</i>
<i>Play up</i>	3	<i>Newspaper reports play up the few accidents and injuries which do occur.</i>
<i>Prop up</i>	2	<i>Anne lay in bed propped up with pillows.</i>
<i>Pull up</i>	8	<i>The rain stopped as we pulled up to the hotel.</i>
<i>Put up</i>	13	<i>He put up the collar of his jacket.</i>
<i>Put up with</i>	1	<i>I'm prepared to put up with it for the time being.</i>
<i>Queue up</i>	1	<i>People were queuing up for his autograph.</i>
<i>Reach up</i>	2	<i>He reached up and slid the top bolt.</i>
<i>Ring up</i>	3	<i>I rang her up to thank her.</i>
<i>Rise up</i>	4	<i>He could see the smoke from his bonfire rising up in a white column.</i>
<i>Roll up</i>	4	<i>You sort out the tent while I roll up the sleeping bags.</i>
<i>Round up</i>	4	<i>The police rounded up a number of suspects.</i>
<i>Run up</i>	7	<i>These small tropical lizards can run up walls.</i>

Verbo	Número de definições	Exemplo da primeira definição
<i>Save up</i>	2	<i>They're saving some money up for a holiday.</i>
<i>Screw up</i>	4	<i>The man screwed up his face in disgust.</i>
<i>Serve up</i>	2	<i>They serve up more food than could possibly be eaten.</i>
<i>Set up</i>	8	<i>Set the tea table up, it will be more convenient.</i>
<i>Shape up</i>	4	<i>The summer was shaping up as a mediocre one.</i>
<i>Show up</i>	4	<i>Over a hundred people showed up at the meeting.</i>
<i>Shut up</i>	3	<i>Everybody shuts up as soon as you mention it.</i>
<i>Sign up</i>	1	<i>He signed up as a painter on the Federal Art Project.</i>
<i>Sit up</i>	4	<i>The baby was sitting up unaided.</i>
<i>Snap up</i>	2	<i>All these houses were snapped up as soon as they were offered for sale.</i>
<i>Soak up</i>	4	<i>Leave it for about 5 minutes during which time the granules will soak up the water.</i>
<i>Speak up</i>	2	<i>Never be frightened of speaking up for your beliefs.</i>
<i>Speed up</i>	2	<i>He pushed a lever that speeded up the car.</i>
<i>Split up</i>	3	<i>I think it will be appropriate if we split up into working groups.</i>
<i>Spring up</i>	2	<i>A fresh wind had sprung up.</i>
<i>Stand up</i>	3	<i>I put down my glass and stood up.</i>
<i>Start up</i>	5	<i>She wanted to start up a little country pub.</i>
<i>Stay up</i>	1	<i>He must have stayed up working all night.</i>
<i>Step up</i>	2	<i>Congress have been stepping up their preparations for the final showdown.</i>
<i>Stick up</i>	5	<i>They stick up pictures of women all round the rooms.</i>
<i>Stir up</i>	2	<i>Some gentle winds stirred up the dust.</i>
<i>Sum up</i>	4	<i>She was searching for the words that would sum it up.</i>
<i>Sweep up</i>	2	<i>The gardening girls were sweeping up the leaves and cutting the grass.</i>
<i>Take up</i>	15	<i>A guard took them up the hill.</i>
<i>Team up</i>	1	<i>Conservatives teamed up with Opposition Peers.</i>
<i>Tear up</i>	2	<i>He hadn't torn up Caldicott's cheque.</i>
<i>Think up</i>	1	<i>Did you think this up all by yourself?</i>
<i>Throw up</i>	7	<i>A passing car threw up a cloud of white dust.</i>
<i>Tidy up</i>	3	<i>I started to tidy up the drawers.</i>
<i>Tie up</i>	8	<i>Clarissa came in, carrying some canvases tied up in brown paper.</i>
<i>Turn up</i>	6	<i>When you didn't turn up on Friday we tried to get in touch with you.</i>
<i>Use up</i>	1	<i>He used up all the coins he had.</i>
<i>Wake up</i>	2	<i>Ralph, wake up!</i>
<i>Warm up</i>	7	<i>Start warming up the soup now.</i>
<i>Wash up</i>	4	<i>He insisted on helping me wash up.</i>
<i>Weigh up</i>	2	<i>I weighed up the pros and cons.</i>
<i>Wind up</i>	8	<i>Lift the Rod, lower it and wind up the line.</i>
<i>Work up</i>	5	<i>There's no need to get so worked up about this.</i>
<i>Wrap up</i>	4	<i>My hair is wrapped up in a towel because I've just washed it.</i>
<i>Write up</i>	3	<i>I'm going to enjoy writing it up for the journals.</i>
<i>Zip up</i>	2	<i>He zipped his jeans up.</i>

