

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, FILOGIA E TEORIA LITERÁRIA

**A COMPREENSÃO DE METÁFORAS PRIMÁRIAS E DE EXPRESSÕES
IDIOMÁTICAS POR APRENDIZES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

ALINE FREITAS JACQUES

PORTO ALEGRE

2011

ALINE FREITAS JACQUES

**A COMPREENSÃO DE METÁFORAS PRIMÁRIAS E DE EXPRESSÕES
IDIOMÁTICAS POR APRENDIZES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras da UFRGS, como pré-requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciado em Letras.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maity Siqueira

PORTO ALEGRE

2011

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento vai para a minha família, pelo amor e apoio que me deram durante essa jornada. Agradeço pela compreensão em todas as vezes que eu não pude estar ao seu lado.

I would also like to thank Saeed and his family for always supporting and encouraging me.

Agradeço também à minha orientadora, Maity Siqueira, pela dedicação ao meu trabalho. Mesmo que tenhamos trabalhado juntas por um período tão curto, as suas orientações acadêmicas e de vida ficarão sempre na minha memória.

Agradeço aos meus amigos pelo apoio e, principalmente, pela compreensão nas inúmeras vezes que não pude vê-los para finalizar este trabalho. Em especial, agradeço à Maitê Gil pela revisão e pelos valiosos comentários.

Agradeço às professoras Simone Sarmento e Ingrid Finger pela ajuda oferecida para o delineamento deste trabalho.

Agradeço também à professora Ana Fontes pela preciosa ajuda com as análises estatísticas dos dados desta pesquisa.

Agradeço aos professores das turmas nas quais foram feitas as coletas, que gentilmente cederam as suas salas de aula para a realização desta pesquisa: Ana Fontes, Anamaria Welp, Bruna Sommer, Carlo Rosa, Gabriel Othero, Gustavo Cohen, Ingrid Finger, Rosalia Neumann Garcia, Sandra Maggio, Simone Sarmento e Ubiratã Alves.

Agradeço, por fim, à UFRGS pelo suporte institucional e ao CNPq pelo apoio financeiro da bolsa de iniciação científica.

**Metaphor is as much a part of our functioning as
our sense of touch, and as precious.**

George Lakoff e Mark Johnson

RESUMO

Este trabalho visa a verificar a compreensão de metáforas primárias e de expressões idiomáticas por aprendizes de inglês em três níveis de proficiência distintos: básico, intermediário e avançado. A partir desse objetivo geral, surgem os seguintes objetivos específicos: 1) verificar a diferença na compreensão de metáforas primárias entre os níveis de proficiência; 2) verificar a diferença na compreensão de expressões idiomáticas entre os níveis de proficiência; 3) comparar a diferença entre a compreensão de metáforas primárias e de expressões idiomáticas dentro de cada nível de proficiência e entre os níveis de proficiência.

A fim de atingir esses objetivos, foi desenvolvido, à luz das perspectivas da Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF e JOHNSON, 1980) e da Teoria das Metáforas Primárias (GRADY, 1997), um instrumento de compreensão verbal (adaptado de SIQUEIRA, 2004) com seis atualizações linguísticas de metáforas primárias e seis expressões idiomáticas, todas com alta frequência na língua inglesa. A amostra foi composta por 114 adultos, aprendizes de inglês.

Após realizada a análise estatística dos dados, verificou-se que a compreensão de metáforas primárias foi maior que a compreensão de expressões idiomáticas em todos os níveis, como o esperado. O que suporta essa hipótese é o fato de as primeiras serem mais fundamentadas na experiência corpórea e, as últimas, na experiência com uma determinada língua. A variação da compreensão dos dois tipos de linguagem figurada entre os níveis de proficiência, no entanto, não foi muito diferente, ou seja, a compreensão de metáforas primárias aumentou entre os níveis, assim como a compreensão de expressões idiomáticas. Isso se deve ao fato de a compreensão de linguagem como um todo depender não só do conhecimento do léxico envolvido, mas também de um conhecimento conceitual e cultural da língua em questão.

Palavras-chave: compreensão de metáforas; expressões idiomáticas; aquisição de língua adicional.

ABSTRACT

This paper aims to verify the comprehension of primary metaphors and idioms by learners of English as a second language from three proficiency levels: basic, intermediary, and advanced. From this general objective, the following specific goals emerge: 1) to verify the difference of comprehension of primary metaphors between the proficiency levels; 2) to verify the difference of comprehension of idioms between the proficiency levels; 3) to compare the difference of comprehension of primary metaphors and idioms in each level, and between levels.

In light of the Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF and JOHNSON, 1980) and the Primary Metaphors Theory (GRADY, 1997), we developed a verbal comprehension instrument (adapted from SIQUEIRA, 2004) with six primary metaphors and six idioms, all highly frequent in the English language. The research sample was constituted by 114 learners of English as a second language.

After the statistical analysis, we were able to verify that the comprehension of primary metaphors was higher than the comprehension of idioms in all levels, as expected. This is due to the fact that the comprehension of the former is more based on embodied experience, while the latter is more dependent on the experience with a specific language. The variation of the comprehension of both types of figurative language between groups, however, was not much different. In other words, the comprehension of primary metaphors increased between the levels, as well as the comprehension of idioms. This might be caused by the fact that language comprehension depends not only on lexical knowledge, but also on conceptual and cultural knowledge of a specific language.

Keywords: metaphor comprehension; idioms; second language acquisition.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estatística descritiva geral	51
Tabela 2 - Média por nível de proficiência	52
Tabela 3 - Média por tipo de expressão	53
Tabela 4 - Média por expressão	54
Tabela 5 - Média por tipo de expressão e nível de proficiência	55
Tabela 6 - Média por expressão e nível de proficiência	59
Tabela 7 - MP2: respostas literais	62
Tabela 8 - MP4: respostas literais	65

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapeamento metafórico	20
Figura 2 - Gráfico comparativo da compreensão entre MP e EI	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. METÁFORA NA PERSPECTIVA COGNITIVA	15
1.1. Antecedentes	15
1.2. Teoria da Metáfora Conceitual	19
1.3. Teoria das Metáforas Primárias	24
1.4. Metáfora e Aquisição de Língua Adicional	27
2. EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NA PERSPECTIVA COGNITIVA	33
2.1. Outras perspectivas	33
2.2. Perspectiva Cognitiva	36
2.3. Expressões Idiomáticas e Aquisição de Língua Adicional	39
3. MÉTODO	43
3.1. Objetivos	43
3.2. Hipóteses	43
3.3. Amostra	44
3.4. Delineamento	44
3.5. Instrumento de Compreensão de Metáforas Primárias e Expressões Idiomáticas ..	45
3.6. Procedimentos	46
4. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS RESULTADOS	47
4.1. Levantamento dos dados	47
4.1.1. Critérios para codificação dos dados	47
4.2. Análise quantitativa	51
4.2.1. Análises intra-variáveis	52
4.2.1.1. <i>Nível de proficiência</i>	52
4.2.1.2. <i>Tipo de expressão figurada</i>	52
4.2.2. Análises inter-variáveis	55
4.2.2.1. <i>Nível de proficiência e tipo de expressão figurada</i>	55
4.2.2.2. <i>Expressão por nível de proficiência</i>	58
5. ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS	60
5.1. Metáforas Primárias	61
5.2. Expressões Idiomáticas	67

CONCLUSÃO	73
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	78
APÊNDICE A - Carta de Informação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	78
APÊNDICE B - Teste de Proficiência	79
APÊNDICE C - Instrumento de Compreensão de Metáforas e Expressões Idiomáticas ...	81

INTRODUÇÃO

A linguagem figurada tem sido, há muito tempo, tema de discussões entre pensadores das mais diversas áreas, como, por exemplo, a filosofia, a linguística, a psicologia e as neurociências. No século IV a.C., Aristóteles já discutia a natureza e função de alguns tipos de figura de linguagem. As visões mais tradicionais desses fenômenos, conforme será apresentado no próximo capítulo, os veem como recursos estilísticos utilizados em linguagens mais rebuscadas, com os quais o falante/escritor pode atingir efeitos específicos. Por esse ponto de vista, estes fenômenos são caracterizados como desvios de linguagem, já que, neles, o significado da expressão foge ao significado literal da(s) palavra(s) nela contida(s). No entanto, com o avanço dos estudos semânticos e pragmáticos, alguns estudiosos - como os da Linguística Cognitiva, por exemplo - passaram a perceber que essas expressões desempenham uma importante função na nossa linguagem cotidiana.

Entre os tipos de figura de linguagem, a metáfora é certamente o que mais rendeu discussões até agora. Inicialmente, a ela era atribuído um alto valor estético, pois era vista como elemento essencial à linguagem literária, por sua propriedade de comparar duas coisas, emprestando o sentido figurado de uma à outra. Ao mesmo tempo, porém, o seu uso na linguagem cotidiana não era de muito prestígio. Richard Whately, no livro *Elements of Rhetoric*, sugere que o uso da metáfora é adequado também para textos que visam a um público menos culto, pois

é muito mais fácil para as mentes não cultivadas compreender uma semelhança ou uma analogia, que um termo abstrato (...) a língua dos selvagens (...) é altamente metafórica; e esse parece ter sido o caso de todas as línguas no seu estado inicial e, conseqüentemente, mais rude e selvagem; todos os termos relacionados à mente e suas operações, sendo, de acordo com a etimologia da maioria delas, originalmente metafóricas; apesar de terem perdido esse aspecto pelo seu uso prolongado.

(WHATELY, 1841, p. 271)¹

Com o desenvolvimento dos estudos da metáfora, no entanto, ela foi perdendo o caráter de desvio de linguagem e passando a ser vista como elemento linguístico usual. A Linguística Cognitiva vê o fenômeno sob essa perspectiva, focando na maneira como a linguagem lança mão de outras habilidades cognitivas como, por exemplo, a atenção, a memória e a percepção, e é, ao mesmo tempo, inseparável destes sistemas (ROBINSON e ELLIS, 2008). Assim, a inovação proposta pela abordagem aqui considerada está relacionada ao status do fenômeno da metáfora, que passa a ser visto como um fenômeno linguístico e cognitivo, e não mais como um fenômeno essencialmente linguístico.

Dizer que a metáfora é um fenômeno cognitivo equivale a dizer que ela provém de um mapeamento conceitual entre dois domínios conceituais distintos. Nas palavras de Lakoff e Johnson, “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”² (1980, p. 5). Em outras palavras, a metáfora conceitual é organizada por mapeamentos entre domínios conceituais, tendo como fundamento as nossas experiências cognitivas. Lakoff e Johnson concluem, portanto, que o nosso sistema conceitual é em grande parte metafórico. O meu interesse neste trabalho voltou-se especificamente para um tipo particular de mapeamento conceitual, o que resulta em metáforas primárias, que são, como o nome sugere, produto de correspondências extremamente básicas, fundamentadas na nossa experiência corpórea (GRADY, 1997).

Neste estudo, além das metáforas, também serão exploradas as expressões idiomáticas. A literatura sobre essas expressões, além de ser bem escassa, não estabelece um processo de classificação muito rigoroso do fenômeno, o que resulta em uma classe de expressões de naturezas diversas reunidas sob um conceito geral: expressão de duas ou mais palavras cujo significado não é deduzido dos significados literais das palavras que a constituem. Esta definição pode ser associada à visão tradicional deste fenômeno, que, por muito tempo, dominou a literatura linguística. Contudo, a abordagem que norteia a visão das expressões idiomáticas neste trabalho, a Linguística Cognitiva, pretende desfazer parte dessa confusão

¹ “... it being usually much easier for uncultivated minds to comprehend a similitude or analogy, than an abstract term (...) the language of savages (...) is highly metaphorical; and such appears to have been the case with all languages in their earlier, and consequently ruder and more savage state; all terms relating to the mind and its operations, being, as appears from the etymology of most of them, originally metaphorical; though by long use they have ceased to be so”.

² “The essence of metaphor is understanding and experiencing one thing in terms of another”.

sobre a natureza do fenômeno, explicando como muitas dessas expressões são motivadas pelas nossas experiências.

As figuras de linguagem aqui citadas serão analisadas considerando a aquisição de língua estrangeira, uma vez que o foco deste estudo estará sobre a compreensão dessas expressões por aprendizes de inglês como língua adicional. De fato, a crença de que metáforas, expressões idiomáticas e outros tipos de linguagem figurada têm um caráter opaco e desviante da linguagem comum, tornam difícil a sua abordagem no ensino de língua adicional. Segundo Kövecses, as expressões idiomáticas se mostram como uma barreira ainda maior ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira por serem, em geral, particulares de cada língua (2010, p. 231). A abordagem desses fenômenos pela Linguística Cognitiva pretende desvendar a motivação existente por trás delas e, assim, pode se mostrar uma área de grande contribuição para o ensino de línguas estrangeiras.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é comparar a compreensão dos dois tipos de linguagem figurada citados, com o intuito de explorar a diferença de aprendizagem desses fenômenos em três níveis de proficiência em língua adicional³. Deste objetivo geral, desenvolvem-se os seguintes objetivos específicos: 1) verificar a diferença na compreensão de metáforas primárias entre os níveis de proficiência em língua inglesa; 2) verificar a diferença na compreensão de expressões idiomáticas entre os níveis de proficiência; 3) comparar a diferença entre a compreensão de metáforas primárias e de expressões idiomáticas dentro de cada nível e entre os níveis de proficiência.

Para dar conta dos objetivos apresentados, foi desenvolvido um instrumento de compreensão verbal com seis atualizações linguísticas de metáforas primárias e seis expressões idiomáticas de língua inglesa. As metáforas primárias investigadas foram: A FELICIDADE É PARA CIMA, BOM É CLARO, DIFICULDADE É PESO, INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE, IMPORTÂNCIA É TAMANHO, INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR⁴. Já as expressões idiomáticas examinadas foram: “to have the time of one’s life”, “second to none”, “to be in a pickle”, “as thick as thieves”, “a drop in the bucket” e “to fly off the handle”. As expressões metafóricas foram adaptadas de Siqueira (2004) e as idiomáticas foram escolhidas

³ Os resultados expostos neste trabalho não pretendem ser aplicáveis a qualquer cenário de aprendizagem de língua adicional. A análise deverá levar em conta a proximidade cultural existente entre o português e o inglês.

⁴ O uso de letras maiúsculas pequenas é usado nos estudos de Linguística Cognitiva para mostrar que esta é uma metáfora conceitual e não ocorre desta forma na língua.

com base nos seus significados, por serem correspondentes aos domínios alvo das metáforas primárias selecionadas (FELICIDADE, BOM, DIFICULDADE, INTIMIDADE, IMPORTÂNCIA e INTENSIDADE DE EMOÇÃO). Outro critério importante de seleção foi a alta frequência dessas construções na língua inglesa, o que foi verificado com o medidor de ocorrências do Google. Dos 114 participantes que compuseram a amostra de aprendizes de inglês, 32 são de nível básico, 50 de nível intermediário e 32 de nível avançado.

Com o propósito de cumprir os objetivos expostos, no primeiro capítulo, será feita uma revisão das teorias sobre a metáfora pertencentes à perspectiva cognitiva que interessam a esse trabalho, assim como a associação destas à aquisição de língua adicional. O segundo capítulo apresenta a visão das expressões idiomáticas sob a abordagem da Linguística Cognitiva e como ela pode colaborar no ensino deste fenômeno em uma língua estrangeira. Sob tal fundamentação, no terceiro capítulo será exposto o método utilizado na pesquisa, nos capítulos quatro e cinco, serão feitas as análises quantitativa e qualitativa dos dados obtidos e, por fim, serão apresentadas algumas considerações sobre a investigação desta pesquisa.

1. METÁFORA NA PERSPECTIVA COGNITIVA

1.1. Antecedentes

Desde a visão clássica de Aristóteles, no século IV a.C., diversas teorias foram desenvolvidas sobre o fenômeno da metáfora. Na perspectiva de Aristóteles, ela “é a transferência dum nome alheio do gênero para a espécie, da espécie para o gênero, duma espécie para outra, ou por via de analogia” (2005, p. 42). O autor, entretanto, inclui nesta classificação tropos de diversas naturezas, como metonímia, hipérbole e analogia, por exemplo. A metáfora é aqui vista pela sua capacidade de adornar o texto literário e, por isso, o seu uso exige certo cuidado, moderação e talento.

Na visão substitutiva de Whately (1841), a metáfora é “uma palavra substituída por outra, através de Semelhança ou Analogia entre as suas significações” (p. 291)⁵. Bebendo das águas da teoria de Aristóteles, o autor vê essa figura de linguagem como o mais importante tropo para a linguagem literária. Um aspecto interessante da retórica de Whately é que, ainda que ele concorde com Aristóteles sobre o cuidado que se deve ter com o uso excessivo da metáfora, ele a considera um recurso estilístico apropriado a leitores menos cultos, como confirma a citação na introdução deste trabalho.

Na visão interativa de Black (1954), “a metáfora funciona aplicando ao tema principal [sistema de coisas] um sistema de “implicações associadas” [lugares-comuns] características do tema subsidiário [outro sistema de coisas]”⁶, o que “exige uma conscientização simultânea

⁵ “a word substituted for another, on account of the Resemblance or Analogy between their significations”.

⁶ “The metaphor works by applying to the principal subject [system of things] a system of ‘associated implications’ [common-places] characteristic of the subsidiary subject”.

dos dois temas [os sentidos velho e novo]” (p. 291)⁷. Em outras palavras, para ele, a metáfora é a interação entre dois sistemas que seleciona e enfatiza características do tema principal, que se quer modificar, através de declarações que normalmente se aplicam ao tema subsidiário. Desta interação, nasce um novo sentido, não pertencendo exclusivamente a um tema, nem a outro.