8.4. ANEXO D – Verbos com a partícula *down* mais recorrentes no dicionário *Collins Cobuild phrasal verbs dictionary* (2002)

Verbo	Número de definições	Exemplo da primeira definição
<i>Bend down</i>	1	<i>He asked me to bend down so that he could stand on my shoulders.</i>
<i>Bog down</i>	1	<i>Don't get bogged down in details.</i>
<i>Boil down to</i>	1	<i>What it all seemed to boil down to was money.</i>
<i>Break down</i>	8	<i>An unhappy marriage which eventually breaks down often results in disturbed children.</i>
<i>Bring down</i>	5	<i>A national strike would bring the government down.</i>
<i>Burn down</i>	1	<i>The mansion burned down four years ago.</i>
<i>Calm down</i>	2	<i>When she had calmed herself down, she started the engine.</i>
<i>Close down</i>	3	<i>They're closing down my old school.</i>
<i>Come down</i>	14	<i>We came down the aircraft steps.</i>
<i>Come down to</i>	1	<i>It all comes down to the mathematics taught in schools.</i>
<i>Come down with</i>	1	<i>She came down with pneumonia.</i>
<i>Cool down</i>	2	<i>The engine will take half an hour to cool down.</i>
<i>Crack down</i>	1	<i>The police cracked down on vandals and drug offenders.</i>
<i>Cut down</i>	2	<i>... the need to cut down pollution.</i>
<i>Cut down on</i>	1	<i>She had to cut down on smoking.</i>
<i>Fall down</i>	5	<i>He tripped and fell down.</i>
<i>Get down</i>	8	<i>When we eventually got down the mountain, he was rushed to hospital.</i>
<i>Go down</i>	23	<i>Frank quickly turned to go down the hill as fast as he could.</i>
<i>Hold down</i>	6	<i>I was trying all the time to hold down the lid of the box with one hand.</i>
<i>Keep down</i>	4	<i>This keeps the prices down.</i>
<i>Knock down</i>	5	<i>I was nearly knocked down by a hefty slap on the back.</i>
<i>Lay down</i>	9	<i>Albert laid his pipe down carefully on the table beside him.</i>
<i>Let down</i>	4	<i>He would never let a mate down.</i>
<i>Lie down</i>	1	<i>I helped her to lie down again.</i>
<i>Look down</i>	1	<i>The man looked down at his shaking legs.</i>
<i>Mark down</i>	3	<i>I marked the number down on a scrap of paper.</i>
<i>Move down</i>	4	<i>His pen moved down to the next question on a list.</i>
<i>Narrow down</i>	1	<i>We finally narrowed down the list of candidates to three.</i>
<i>Pass down</i>	3	<i>... stories his own father had passed down to him.</i>
<i>Play down</i>	1	<i>The Minister tried to play down the seriousness of the problem.</i>
<i>Pull down</i>	4	<i>She pulled his head down to kiss him.</i>
<i>Put down</i>	16	<i>Greene put his drink down on the table.</i>
<i>Run down</i>	10	<i>Marion, run down to the post box with this letter.</i>
<i>Set down</i>	5	<i>The colonel lifted his cup, glared at it, and set it down again.</i>
<i>Settle down</i>	5	<i>At eight o'clock he settles down for supper.</i>
<i>Shut down</i>	2	<i>More than 10 per cent of the country's 301 production plants have shut down this year.</i>
<i>Sit down</i>	3	<i>He sat down at the edge of the bed.</i>
<i>Slow down</i>	2	<i>Economic growth has slowed down dramatically.</i>
<i>Stand down</i>	2	<i>She has made it clear she will never stand down as monarch.</i>
<i>Step down</i>	1	<i>Robert offered to step down if that would promote negotiations.</i>
<i>Take down</i>	6	<i>Hold his hand and take him down the steps carefully.</i>
<i>Throw down</i>	5	<i>He threw down his napkin and went out of the room.</i>
<i>Track down</i>	1	<i>If he refused, they would not hesitate to track him down.</i>
<i>Turn down</i>	4	<i>I turned down an invitation for Saturday.</i>