Já na visão logicista de Searle (1979),

quando falamos sobre o significado metafórico de uma palavra, expressão ou sentença, nós estamos falando sobre o que um falante pode produzi-la para significar, de maneira que parta do que a palavra, expressão, ou sentença realmente significa. Nós estamos, portanto, falando sobre possíveis intenções do falante. (SEARLE, 1979, p. 77)⁸

Segundo Searle, a metáfora se mostra um problema linguístico-pragmático na medida em que o sentido pretendido pelo falante é diferente do sentido literal da sentença. Logo ele questiona, por exemplo, por que usamos expressões metafóricas ao invés de dizer literalmente o que queremos, ou como é possível que falante e ouvinte se comuniquem quando o falante não diz o que ele quer dizer. Uma das conclusões às quais Searle chega é que as línguas não oferecem uma “aparelhagem” suficiente para expressar tudo o que se pode dizer (1979, p. 114). Desta forma, ao ouvinte cabe um papel mais ativo neste tipo de comunicação, pois ele deve ser capaz de relacionar a sentença ao conteúdo semântico relacionado. A metáfora é, neste caso, vista como um recurso essencial à comunicação.

É claro que as definições aqui apresentadas são extremamente simplificadas e não se pretende esgotar todo o pensamento sobre metáfora de cada autor em um parágrafo. No entanto, na evolução dos estudos da metáfora, podemos observar que não só o seu conceito vai sendo delineado mais especificamente, mas também as abordagens passam a estabelecer uma ligação mais direta do fenômeno com elementos externos à língua e sua estrutura, como o pensamento e a nossa experiência.

Michael Reddy foi um dos primeiros linguistas a tratar da metáfora de maneira diferente da visão tradicional, prestando atenção à forma como ela invade a língua e o pensamento. Na conferência *Metaphor and Thought* (Illinois University, 1977), ele apresentou o estudo metalinguístico *A Metáfora do Conduto: um caso de conflito de enquadramento na*

⁷ “... demanding simultaneous awareness of both subjects [the old and the new meanings]”.

⁸ “whenever we talk about the metaphorical meaning of a word, expression, or sentence, we are talking about what a speaker might utter it to mean, in a way that departs from what the word, expression, or sentence actually means. We are, therefore, talking about possible speaker’s intentions”.

nossa linguagem sobre a linguagem, no qual ele chamou atenção ao fato de que conceitualizamos metaforicamente a linguagem e o pensamento. Ao fazer um levantamento das expressões utilizadas para falar sobre a comunicação na língua inglesa, o autor chegou à conclusão de que pelo menos 70% delas são criadas metaforicamente - a esse tipo de expressão, o autor nomeia Metáfora do Conduto. Alguns exemplos das expressões citadas nos seus correspondentes na língua portuguesa são: “*Insira* aquelas ideias em outro lugar *no parágrafo*”, “*A frase estava recheada de emoção*”, ou ainda, “*Me avise se você achar alguma ideia interessante no ensaio*” (REDDY, p. 13-15). Ele ainda afirma que essa característica da língua é um “conflito de enquadramento”, pois a Metáfora do Conduto não seria compatível com certas características da linguagem. De acordo com os exemplos expostos pelo autor, os falantes de língua inglesa conceitualizam a comunicação essencialmente de acordo com os mapeamentos IDEIAS (ou SIGNIFICADOS) SÃO OBJETOS, EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO RECIPIENTES e COMUNICAÇÃO É ENVIAR⁹ (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 10), o que acaba por influenciar o nosso pensamento e enviesar a nossa concepção de comunicação. Desta forma, ele levanta a seguinte questão:

Uma pessoa que fala mal é aquela que não sabe como usar a linguagem para enviar seus pensamentos às outras pessoas, sendo que, inversamente, um bom falante é aquele que sabe transferir perfeitamente seus pensamentos via linguagem. Se fôssemos perseguir esse ponto de vista, a próxima pergunta seria: o que o mau falante deve fazer com seus pensamentos para transferi-los mais acuradamente por meio da linguagem?
(REDDY, p. 13)

O autor ainda coloca que, de acordo com a Metáfora do Conduto, o papel do ouvinte na situação comunicativa é predominantemente passivo, pois a este cabe apenas extrair o significado das palavras e colocá-lo dentro da sua cabeça. Reddy vê esse conflito conceitual não só como um problema linguístico, mas também social e cultural, uma vez que “efeitos sociais e psicológicos” podem surgir “de se acreditar que a comunicação é um sistema de ‘sucesso sem esforço’, quando, na verdade, trata-se de um sistema que exige ‘dispêndio de energia’.” (REDDY, p. 38). Logo, o argumento do autor se refere ao fato de que, ao conceitualizarmos a comunicação nesses termos, estamos deturpando as noções gerais de comunicação e de linguagem, o que ele considera uma “patologia semântica”.

⁹ Reddy não sintetiza as metáforas observadas nesses termos. São os linguistas Lakoff e Johnson que, no livro *Metaphors we live by*, apresentam as metáforas conceituais que estruturam as metáforas linguísticas analisadas por ele.

O estranhamento do autor em relação ao fenômeno observado deve-se à dificuldade de compreender e explicar a sua natureza, considerando-se os estudos linguísticos feitos até então. Reddy não aceitava que a linguagem fosse conceitualizada em termos telepáticos, que sugerem que “ao escrever ou falar, os humanos colocam seus pensamentos e sentimentos internalizados dentro de sinais externos da linguagem.” (p.14).

Essa característica de apelo a recursos exteriores à língua para a definição de conceitos abstratos mostra que, ao contrário do que acreditavam as visões mais tradicionais, a metáfora não é um fenômeno meramente linguístico. Em outras palavras, percebeu-se que, para uma melhor compreensão deste fenômeno, deve-se buscar recursos em ciências não exclusivas da linguagem. Como consequência desses questionamentos, na década de 70, o movimento da Linguística Cognitiva começou a tomar fôlego, a partir da observação de que existe uma ligação entre linguagem, pensamento e experiência. Esta relação já nas décadas de 1920 a 1950 inspirava discussões, por exemplo, a hipótese de Sapir-Whorf de que a linguagem pode influenciar o pensamento não-linguístico, e que, por consequência, falantes de diferentes línguas podem pensar diferentemente (EVANS e GREEN 2006, p. 96). A Linguística Cognitiva renovou interesse pelas ideias de Sapir e Whorf, antes rejeitadas pelo modelo gerativo da linguagem.

A perspectiva da Linguística Cognitiva não é vista como uma teoria única, pois estabelece uma interface entre os estudos da linguagem com diversas disciplinas, como a psicologia, as neurociências e a filosofia, caracterizando-se “por uma ênfase no estudo das relações entre a linguagem e outras faculdades cognitivas, como, por exemplo, o pensamento, a memória, a percepção e a inteligência” (SIQUEIRA, 1999, p. 6).

Desta forma, podemos observar que a ruptura essencial entre as perspectivas tradicionais e cognitiva da metáfora constitui a perda progressiva do valor exclusivamente estético do fenômeno e a crescente conscientização do seu valor cognitivo. Ou seja, enquanto as visões tradicionais a consideram um recurso para mascarar e enfeitar o que realmente queremos dizer (exclusiva de linguagens menos técnicas e científicas), a visão cognitiva a considera uma ferramenta para a construção de conceitos necessários para a nossa comunicação diária (indispensável a todo o tipo de linguagem). Além disso, conceber a metáfora como um fenômeno cognitivo, e não apenas linguístico, na perspectiva da Linguística Cognitiva, implica ver que a sua construção se dá através da nossa interação com o mundo. Logo, podemos concluir que a observação de Reddy sobre a Metáfora do Conduto

está relacionada à tendência do ser humano de definir conceitos mais abstratos de acordo com a sua relação com o mundo, ou seja, com o que é externo. A partir dessa premissa, os linguistas George Lakoff e Mark Johnson desenvolvem a Teoria da Metáfora Conceitual (doravante TMC), que será apresentada na próxima seção.

1.2. Teoria da Metáfora Conceitual

Com a publicação do livro *Metaphors we live by* (1980), George Lakoff e Mark Johnson demonstram que, ao contrário do que julgam as visões tradicionais da metáfora, este fenômeno tem um grande papel na língua e que ela é, de fato, onipresente na linguagem cotidiana. Os pesquisadores atentaram ao fato de que há um padrão na relação entre linguagem, pensamento e ação e que esta relação é visível na linguagem através das metáforas que usamos. Segundo os autores, a metáfora tem um papel central na linguagem e no pensamento, tornando-se, assim, parte integral do processo de categorização. Ou seja, esse sistema conceitual metafórico constitutivo da linguagem organiza os nossos pensamentos sobre o mundo e influencia o nosso pensamento e a nossa ação. De acordo com Evans e Green (2006), duas teses propostas por esta teoria, que também estabelecem as bases dos estudos de semântica cognitiva em geral, são: (1) a estrutura conceitual está fundamentada na experiência corporificada; e (2) a estrutura semântica reflete a estrutura conceitual (EVANS e GREEN, 2006, p. 286).

Para ilustrar o conceito de metáfora conceitual de Lakoff e Johnson, prestemos atenção às seguintes sentenças:

A sua teoria está bem *sustentada*.

Este argumento é *frágil*.

Você precisa *construir* um argumento *forte* para provar isso.

Com esse argumento, a sua teoria pode *ficar de pé* ou *cair aos pedaços*.

A teoria está bem *estruturada*, mas ainda precisa de mais *fundamentos*.

Este é o *alicerce* da nossa teoria.

Aquela teoria foi *demolidada*, pois não tinha uma *base sólida*.

As palavras destacadas em itálico mostram que existe um padrão na forma como falamos sobre teorias e argumentos, pois todas elas estão relacionadas à construção. Ou seja, como não existem termos específicos para tratar do processo abstrato de desenvolvimento de argumentos e teorias, nós usamos termos concretos sobre construção para falar sobre isso.

Desta forma, podemos afirmar que os conceitos de ‘teoria’ e ‘argumento’ são parcialmente metafóricos. No entanto, nós não apenas falamos sobre teorias em termos de construções, mas também pensamos e agimos nesses termos. Nós realmente *construímos* e *destruímos* teorias, enxergamos a sua *sustentação*, vemos se ela é *frágil* ou *sólida*. Em manuais de redação, por exemplo, aprendemos a *construir* textos *baseados* em uma *estrutura* tal e argumentos *fortes*. Todas essas expressões destacadas são usadas por nós diariamente, sem que percebamos sua metafóricidade. Podemos dizer que todas essas metáforas linguísticas atualizam uma única metáfora conceitual, TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES.

Como vimos, a metáfora conceitual é a relação entre dois domínios conceituais, ou seja, nós experienciamos e entendemos uma coisa em termos de outra. A TMC chama o termo que queremos explicar de “domínio alvo” e o conceito no qual nos baseamos para explicar o primeiro de “domínio fonte”. Sendo assim, uma metáfora conceitual é estruturada da seguinte forma: DOMÍNIO ALVO É DOMÍNIO FONTE. Este É, no entanto, não implica uma transferência completa de aspectos entre os domínios, ou seja, essa relação é parcial, na medida em que apenas alguns aspectos são emprestados do domínio fonte para o alvo. Para ilustrar essa relação, o mapeamento conceitual da metáfora TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES seria o seguinte:

CONSTRUÇÕES (domínio fonte)	----->	TEORIAS (domínio alvo)
o prédio	----->	a teoria
fundação	----->	base que suporta a teoria
estrutura	----->	elementos que formam o sistema teórico
design	----->	estrutura lógica da teoria
materiais de construção	----->	argumentos, ideias, justificativas
qualidade da construção	----->	estabilidade dos argumentos
processo de construção	----->	processo de desenvolvimento da teoria
arquiteto	----->	teórico
energia física empregada	----->	energia mental empregada
desabamento do prédio	----->	falha da teoria
(adaptado de KÖVECSES, 2010, p. 139)		

Figura 1 - Mapeamento metafórico

Nós podemos ver que o mapeamento conceitual é parcial, pois realça algumas características dos domínios e esconde outras. Por exemplo, nós não temos um correspondente no domínio alvo para as portas ou as janelas da construção. Ou seja, um mapeamento não iguala domínios, mas apenas os relaciona através de alguns aspectos que constituem os dois campos. O exemplo acima nos mostra, ainda, outra característica do mapeamento conceitual: a unidirecionalidade. Isso significa que esse mapeamento é aplicável apenas do domínio fonte para o domínio alvo, mas não do domínio alvo para o domínio fonte.

Em outras palavras, o mapeamento é, tipicamente, irreversível. De acordo com Grady, essa característica rejeita a visão de que a metáfora estabelece uma relação de similaridade entre conceitos A e B, como defendem visões mais tradicionais da metáfora, pois, se assim fosse, as correspondências poderiam ser feitas livremente entre os domínios, e não da fonte para o alvo apenas (1997, p. 16). Além disso, nós podemos observar que essas correspondências conferem sistematicidade à metáfora conceitual, pois elas geralmente ocorrem em todas as atualizações linguísticas da metáfora em questão.

Segundo Kövecses, uma importante generalização que a TMC nos permite fazer é que normalmente essas metáforas ocorrem entre um termo mais concreto como fonte e um termo mais abstrato como alvo (2010, p. 7). A TMC sustenta que o nosso sistema conceitual, pelo qual pensamos, falamos e agimos, é metafórico por natureza, pois baseia-se nas nossas experiências com o mundo físico, através do nosso sistema cognitivo. Desta forma, faz sentido que nós usemos conceitos mais concretos para explicar e compreender termos mais abstratos.

Após expostas as características gerais das metáforas conceituais, é relevante observar que elas podem ter diferentes naturezas. Quando um conceito é estruturado metaforicamente através de aspectos de outro conceito, como em *TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES*, por exemplo, dizemos que esta é uma metáfora estrutural. Ou seja, aqui, o domínio fonte oferece uma rica organização de elementos ao domínio alvo (KÖVECSES, 2010, p. 37). O mapeamento conceitual visto acima é característico desse tipo de metáfora. A relação específica de aspectos entre os domínios não só nos ajuda a entender manifestações metafóricas linguísticas deste mapeamento, mas também define a maneira como conceitualizamos o domínio alvo. Em outras palavras, é difícil pensarmos em ‘teorias’ sem aplicar a esse conceito mental os elementos de ‘construção’.

Diferentemente das metáforas estruturais, que estruturam um conceito em termos de outro, as metáforas orientacionais são mais abrangentes, pois organizam todo um sistema de conceitos em relação a outro. Elas são assim nomeadas porque baseiam-se nas nossas experiências corpóreas espaciais, por isso, seus domínios fonte serão expressões relativas a noções de espaço: pra cima - pra baixo, frente - trás, dentro - fora, fundo - raso, etc. Por exemplo, a metáfora *BOM É PRA CIMA* nasce da nossa experiência corpórea de verticalidade associada a conceitos como felicidade, consciência, saúde, poder, etc. - veremos alguns exemplos de atualizações linguísticas dessa metáfora conceitual adiante.

Assim como as metáforas estruturais, as metáforas orientacionais também são sistemáticas, visto que cada uma delas define um sistema coerente de atualizações. Em outras palavras, em línguas nas quais a metáfora FELICIDADE É PRA CIMA se manifesta linguisticamente, por exemplo, todas as expressões relacionadas a sentimentos, que contenham expressões espaciais consistentes com a orientação PRA CIMA, significarão FELICIDADE, e não INFELICIDADE, nem INDIFERENÇA. Também podemos observar que, além de uma sistematicidade interna, a metáfora orientacional têm uma sistematicidade externa. Por exemplo, a orientação PRA CIMA produz diversas metáforas relacionadas a coisas positivas: BOM É PRA CIMA (“um trabalho de *alta* qualidade”), FELICIDADE É PRA CIMA (“*levantar o moral*”), SAÚDE É PRA CIMA (“no *auge* da forma física”), VIDA É PRA CIMA (“*levantar-se dos mortos*”), MAIS É PRA CIMA (“meu salário *subiu*”), TER CONTROLE É PRA CIMA (“ter controle *sobre* a situação”), STATUS SUPERIOR É PRA CIMA (“*ascensão* social”), RACIONAL É PRA CIMA (“discussão de *alto nível*”), etc. Da mesma forma, as metáforas orientacionais mantém sua sistematicidade ao vermos que seus opostos também funcionam: RUIM É PRA BAIXO, TRISTEZA É PRA BAIXO, DOENÇA É PRA BAIXO, MORTE É PRA BAIXO, MENOS É PRA BAIXO, ESTAR SUJEITO A CONTROLE É PRA BAIXO, STATUS INFERIOR É PRA BAIXO, IRRACIONAL/EMOCIONAL É PRA BAIXO, etc.

Observando o domínio STATUS SUPERIOR, percebemos que o próprio conceito já carrega o domínio espacial PRA CIMA, assim como o seu oposto. Segundo Lakoff e Johnson (1980), isso ocorre porque as metáforas orientacionais tendem a ser tão enraizadas na nossa experiência física e cultural que, em alguns casos, a estrutura metafórica acaba dominando certos conceitos, tornando-os inseparáveis.

Por fim, a terceira categoria metafórica é a ontológica, que tem um menor papel cognitivo, e um maior papel metafísico. A função dessa metáfora é a de conferir uma condição ontológica a um conceito abstrato, ou seja, nós passamos a conceber certo domínio alvo como uma entidade concreta e genérica, como, por exemplo, um objeto físico, uma substância ou um recipiente. Lakoff e Johnson argumentam que esse fenômeno provém de uma necessidade do ser humano de estabelecer fronteiras entre as coisas para melhor compreendê-las. Enxergar as nossas experiências nesses termos, nos possibilita fazer referência a elas, categorizá-las, agrupá-las e quantificá-las, ou seja, racionalizar sobre elas (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 25). Alguns exemplos comuns no português são: A INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE (“A inflação está *causando* estragos no nosso padrão de vida.”); A MENTE É UMA MÁQUINA (“A minha

mente simplesmente não está *funcionando* hoje.”); A RAZÃO É UM OBJETO FÍSICO (“Ela se sentiu a *dona* da verdade.”); ENERGIA É UMA SUBSTÂNCIA (“Esse jogo *sugou* a minha energia.”); A PACIÊNCIA É UM RECIPIENTE (“O meu irmão *encheu* o meu saco ontem.”).