Verbo	Número de definições	Exemplo da primeira definição
<i>Wind down</i>	4	<i>Phillip stopped at the red light and wound down his window.</i>
<i>Write down</i>	1	<i>The magistrate had to write all the evidence down.</i>

8.5. ANEXO E – Teste de nivelamento aplicado aos alunos (Saslow, Ascher e Rouse, 2006)

PLACEMENT TEST A ► **General Test**

Name: _____

Examples:

1. They _____ students.
- a. am
 - b. are
 - c. is
 - d. be

The answer to Example 1 is b: They are students.

Circle the letter b.

2. A: Is he your brother?
B: _____
- a. Yes, he is.
 - b. Yes, she is.
 - c. No, it's not.
 - d. Yes, you are.

The answer to Example 2 is a: Yes, he is.

Circle the letter a.



Wait for instructions.

PLACEMENT TEST A
General Test

Name: _____

Complete each item. Circle the letter of the correct answer.

1. A: What's your typical week like?
 B: _____
 a. If the weather is good, I'm going to the park.
 b. I work every weekday.
 c. I have other plans.
 d. I'm not doing anything special.
2. A: So, what are you doing on Saturday?
 B: _____
 a. I'm going to a baseball game.
 b. It's great to see you.
 c. I play tennis very well.
 d. It's hot and sunny today.
3. A: Would you like chicken or fish?
 B: _____
 a. About the same.
 b. I'd like fish, please.
 c. I'll check.
 d. I think I'd like the same thing.
4. A: Where were you last night?
 B: _____
 a. Yes, I was.
 b. At about 8:00.
 c. Really nice.
 d. I was at home.
5. A: I broke my arm.
 B: _____
 a. Congratulations!
 b. That's too bad. I'm sorry.
 c. Too bad I wasn't there!
 d. That's interesting.
6. A: Let's go shopping.
 B: _____
 a. I'm really sorry. I'm too busy.
 b. I think I'd like the same thing.
 c. I'm not sure. What about you?
 d. That's too bad. Maybe some other time.
7. A: Could you please close the window?
 B: _____
 a. Not at all.
 b. No problem.
 c. Not much.
 d. No, I don't.
8. A: What do you like to do in your free time?
 B: _____
 a. Me? I'm definitely an evening person.
 b. Well, I have some great news.
 c. Well, I like to hang out with friends.
 d. Let's go shopping.
9. She doesn't have a computer at home. She _____ at work.
 a. exercises
 b. checks e-mail
 c. does the laundry
 d. makes breakfast
10. Today is Monday. The day after tomorrow is _____.
 a. Tuesday
 b. Sunday
 c. Wednesday
 d. Thursday

PLACEMENT TEST A
General Test (continued)

Name: _____

11. It's 10:00 A.M. I'm meeting Allyson at 3:00 P.M. We're meeting _____.
- this afternoon
 - right now
 - tonight
 - this morning
12. I'd like something to drink. Could you get me some _____?
- milk
 - cheese
 - rice
 - butter
13. Are you going shopping? We need a _____ of bread.
- loaf
 - can
 - bottle
 - box
14. It's September. William's birthday was two months ago. His birthday was in _____.
- November
 - August
 - July
 - February
15. The shower is in the _____.
- garden
 - bathroom
 - closet
 - kitchen
16. Alex's hair isn't curly. It's _____.
- short
 - blonde
 - straight
 - light
17. Robert _____ right now.
- exercises
 - exercise
 - is exercising
 - exercised
18. When my wife is late for work, she _____ on her makeup in the car.
- puts
 - is going to put
 - is putting
 - put
19. I _____ my sister yesterday, but she wasn't there.
- call
 - should call
 - called
 - am calling
20. If she _____ home, she's going to relax.
- is going to stay
 - stay
 - would like to stay
 - stays
21. A: Excuse me. I'm looking for the Beekman Gallery.
 B: _____
- Oh. That's right down the street, on the left side.
 - Really? I'd love to go, but I'm busy tonight.
 - Sorry. You're out of luck.
 - Well, thanks, but I'm not really an art fan.

PLACEMENT TEST A
General Test (continued)

Name: _____

22. A: Tell me something about your family.
 B: Sure. _____
 a. What do you mean?
 b. What should we do?
 c. What do you do?
 d. What do you want to know?
23. A: Where are you off to?
 B: _____
 a. I think I'll start with the shrimp.
 b. I'm sorry, I'm not from around here.
 c. I'm on my way to the gym.
 d. I'll take the blazer.
24. A: How would you like to pay for it?
 B: _____
 a. Cash, please.
 b. I'll take the check, please.
 c. No more than €50.
 d. I can give you €30.
25. A: Can we make the 5:00 train?
 B: _____
 a. It makes two stops.
 b. It's a local.
 c. It left ten minutes ago.
 d. It was pretty long, actually.
26. John and Carl are brothers. John's wife is Carl's _____.
 a. niece
 b. sister-in-law
 c. cousin
 d. aunt
27. You use a _____ to send a copy of your document to someone else over the telephone line.
 a. printer
 b. photocopier
 c. fax machine
 d. scanner
28. Rice is a grain, and _____ is a dairy product.
 a. yogurt
 b. broccoli
 c. beef
 d. olive oil
29. Bruce hardly ever exercises. He's really _____.
 a. modest
 b. out of shape
 c. inappropriate
 d. healthy
30. Women's tights are in the _____ department.
 a. lingerie
 b. outerwear
 c. hosiery
 d. accessories
31. The concert is _____ Saturday, June 4th.
 a. in
 b. at
 c. off
 d. on
32. _____ your sister live?
 a. Where is
 b. Where do
 c. Where
 d. Where does

PLACEMENT TEST A
General Test (continued)

Name: _____

33. We _____ a new laptop this afternoon.
- are buying
 - buy
 - buys
 - is buying
34. _____ milk in the fridge.
- There are
 - It's
 - They're
 - There's
35. There is roast chicken on the menu.
 _____ roast chicken comes with soup.
- A
 - The
 - Any
 - An
36. Sonia wants to see a movie, but she has an exam tomorrow. She _____ study tonight.
- can't
 - has to
 - can
 - could
37. Luke never _____ dinner.
- cook
 - is cooking
 - cooks
 - doesn't cook
38. I'll take the green polo shirt. Can you gift wrap _____ for me?
- it
 - him
 - them
 - her
39. What _____ last night?
- you did
 - were you
 - did you do
 - are you doing
40. These loafers aren't _____. They're very uncomfortable.
- bigger
 - too big
 - the biggest
 - big enough
41. I _____ my husband in 2003.
- have met
 - was meeting
 - used to meet
 - met
42. Rose has _____ seen that movie.
- yet
 - ever
 - already
 - before
43. Anthony _____ in London since 2001.
- has lived
 - lived
 - was living
 - lives
44. _____ her later?
- Were you calling
 - Have you called
 - Will you call
 - Do you call

PLACEMENT TEST A
General Test (continued)

Name: _____

45. You _____ make a reservation soon. That restaurant is very popular.
- would rather
 - used to
 - will
 - had better
46. Luckily, I _____ a seat belt when I had the accident.
- wore
 - was wearing
 - have worn
 - had better wear
47. I bought _____ shampoo at the drugstore.
- any
 - much
 - some
 - many
48. I _____ to exercise.
- enjoy
 - dislike
 - need
 - feel like
49. My husband is tired _____ working in New York.
- about
 - of
 - for
 - with
50. That photograph _____ by Henri Cartier-Bresson in 1954.
- took
 - was taking
 - has taken
 - was taken
51. Our old laptop was _____ fast as the new one. The new one is much faster.
- just as
 - almost as
 - not quite as
 - not nearly as
52. Is this car _____?
- their
 - they're
 - theirs
 - there's
53. If we eat in a restaurant, I _____ the bill.
- would pay
 - paid
 - have paid
 - will pay
54. If I found a wallet, I _____ it.
- was returning
 - returned
 - would return
 - have returned
55. A _____ movie is very strange or unusual, in a negative way.
- boring
 - weird
 - violent
 - silly
56. In a car, the light that shows the direction you want to turn is the _____.
- headlight
 - steering wheel
 - taillight
 - signal