É notável que as metáforas conceituais vistas até aqui são extremamente convencionais no português e em diversas outras línguas, mas isso não garante que sejamos familiares com qualquer realização linguística delas. Por exemplo, observe a seguinte conversa:

A: “O João foi promovido?”

B: “Ele foi direto para o 100º andar!”

Apesar de a metáfora linguística “ir direto para o 100º andar”, significando “ser promovido”, não ser familiar a muitos falantes do português, ela provém da metáfora STATUS SUPERIOR É PRA CIMA, que está bastante enraizada na nossa língua e na nossa cultura. Ou seja, nós não só falamos sobre, mas compreendemos as nossas experiências de ascensão e declínio sociais através desse mapeamento conceitual convencional.

A partir da observação da ocorrência de diversas metáforas em diferentes línguas e culturas, levanta-se a discussão sobre a universalidade da metáfora conceitual. Kövecses, por exemplo, observa que, no inglês, no chinês e no húngaro, línguas tipologicamente muito diferentes, a metáfora A FELICIDADE É PRA CIMA é extremamente convencional (2010, p. 197). Nós podemos, ainda, completar essa observação, afirmando que o português se comporta da mesma forma. Logo, ele levanta três hipóteses para este fenômeno: “(1) isso ocorre por acidente; (2) uma língua emprestou metáforas de outra; e (3) existe alguma motivação universal para o surgimento dessas metáforas nessas culturas”¹⁰ (KÖVECSES, 2010, p. 197). Segundo o autor, apesar de as duas primeiras hipóteses não serem improváveis, existem muitas evidências em estudos interlinguísticos que corroboram a terceira suposição. Em outro estudo, o autor compara as línguas inglesa, húngara, japonesa, chinesa, zulu, polonesa, wolof e taitiana quanto à ocorrência da metáfora A RAIVA É UM FLUIDO QUENTE EM UM RECIPIENTE. Ele constata que esta metáfora é corrente em todas as línguas citadas, mas com pequenas diferenças que, ainda assim, não abalam a estrutura básica do mapeamento. De acordo com o autor, as disparidades observadas são todas culturalmente estabelecidas, por exemplo, no chinês, o conceito de *qi* (energia fluida ou gasosa que corre pelo corpo) parece predominar

¹⁰ “(1) it has happened by accident; (2) one language borrowed the metaphors from another; and (3) there is some universal motivation for the metaphors to emerge in these cultures.”

nas expressões linguísticas. Já o zulu localiza a reação dos fluidos (emoções) no coração. Esses exemplos demonstram que a metáfora em questão tem uma base cognitiva como motivação. Ou seja, ela é formada através da nossa experiência fisiológica quando sentimos raiva, pelo aumento da temperatura corporal e da pressão, vermelhidão no rosto, etc. (KÖVECSES, 2010, p. 205). Kövecses conclui que essas metáforas quase-universais dividem uma estrutura genérica básica e que a universalidade surge de aspectos corpóreos, perceptuais, etc.

É necessário notar, entretanto, que as metáforas conceituais são apenas potencialmente universais, e que podem também ser culturalmente determinadas. Lakoff e Johnson chamam atenção a esse fato, dizendo que toda experiência física direta ocorre num cenário cultural específico, que carrega inúmeras pressuposições que, de alguma forma, afetam esta experiência (1980, p. 57). Kövecses desenvolveu muitos estudos sobre variação metafórica dentro de uma perspectiva cultural. Gil (2009) faz uma investigação sobre a compreensão de metáforas conceituais ligadas à figura do cavalo na cultura gaúcha. A pesquisa, da qual participaram crianças e adultos, residentes na capital e no interior, mostra que as expressões analisadas eram mais familiares para adultos e moradores do interior do estado, do que para crianças e moradores da capital. Este é um exemplo claro de que a metáfora conceitual surge da nossa experiência em todos os sentidos: espacial, perceptiva, cultural, etc.

Desde que foi proposta, a TMC teve grande repercussão na área da Linguística Cognitiva. Diversos autores contribuíram para o seu desenvolvimento, como Raymond Gibbs, na área da psicolinguística, Zoltán Kövecses, na área de estudos culturais e interlinguísticos, e Mark Turner, também na área da ciência cognitiva. Joseph Grady também fez inúmeras contribuições para os estudos de metáfora na perspectiva cognitiva. Um de seus mais importantes trabalhos é o que propõe a Teoria das Metáforas Primárias (doravante TMP), que será tratada na próxima seção.

1.3. Teoria das Metáforas Primárias

Como vimos acima, Lakoff e Johnson atentam para o fato de que as nossas experiências físicas são, muitas vezes, influenciadas pela cultura. Sobre isso, eles afirmam que “mesmo que nós reconheçamos que toda experiência envolve pressuposições culturais, nós ainda podemos fazer a importante distinção entre experiências que são ‘mais’ físicas,

como levantar-se, e aquelas que são ‘mais’ culturais, como participar de uma cerimônia de casamento” (1980, p. 57)¹¹. Em outras palavras, eles reparam que a natureza de nossas experiências determina a forma como as conceitualizamos. Por exemplo, “a estrutura de nossos conceitos espaciais emerge da nossa constante experiência espacial, ou seja, nossa interação com o ambiente físico. Conceitos que emergem desta forma são conceitos que regem a nossa vida da maneira mais fundamental” (p. 56-57)¹².

Por volta da metade da década de 90, no entanto, alguns linguistas perceberam que essa diferença de natureza das nossas experiências pode contrariar uma generalização feita pela TMC, a de que compreendemos um conceito mais abstrato (domínio alvo) em termos de um conceito mais concreto (domínio concreto). Grady (1997) observa que este aspecto proposto pela teoria de Lakoff e Johnson pode não ser aplicável a metáforas que são mais fundamentadas na nossa experiência física direta. Segundo o autor, a caracterização genérica do domínio alvo como um conceito abstrato ou menos delineado que domínios fonte, não se aplica a alvos primários tais como os das metáforas DIFICULDADE É PESO e IMPORTÂNCIA É TAMANHO. Por exemplo, não seria tão fácil mostrar o mapeamento explicitando as correlações de aspectos entre os domínios alvo e fonte dessas metáforas (como o feito para TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES, acima).

Atos como o descrito acima, de levantar-se, ou dobrar os joelhos e levantar um objeto, por exemplo, são interações constantes entre o homem e o mundo, feitas com um propósito, e, a esses eventos, Grady chama “eventos básicos” (1997, p. 21). Nós percebemos estes atos de maneiras diferentes e, desta forma, respondemos a eles diferentemente. Por exemplo, podemos não estar conscientes do ato de dobrar os joelhos, pois fazemos isso inúmeras vezes ao longo do dia, em diversas situações, com propósitos variados. Mas se temos uma fratura no joelho, por exemplo, este ato será percebido de outra forma, e reagiremos diferentemente a ele. Ao evento de levantar um objeto também podemos responder de diversas maneiras, entretanto, ao contrário do ato anterior, este é percebido, de uma maneira geral, da mesma forma por todas as pessoas: sabemos que o peso do objeto que levantamos importa, e que este ato pode ser mais fácil ou mais difícil, proporcionalmente relativo ao peso do objeto. Grady

¹¹ “even if we grant that every experience involves cultural presuppositions, we can still make the important distinction between experiences that are ‘more’ physical, such as standing up, and those that are ‘more’ cultural, such as participating in a wedding ceremony”.

¹² “the structure of our spatial concepts emerges from our constant spatial experience, that is, our interaction with the physical environment. Concepts that emerge in this way are concepts that we live by in the most fundamental way”.

ainda comenta que, graças ao nosso aparato cognitivo e à maneira como experienciamos esses eventos básicos, respondemos subjetivamente a eles. A cada episódio de uma experiência subjetiva de um evento básico (tanto seu aspecto perceptual, quanto a nossa resposta a ele), o autor chama “cena primária”, que correlaciona as circunstâncias físicas e a reação cognitiva (1997, p. 23-24). Logo, visto que experienciamos essas cenas primárias com considerável frequência, é esperado que a subjetividade da nossa experiência associe-se à nossa representação cognitiva do mundo. Peso e dificuldade, proximidade e intimidade emocional, tamanho e importância, calor e intensidade de emoção, por exemplo, são pares que, para Grady, sofreram uma ligação conceitual, como consequência de sua recorrente associação, formando as metáforas conceituais primárias DIFICULDADE É PESO, INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE, IMPORTÂNCIA É TAMANHO e INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR.