PLACEMENT TEST A
General Test (continued)

Name: _____

57. A comb, _____, shampoo, and hair spray are hair care products.
- a razor
 - lotion
 - a brush
 - a file
58. A: _____
 B: No. It's my first time.
- Have you ever been here before?
 - Have you been here long?
 - Have you seen any good movies lately?
 - Have we met before?
59. A: You look down. What's up?
 B: _____
- To tell you the truth, it was just too much trouble.
 - I couldn't live without it.
 - I'm just tired of the same old grind.
 - It doesn't matter to me.
60. A: Be sure not to miss the Louvre Museum while you're in Paris.
 B: _____
- Oh, yeah? What kind?
 - Sure. What's the problem?
 - Really? Why's that?
 - What are you up to?
61. I'm on time, _____ I?
- am
 - don't
 - aren't
 - won't
62. I _____ the movie when it came out on DVD.
- already saw
 - have already seen
 - was already going to see
 - had already seen
63. I heard she lost a filling, so she _____ be at the dentist.
- must not
 - might be able to
 - must
 - might not
64. My wife needs to have this dress _____ by Saturday.
- to dry-clean
 - dry-clean
 - dry-cleaned
 - dry-cleaning
65. She got her mother _____ the wedding.
- to plan
 - plan
 - planned
 - planning
66. Andre _____ be a doctor, but he changed his mind.
- would
 - was going to
 - might
 - could have
67. Joe _____ married Amy. They would have been happy.
- must have
 - may have
 - had
 - should have

PLACEMENT TEST A
General Test (continued)

Name: _____

68. The Cherry Blossom Festival is a holiday _____ in Japan every spring.
- who is celebrated
 - is celebrated
 - to celebrate
 - that is celebrated
69. Sunita invited her parents _____ for dinner on Saturday.
- to come
 - come
 - should come
 - please come
70. Could you tell me _____?
- whether this means
 - what does this mean
 - this means
 - what this means
71. If I were you, I _____ buy it.
- wouldn't
 - didn't
 - hadn't
 - couldn't
72. We _____ lost if we had called in advance for directions.
- wouldn't get
 - hadn't gotten
 - didn't get
 - wouldn't have gotten
73. _____ the topic of the international conference.
- Poverties are
 - The poverty is
 - Poverty is
 - A poverty is
74. Our friends encouraged _____ early.
- to arrive
 - we arrive
 - us to arrive
 - arriving
75. It's too dangerous _____ swimming at that beach.
- to go
 - you go
 - go
 - you to go
76. Valencia is _____ the east coast of Spain.
- in
 - on
 - of
 - at
77. Each country has customs and traditions about how to behave in social situations. These rules are called _____.
- punctuality
 - table manners
 - etiquette
 - taboos
78. _____ happens when there is no rain for a long period of time.
- A drought
 - A landslide
 - A flood
 - An epidemic
79. A: Sorry we're late. We got lost.
 B: _____
- That's one way to look at it.
 - That's OK. It can happen to anyone.
 - That would be fine.
 - It's OK, under some circumstances.

PLACEMENT TEST A
General Test (continued)

Name: _____

80. A: _____
 B: No, I'm just browsing.
 a. Are you reading anything good these days?
 b. Anything you'd like to tell them?
 c. Do you think that's all doable in one day?
 d. Looking for anything special?
81. I remember _____ holidays with my family when I was young.
 a. celebrating
 b. to celebrate
 c. celebrated
 d. celebrate
82. Oh no! Yesterday was my mother's birthday, and I forgot _____ her.
 a. calling
 b. to call
 c. called
 d. call
83. How many times _____ to the opera already this year?
 a. are you going
 b. have you been going
 c. have you gone
 d. were you going
84. Jason asked me _____ I had bought tickets yet.
 a. when
 b. that
 c. whether
 d. whom
85. I intend _____ aside some money each month.
 a. put
 b. putting
 c. to put
 d. to have put
86. By this time next year, Sam _____ his studies and will be working as an accountant.
 a. will finish
 b. has finished
 c. is finishing
 d. will have finished
87. _____, Stacy would have lent him money.
 a. If he would have asked
 b. That he had asked
 c. If he might have asked
 d. Had he asked
88. _____ young people today prefer to dress casually.
 a. Most
 b. Every
 c. A great deal of
 d. Much
89. Not only _____ here, but they didn't call either.
 a. they aren't
 b. are they not
 c. are they
 d. they are not
90. Neither my parents nor my husband _____.
 a. smokes
 b. doesn't smoke
 c. smoke
 d. don't smoke

PLACEMENT TEST A
General Test (continued)

Name: _____

91. I can't stand _____ talking during the movie.
 a. they
 b. their
 c. these
 d. they're
92. Wild animals shouldn't _____ as pets.
 a. keep
 b. have kept
 c. be kept
 d. to keep
93. Mr. Reed needs this report for a meeting on Monday. It _____ be finished on time.
 a. can
 b. might
 c. could
 d. must
94. I don't appreciate _____ forced to watch commercials in a movie theater.
 a. being
 b. to have been
 c. had I been
 d. to be
95. The older people are when they marry, _____ children they have.
 a. fewer
 b. fewest
 c. the fewer
 d. the fewest
96. Are you going to wear that _____ shirt?
 a. green ugly cotton
 b. cotton ugly green
 c. ugly green cotton
 d. ugly cotton green
97. Jeff spends money carelessly, even when he doesn't have a lot of it. He's _____.
 a. thrifty
 b. a tightwad
 c. generous
 d. a spendthrift
98. Don't be so _____. You can't believe everything you hear, you know.
 a. vain
 b. clever
 c. gullible
 d. sincere
99. A: _____
 B: No. But I wish I did. Why do you ask?
 a. Hey, is that the new Intellitech laptop?
 b. I was wondering . . . Do you play chess?
 c. Do you mind my smoking?
 d. Would you ever consider buying a house?
100. A: _____
 B: What's the matter with it?
 a. Do you think something happened?
 b. Would you ever consider getting a pet?
 c. Can you believe that outfit?
 d. Are you familiar with this CD?
101. I still _____ my mind about what I'll do after school.
 a. didn't make up
 b. don't make up
 c. haven't made up
 d. am not making up
102. My brother-in-law loves to travel. He _____ over thirty countries.
 a. visited
 b. has been visiting
 c. had visited
 d. has visited

PLACEMENT TEST A
General Test (continued)

Name: _____

103. People _____ break their promises can't be trusted.
- who
 - whose
 - which
 - whom
104. Michael didn't see Kristin at the party. When he arrived, she _____.
- left
 - had already left
 - was leaving
 - had been getting ready to leave
105. I suggested that Debra _____ us there at 3:00 P.M.
- meets
 - met
 - meet
 - would meet
106. I really hope that Thomas _____ too many hours this weekend.
- not work
 - doesn't work
 - not working
 - don't work
107. I don't believe in _____.
- the superstition
 - a superstition
 - superstition
 - superstitions
108. If Ruby _____ the luggage limits, she would have avoided extra charges.
- checked
 - would check
 - had checked
 - would have checked
109. If Ramon had made a reservation, he _____ in this predicament.
- wouldn't have been
 - wouldn't be
 - won't be
 - hadn't been
110. We will meet at the park at 10:00 A.M. _____ it rains.
- even though
 - provided that
 - unless
 - since
111. His interview went very well. _____, he didn't get the job.
- Therefore
 - Otherwise
 - Nevertheless
 - Consequently
112. The doctors reported that their new study _____ there the following week.
- will begin
 - would begin
 - begins
 - is beginning
113. In the future, cars _____ powered by an alternative energy source.
- would be
 - are
 - will be
 - will have been
114. If gunpowder hadn't been invented, other tools of war _____.
- will be developed
 - would have been developed
 - would be developed
 - will have been developed

PLACEMENT TEST A
General Test (continued)

Name: _____

115. Irina has never studied English, but she has _____ a lot of English words from TV, movies, and the Internet.
- caught on
 - taken up
 - picked up
 - made up
116. I need to clean my house, but I've been putting _____.
- it back
 - back it
 - off it
 - it off
117. Andrew said some pretty insulting things to me, but I decided not to let it bother me. I just _____.
- brushed it off
 - lost my temper
 - told him off
 - took it out on him
118. To do this job successfully, you have to deal with difficult situations all the time. If you _____, it may be the job for you!
- get easily distracted
 - are absorbed in a task
 - run out of ideas
 - perform well under pressure
119. A: Did you hear the one about the doctor?
 B: No. _____
- What's the matter?
 - How does it go?
 - How did that happen?
 - What's that?
120. A: _____
 B: Well, you can't be good at everything.
- I wonder if you could do me a favor.
 - I've always wanted to take up yoga.
 - Nothing is ever good enough for me.
 - I wish I had an ear for music.