Através das relações descritas acima, produzimos sentenças como “eu ando pegando *pesado* no trabalho”, “eles estão ficando cada vez mais *distantes*”, “amanhã será um *grande* dia”, “acho que ele vai *explodir* de raiva”. Nós podemos notar que os domínios fonte destas metáforas primárias - PESO, PROXIMIDADE, TAMANHO e CALOR - envolvem algum tipo de percepção ou sensação física. Desta forma, metáforas primárias, de acordo com a tese de Grady, envolvem uma ligação entre uma fonte primária e um conceito alvo, resultante de uma cena primária. Ainda vale citar que, enquanto as fontes primárias - PESO, PROXIMIDADE, TAMANHO, CALOR - possuem conteúdos imagéticos mentais específicos, o mesmo não ocorre com os alvos primários - DIFICULDADE, INTIMIDADE EMOCIONAL, IMPORTÂNCIA, INTENSIDADE DE EMOÇÃO. No entanto, Grady discute que isso não significa que esses conceitos sejam abstratos, como afirmam Lakoff e Johnson, entre outros. Para ele, conceitos abstratos são aqueles criados pelo homem, como “justiça”, por exemplo, enquanto conceitos alvo primários refletem operações fundamentadas nos nossos mecanismos cognitivos. Ele ainda afirma, entretanto, que podemos nos referir à abstração do alvo primário, se, por “abstrato”, entendemos que ele é menos associado a experiências sensoriais específicas, ou que seu conceito reflete operações cognitivas reais e estruturas sem conteúdo imagético (GRADY, 1997, p. 28). Desta forma, é importante salientar que, neste trabalho, a descrição de metáforas primárias como “abstratas” estará levando em conta a observação feita por Grady.

O autor, deste modo, faz uma distinção entre metáforas conceituais primárias, apresentadas nesta seção, e metáforas conceituais complexas, como o mapeamento TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES, que são baseadas em experiências culturais e, por isso, são menos

relacionadas a experiências corpóreas. Além disso, as metáforas complexas são formadas por metáforas primárias. A metáfora complexa TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES pode ser decomposta, segundo Grady, nas metáforas primárias ORGANIZAÇÃO É ESTRUTURA FÍSICA e SER VIÁVEL É ESTAR ERETO¹³ (GRADY, 1997, p. 45).

A TMP ainda estabelece que essas expressões, por resultarem de interações entre os aparatos físico e cognitivo do ser humano, independem de língua e cultura. Em outras palavras, as metáforas primárias - mais que as conceituais complexas - são potencialmente universais. Por esse motivo, estudos interlinguísticos que comparem a ocorrência e a compreensão das metáforas primárias são interessantes na medida em que podemos analisar ainda mais a fundo a natureza dessas expressões. Seguindo no campo interlinguístico, na próxima seção serão apresentados trabalhos que abordam a perspectiva cognitiva da metáfora e a sua potencial contribuição no processo de ensino/aprendizagem de língua adicional.

1.4. Metáfora e Aquisição de Língua Adicional

Muitos autores vêm realizando estudos que abordam a coocorrência de determinadas metáforas conceituais em diferentes línguas, e a compreensão dessas expressões por aprendizes de línguas estrangeiras. Nesta seção apresentaremos alguns trabalhos sob a perspectiva cognitiva da metáfora que abordam aquisição de língua materna (SIQUEIRA, 2004), aquisição de língua adicional (FERREIRA, 2007), e ensino de língua adicional (BOERS e LINDSTROMBERG, 2006; KÖVECSES, 2006; BOERS, 2000; LITTLEMORE, 2004), a fim de demonstrar a pertinência do cruzamento entre essas áreas. Ou seja, ainda que o foco deste estudo não seja aquisição de língua materna, nem ensino de língua estrangeira, nós acreditamos que algumas discussões dessas outras áreas sejam relevantes para o debate aqui proposto.

Abordando a aquisição de metáforas em língua materna, Siqueira (2004) desenvolve um estudo interlinguístico com falantes nativos de português e inglês a fim de determinar em que idade se dá a aquisição completa de metáforas primárias nessas línguas. Para tanto, ela desenvolve um instrumento de compreensão, composto por uma tarefa verbal e uma não-verbal, que foi aplicado a uma amostra composta por crianças e adultos, nas seguintes faixas

¹³ No original, as metáforas são: ORGANIZATION IS PHYSICAL STRUCTURE e VIABILITY IS ERECTNESS.

etárias: 3-4, 5-6, 7-8, 9-10 e adultos. A partir dos dados analisados, a autora pôde observar, primeiramente, que, para as metáforas primárias estudadas, o potencial de universalidade dessas expressões, apontado por Grady (1997), confirma-se entre o português e o inglês. Além disso, cruzando as variáveis ‘língua’ e ‘idade’, não se verificou um efeito principal de ‘língua’, nem uma interação entre ‘língua’ e ‘idade’. Ou seja, isso mostra que a compreensão de metáforas primárias evoluiu entre as faixas etárias da mesma forma nas duas línguas, o que indica um padrão de aquisição dessas expressões. A partir dos resultados obtidos, podemos observar que entre 3 e 4 anos de idade a compreensão das metáforas já é considerável, o que aumenta em 50% na próxima faixa analisada, de 5 a 6 anos de idade. Já aos 7-8 anos, o entendimento das expressões é quase total, atingindo a sua aquisição completa aos 9-10 anos de idade. A partir da faixa etária de 7-8 anos, não foi observada diferença significativa de compreensão entre as crianças dessa idade e os adultos.

Outra pesquisa que também envolve compreensão de metáforas conceituais primárias, mas em aquisição de língua adicional, é o de Ferreira (2007). Neste estudo, a autora propõe responder se a compreensão de metáforas primárias em uma língua estrangeira se baseia na experiência corpórea do leitor. Ou seja, ela investiga se os aprendizes de uma língua estrangeira acessam o conhecimento conceitual fundamentado nessa experiência ao interpretar atualizações dessas metáforas em língua adicional, da mesma forma que o fazem em língua materna. Logo, a autora desenvolve dois instrumentos verbais com metáforas primárias convencionais e novas a serem aplicados em aprendizes de inglês como língua adicional de níveis intermediário a avançado. Para melhor investigar que tipo de conhecimento os aprendizes utilizam ao interpretar metáforas em língua estrangeira, os instrumentos apresentavam expressões dentro e fora de contexto. Além disso, a pesquisa também consistiu em aplicar um teste de compreensão destas metáforas em falantes nativos da língua inglesa, com o intuito de controlar o grau de familiaridade das metáforas analisadas. Os resultados da pesquisa se mostram positivos em relação às questões lançadas pela pesquisadora. Segundo ela, a evidência de que o contexto não foi relevante na compreensão das metáforas investigadas revela que os participantes apelaram a outros recursos para interpretar as expressões, como experiência corpórea, conhecimento conceitual, etc. Ferreira ainda observa que, dos quatro níveis de proficiência investigados (pré-intermediário, intermediário, intermediário superior e avançado), o nível pré-intermediário é o que mais difere na compreensão de metáforas primárias, tendo uma média significativamente menor que os

outros grupos. A partir de tais resultados, a autora conclui que é a partir do nível intermediário que o aprendiz recorre ao conhecimento conceitual para interpretar sentenças metafóricas.

O contexto de aquisição de língua estrangeira no qual o presente estudo se baseia é um contexto de instrução formal, em sala de aula. Por isso, nós julgamos relevante apresentar alguns estudos da perspectiva cognitiva focando no ensino de língua adicional. O trabalho de Boers e Lindstromberg (2006) é especialmente importante, pois apresenta, de uma maneira geral, os benefícios da Linguística Cognitiva para a Linguística Aplicada.

Os autores sugerem que a perspectiva cognitiva é um ótimo recurso para o ensino de línguas estrangeiras, pois, através dela, podemos revelar que há uma motivação por trás de estruturas geralmente consideradas arbitrárias e que são, por consequência, difíceis de se ensinar e aprender. Tendo em vista que a Linguística Cognitiva considera que a linguagem é parte integral do nosso sistema cognitivo, a sua aplicação ao ensino de línguas poderia trazer benefícios quanto ao processamento cognitivo, especialmente envolvendo a memória, por exemplo, com a associação de imagens mentais a informações verbais. Segundo os autores, um dos motivos pelos quais esse cruzamento seria interessante é que, enquanto a Linguística Cognitiva acredita que a aquisição da língua se dá pelo seu uso dinâmico e pela quantidade e qualidade do *input*, a aquisição de língua adicional é diretamente proporcional à exposição do aluno à linguagem alvo. Além disso, visto que a instrução de línguas objetiva fornecer um conhecimento linguístico profundo e amplo, incluindo conhecimentos específicos e consciência linguística, a abordagem cognitiva pode ser uma boa fonte para essa exploração, já que não distingue significado linguístico - dicionarizado - do significado amplo - enciclopédico. Ou seja, acredita-se que as palavras e expressões no léxico mental carregam inúmeras associações, o que pode ajudar na instrução de línguas, e normalmente não é abordado por outras perspectivas linguísticas. Por fim, outro aspecto do ensino de línguas que pode se beneficiar de uma abordagem cognitiva é interação inter-cultural. Já que a Linguística Cognitiva vê que a semântica de uma língua se constrói conceitualmente e subjetivamente, sendo influenciada por traços culturais específicos, o ensino de línguas que ambiciona promover uma conscientização linguístico-cultural pode ser enormemente favorecido por essa perspectiva linguística (BOERS e LINDSTROMBERG, 2006).

Com o intuito de indicar a relevância da abordagem da TMC para o ensino de línguas estrangeiras, Kövecses (2006) conduziu uma pequena pesquisa interlinguística a fim de confirmar o potencial de universalidade de certas metáforas conceituais. Para tanto, ele

perguntou a professores do Japão, do Brasil e da Tunísia se a metáfora geral SISTEMAS ABSTRATOS COMPLEXOS, da qual resulta metáforas conceituais como TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES, RELACIONAMENTOS SÃO CONSTRUÇÕES, COMPANHIAS SÃO CONSTRUÇÕES, SISTEMAS ECONÔMICOS SÃO CONSTRUÇÕES, A VIDA É UMA CONSTRUÇÃO, se mantém nas suas línguas maternas. O linguista pôde constatar que essas metáforas conceituais são usadas em japonês, português brasileiro, árabe tunisiano, inglês e húngaro, com pequenas diferenças nas suas atualizações linguísticas, o que pode ser efeito de diferenças culturais e ideológicas entre essas línguas. O autor ainda coloca que, uma vez percebida a sistematicidade de certas metáforas entre diferentes línguas, isso poderia resultar em uma maior sistematicidade no ensino de linguagem figurada em línguas estrangeiras.

Boers (2000), assim como Kövecses (2006), atenta para o fato de que, observada a onipresença da metáfora na linguagem usual, é esperado que aprendizes de línguas estrangeiras sejam expostos a inúmeros exemplos de linguagem figurada ao longo de todo o seu processo de aprendizagem. Assim, o autor questiona se o uso complementar de atividades que conscientizem os alunos sobre expressões figuradas são eficazes para a aquisição de léxico, ajudando no processo de aprendizagem de maneira geral. Para tanto, o autor analisa três experimentos de ensino de léxico em língua inglesa feitos com aprendizes de nível intermediário, falantes maternos de holandês e francês. Nestes estudos, as expressões metafóricas foram apresentadas aos alunos de forma que revelassem seus mapeamentos implícitos, dissolvendo a ideia de arbitrariedade vinculada à linguagem figurada. Para ele, ao explorar a imagem mental de uma expressão, à qual o sentido figurado recorre, pode-se compreender melhor o seu sentido. O autor ainda destaca a importância de mostrar aos alunos a sistematicidade desse fenômeno, já que muitos desses exemplos compartilham os mesmos mapeamentos metafóricos, o que ajuda ainda mais na sua aprendizagem.

No entanto, o autor observa que essa proposta de trabalho apresenta algumas limitações, como o fato de algumas expressões idiomáticas serem opacas demais e não servirem à abordagem. Desta forma, Boers deixa claro que esta prática não deve ser vista como substituta de outras estratégias de ensino do léxico, mas apenas como uma alternativa que ajudará os alunos a refletir sobre o uso da língua, tornando-se capazes de organizar e compreender as figuras de linguagem às quais eles são expostos. Além disso, tendo em vista que diversas expressões figuradas são determinadas culturalmente, o linguista belga também ressalta a importância do reconhecimento pelos alunos das diferenças interculturais e

interlinguísticas entre as línguas materna e alvo, o que, segundo ele, seria adequado no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Com o mesmo propósito geral do autor anterior, Littlemore (2004) conduz uma pesquisa sobre a conscientização de mapeamentos por trás de metáforas linguísticas em dois tipos de instrução. A autora apresenta um estudo comparativo entre duas abordagens de ensino lexical em um cenário de ensino de língua estrangeira. As duas abordagens envolviam estratégias de adivinhação de vocabulário baseadas em metáforas, sendo que uma foi realizada em grupo, e a outra de maneira mais autônoma. Segundo a autora, o benefício da instrução em grupo é que os alunos têm a possibilidade de ajudar-se uns aos outros. Já a vantagem do treinamento autônomo é que esse é mais facilmente adaptável às preferências individuais dos alunos. A amostra desta pesquisa foi composta por 42 alunos de nível avançado, e ela pretendia verificar se o tipo de orientação recebida afetava: a) a tendência de os alunos usarem estratégias de adivinhação de vocabulário baseadas em metáfora; e b) a habilidade dos alunos ao usarem essas estratégias. A instrução consistia em apresentar uma atualização metafórica e fazer com que os alunos imaginassem o seu significado nesse contexto de acordo com o seu significado literal, fazendo uma imagem mental com figuras relacionando ambos significados. Após a realização do segundo instrumento, feito individualmente, a autora pôde concluir que o tipo de instrução (em grupo ou individual) não afetou a tendência dos alunos usarem as estratégias mencionadas, pois ambos os grupos fizeram uso das imagens para adivinhar o léxico apresentado. No entanto, ela percebeu que os que foram instruídos individualmente na primeira parte mostraram maior habilidade para interpretar as expressões do segundo instrumento. Em relação a esse último aspecto, Littlemore discute que, considerando que o processamento metafórico depende de certo nível de subjetividade, no trabalho com essas expressões em sala de aula, é interessante oferecer oportunidades para que os alunos desenvolvam estratégias individualmente. Ainda assim, o trabalho em grupo também se mostra importante, pois ajuda a conscientizar os alunos sobre aspectos que eles não perceberiam sozinhos.

Esses são apenas alguns dos vários estudos feitos envolvendo Linguística Cognitiva, ensino e aquisição de língua adicional e língua materna. Com efeito, Boers e Lindstromberg (2006) apontam com preocupação para o fato de que é raro deparar-se com o cruzamento dessas áreas na prática de sala de aula, apesar das visíveis vantagens que a abordagem cognitiva pode trazer para o ensino de línguas estrangeiras. Na terceira seção do próximo

capítulo, serão mostrados mais estudos da perspectiva cognitiva aplicada ao ensino e aquisição de línguas, mas, dessa vez, o foco cairá sobre expressões idiomáticas. Antes disso, será feita uma breve revisão teórica desta figura de linguagem na literatura linguística, com especial atenção à abordagem cognitiva.

2. EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NA PERSPECTIVA COGNITIVA

2.1. Outras perspectivas

Na literatura linguística, a visão predominante sobre o fenômeno das expressões idiomáticas, conforme John Saeed, é a seguinte: uma colocação, na qual as palavras que a integram deixaram de ter significação independente por um processo de fossilização na língua (SAEED, 1997, p. 60).

Alan Cruse, no livro *Meaning in Language*, analisa esse fenômeno a partir do Princípio da Composicionalidade, que, segundo ele, estabelece que “o significado de formas gramaticalmente complexas é uma função composicional dos significados dos seus constituintes gramaticais”¹⁴ (CRUSE, 2004, p. 65). O autor comenta que esse princípio pressupõe, em primeiro lugar, que o significado de uma forma complexa é totalmente determinado pelos significados dos seus itens e totalmente previsível por regras gerais a partir desses significados independentes. Além disso, ele também afirma que todo constituinte gramatical tem um significado que contribui para o significados da construção final da sentença. A partir disso, conclui-se que existe um número finito de elementos que pode formar um número infinito de sentenças, através de regras gerais de composição que, entre outras coisas, estabelece que todos os itens têm valor semântico na frase. Esta é, de acordo com esse princípio, a única maneira pela qual podemos formar e interpretar sentenças. Cruse comenta que um dos fatos que validam esse princípio é a nossa tendência para interpretar sentenças composicionalmente. Ele afirma que é natural, quando ouvimos uma frase pela primeira vez,

¹⁴ “The meaning of a grammatically complex form is a compositional function of the meanings of its grammatical constituents”.

tentarmos primeiro compreendê-la composicionalmente - o que ocorre frequentemente ao interpretarmos sentenças em línguas estrangeiras, por exemplo (CRUSE, 2004, p. 68).

A fim de explicar o fenômeno das expressões idiomáticas através dessa perspectiva, Cruse as considera expressões gramaticais complexas nas quais nem todos os constituintes gramaticais são também semânticos. Desta forma, segundo o autor, a sentença “*Jane pulled Martha’s leg about her boyfriend*” [Jane enganou Martha sobre o seu namorado], por exemplo, pode ser separada nos seguintes constituintes: *Jane*, *-ed*, *Martha*, *about*, *her*, *boyfriend*, *pull -’s leg* (CRUSE, 2004, p. 71). Em outras palavras, uma vez que os itens que constituem a expressão idiomática não podem ser substituídos sem que se perca o sentido idiomático da sentença, essas expressões têm o mesmo status semântico que qualquer item lexical único. Para ele, ‘*pull*’ tem o mesmo valor semântico que ‘*M*’ em ‘*Martha*’, ou seja, nenhum.

A partir dessas observações, Cruse atribui as seguintes propriedades às expressões idiomáticas: (i) Os seus itens não são modificáveis separadamente sem que se perca o seu sentido (*¹⁵*He kicked the blue bucket* [Ele bateu as botas azuis]¹⁶); (ii) Os seus itens não podem ser coordenados a outros itens semânticos (**He kicked and shook the bucket* [Ele bateu e chacoalhou as botas]); (iii) Sua estrutura não pode sofrer mudança de ênfase (**It was the bucket that he kicked* [Foram as botas que ele bateu]); (iv) Os seus itens não podem sofrer referência por anáfora (*John kicked the bucket. *Mary kicked it too* [John bateu as botas. Mary bateu elas também]); (v) Nenhum dos seus elementos podem ser substituídos por itens sinônimos ou quase-sinônimos (**He booted the bucket* [Ele surrou as botas]); (vi) A sentença não pode sofrer mudança de voz - da passiva para a ativa ou vice-versa (**The bucket was kicked by him* [As botas foram batidas por ele]) (CRUSE, 2004, p. 71). Assim, Cruse conclui que as duas possibilidades para se explicar o funcionamento semântico desse tipo de expressão são que ou os seus constituintes não possuem significado, ou os seus significados independentes não são acionados na frase em uso.