END OF GENERAL TEST

8.6. ANEXO F – Tipos de exercícios para a prática de verbos de duas ou mais palavras mais comuns em manuais de ensino de acordo com Hodgson (2004, 2009)

Tipo 1

a)

1 *The gasmen and the canary*

This is a story about an old lady and her canary. Her gas fire didn't work so she called the Gas Company.

- They repaired the fire and turned on the gas.
- The old lady saw the canary and screamed.
- They picked up the dead canary and put it on its perch.
- The gasmen came back. They turned off the gas.
- Two gasmen arrived at her house. The old lady went upstairs.
- They forgot to turn off the gas, and they went into the garden.

Fonte: Oxenden e Seligson (1996)

b)

B Phrasal verbs
Match the verbs and pictures.

D pick up
 throw away
 put on
 take off
 turn on
 turn off
 turn up
 turn down

look after someone who's ill
 look for something you've lost
 look up a word in the dictionary
 fill in a form
 get on with my parents very well
 I take / give back something you've borrowed
 take out something from your pocket
 try on clothes in a shop

Fonte: Oxenden e Latham-Koenig (2001)

Tipo 2

a)

1 CHECK WHAT YOU KNOW:

Phrasal verbs

Replace the *expressions* with a phrasal verb in the correct form to make the sentences more informal. Use a verb and a preposition from each box.

be	go	away	down
give	pick	out	on
hold	throw	up (x3)	over
turn	wake		

EXAMPLE

They *ended their relationship*.

PHRASAL VERB

broke up

1 Peter *stops sleeping* at 6 o'clock every morning.

2 Oliver decided to *stop smoking* after visiting the doctor.

3 When the match *finished*, the spectators went home.

4 He *put* the old newspapers *in the rubbish bin*.

5 When I phoned, the secretary asked me to *wait for a moment*.

6 They told us we could *collect* the tickets at the theatre.

7 *Make* the television *quieter*, please! It's too loud.

8 Susie *left the house* and shut the door.

b)

 **Vocabulary: phrasal verbs**

a Make phrasal verbs and match them with the definitions.

take hang pick throw put turn
come up away off on out over

1. to start a machine _____
2. to stop a machine _____
3. to wear _____
4. to remove clothes _____
5. to lift from the ground _____
6. to put in the trash _____
7. to place in a closet or drawer _____
8. to finish a phone call _____
9. to remove from the house _____
10. to visit _____

Fonte: Lethaby e Brewster (2009)

Tipo 3

- a) **D Complete the phrasal verbs with the correct particle or verb.**
 One mark for each correct word.
 Example: My car *broke* down on the motorway.
- 1 The old coffee shop has been turned _____ a sandwich bar.
 - 2 This multinational was originally _____ up as a small family business.
 - 3 The witness admitted he had lied and that he had made _____ the whole story.
 - 4 They're going to _____ over the smaller company next month.
 - 5 If I were a scientist I think I would refuse to carry _____ research using live animals.

Fonte: Oxenden, Latham-Koenig e Hamilton (2001)

- b) Complete sentences 1–6 with phrasal verbs formed with *get* and *give* and the particles below.
 back down in off
 out up
- Example**
 Please *get down* from that ladder at once, before you fall.
- 1 What's the best way to _____ smoking?
 - 2 If you can't _____ through the main gate, come round to the side entrance.
 - 3 I'd like someone to _____ these books – there's one for everyone in the class.
 - 4 To get to my house you need to take the bus from the station and _____ at the bottom of the hill.
 - 5 What time do you usually _____ in the morning?
 - 6 Why don't you borrow the video over the weekend – you can _____ it _____ to me on Monday.

Fonte: Capel e Nixon (2003)