Nós podemos perceber que as observações feitas por Cruse se baseiam em uma perspectiva gerativa deste fenômeno, uma vez que põem em foco o seu tratamento composicional e não exploram a fundo o seu aspecto semântico. Há algumas décadas,

¹⁵ O asterisco indica que a sentença não mantém o sentido figurado da expressão.

¹⁶ Foi decidido usar uma expressão idiomática do português com sentido equivalente à expressão da língua inglesa na tradução, para mostrar o efeito pretendido por Cruse.

entretanto, vem se formando um movimento entre pesquisadores linguísticos de diferentes perspectivas teóricas que consideram esta visão redutora e inadequada para explicar esse fenômeno semanticamente.

No artigo *Idioms*, Nunberg, Sag e Wasow (1994) apresentam algumas considerações em relação à composicionalidade das expressões idiomáticas. Eles apontam que, na literatura linguística, há uma confusão categórica associada ao estudo de expressões idiomáticas, que acabam englobando inúmeras estruturas, como frases fixas, colocações, clichês, ditos populares, provérbios, etc. Desta forma, as “expressões idiomáticas ocupam uma região num espaço lexical multidimensional, caracterizado por um número de propriedades distintas: semântica, sintática, poética, discursiva e retórica”¹⁷ (NUNBERG, SAG e WASOW, 1994, p. 492). Além disso, eles se opõem à caracterização típica que se faz deste fenômeno (em especial pela gramática gerativa), que diz que essas são frases cujos significados não são derivados dos significados de suas partes. Em outras palavras, esta visão puramente sintática identifica a idiomaticidade à não-composicionalidade, o que, segundo os autores, falha em reconhecer certas dimensões pragmáticas e semânticas do fenômeno, como a convencionalidade e a figuratividade.

Nunberg, Sag e Wasow afirmam que a propriedade mais geral das expressões idiomáticas é a convencionalidade. Esta estabelece que a frase num todo é convencional, mas o seu uso e a sua convencionalidade não se baseiam no uso e na convencionalidade dos seus constituintes independentemente. Outras propriedades comuns a esse fenômeno, apontadas pelos autores, são: inflexibilidade (essas expressões normalmente aparecem num número limitado de situações sintáticas); figuratividade (elas geralmente envolvem metáforas, metonímias, hipérboles, etc.); proverbialidade (elas são tipicamente usadas para descrever e/ou explicar uma situação recorrente de interesse social); informalidade (elas são comuns a registros coloquiais e à cultura oral); e afeição (elas geralmente envolvem alguma avaliação ou afeição dos falantes em relação ao que se referem). A propriedade mais discutida pelos autores é a figuratividade, pois esta é base para que se explique a natureza destas expressões, e, conseqüentemente, para que se negue a visão de que este é um fenômeno não-composicional.

¹⁷ “idioms occupy a region in a multidimensional lexical space, characterized by a number of distinct properties: semantic, syntactic, poetical, discursive, and rhetorical”.

Segundo os autores, as expressões idiomáticas sofrem uma gramaticalização demasiada na literatura linguística, pois elas tendem a ser explicadas através de suas regularidades, por meio dos aparatos sintático e semântico. No entanto, os autores acreditam que, para se determinar as propriedades deste fenômeno por completo, deve-se recorrer, além das suas propriedades semânticas sincrônicas, aos processos figurados que subjazem às expressões e às funções discursivas às quais elas servem. Ou seja, eles acreditam que interpretações puramente gramaticais e funcionais deste fenômeno são redutoras, na medida em que estas não consideram que essas expressões resultam de tendências ao uso figurado da linguagem, “tendências que são provavelmente uma função de como os humanos concebem o mundo”¹⁸ (NUNBERG, SAG e WASOW, 1994, p. 531). Eles concluem, portanto, que o fenômeno da idiomaticidade é fundamentalmente semântico por natureza, e que a maioria dessas expressões idiomáticas são semanticamente composicionais. Podemos perceber, assim, que as proposições desses autores têm diversos pontos de acordo com a visão cognitiva da linguagem figurada, inclusive, postulando que as expressões idiomáticas têm como base mapeamentos metafóricos.

2.2. Perspectiva Cognitiva

Gibbs é um dos pesquisadores alinhados com a perspectiva da Linguística Cognitiva que mais produziu sobre a motivação de expressões idiomáticas. O autor considera como linguagem idiomática diversos tipos de expressões de uso frequente nas línguas, como expressões idiomáticas clássicas, ditos, provérbios, verbos preposicionais, símiles cristalizados, gírias, etc. (GIBBS, 1994, p. 269). Segundo ele, este tipo de expressão é tipicamente censurado pelas camadas mais cultas e instruídas das sociedades. O autor afirma que um pensamento comum entre linguistas tradicionais é que, enquanto as metáforas são consideradas vivas, criativas e resistentes à paráfrase, as expressões idiomáticas são corriqueiras e possuem equivalentes em linguagem literal e, por isso, o seu uso não é estritamente necessário. Em relação a isso, o autor comenta que não é por acaso que expressões idiomáticas são criadas, ou seja, elas possuem um significado específico que não pode ser parafraseado literalmente. Segundo Gibbs, um falante faz uso dessas expressões

¹⁸ “tendencies which are very likely a function of how humans conceive of the world”.

justamente por conta das suas raízes metafóricas, das quais ele faz sentido através do seu conhecimento conceitual e da sua experiência.

De acordo com o autor, é normalmente assumido entre estudiosos da linguagem que expressões idiomáticas teriam uma origem metafórica que foi se apagando com o tempo, passando a fazer parte do léxico mental como algum tipo de fórmula ou metáfora morta. No entanto, ele afirma que há uma confusão entre os conceitos de metáfora morta e metáfora convencional. Por exemplo, pensemos na expressão *'break a leg'*, do inglês¹⁹, que é comumente usada para desejar sorte a artistas antes de uma apresentação e tem a sua origem em uma superstição antiga que dizia que desejar boa sorte acabava trazendo má sorte (GIBBS, 1994, p. 274). Nós podemos dizer que o fato de *'break a leg'* significar 'boa sorte', e não *'break a neck'* ou *'fracture a tibia'*, revela que este processo é, até certo ponto, arbitrário e que esta expressão idiomática tem uma origem metafórica convencional. No entanto, dizer que essa expressão é uma metáfora morta, é dizer que não existe qualquer sistematicidade desta expressão na língua e que a sua interpretação não envolve o uso de nenhum conhecimento conceitual. Em português, por exemplo, no meio teatral, se convencionalizou dizer 'merda' para dar boa sorte. Podemos perceber que dizer 'merda' ou *'break a leg'* é arbitrário, mas ambas expressões são baseadas na mesma crença.

Um outro exemplo é o caso das expressões *'spill the beans'*, *'let the cat out of the bag'* e *'blow the lid off'*, que além de significar 'revelar um segredo', têm imagens relacionadas a algo físico que sai de um recipiente repentinamente e pode causar algum estrago. Logo, é difícil afirmar que isso seja apenas uma coincidência, por isso, Gibbs prefere dizer que as expressões idiomáticas são convencionais, e que a sua motivação pode ser consciente ou não para o falante.

Gibbs ainda afirma que o uso de expressões idiomáticas também segue regras de convencionalidade. Por exemplo, as expressões *'spill the beans'* e *'blow the lid off'* têm o mesmo significado, mas, enquanto a primeira é convencionalmente usada para referir-se à revelação de um segredo pessoal, a segunda é mais usada em contextos políticos ou questões de interesse público (GIBBS, 1994, p. 275). Em outras palavras, o que importa é que o falante seja capaz de reconhecer qual expressão usar em determinado contexto.

¹⁹ Os exemplos de expressões idiomáticas apresentados nesta seção serão em inglês, visto que a literatura da área é escrita predominantemente em língua inglesa e também pela relevância dessa língua para este estudo.

Em relação à visão tradicional da não-composicionalidade das expressões idiomáticas, Gibbs afirma que muitas dessas expressões são claramente passíveis de análise composicional e que os significados de suas partes de fato contribuem para o significado da expressão. Segundo ele, para que uma expressão seja considerada composicional, ela deve poder ser decomposta em partes que tenham sentidos, literais ou figurados, que contribuam para o sentido final da expressão. Por exemplo, a expressão *'let off steam'* pode ser decomposta em *'let off'* e *'steam'* significando respectivamente 'liberar' e 'raiva'. Enquanto 'liberar' é o significado literal de *'let off'*, *'steam'* é um termo metafórico para 'raiva'. Esta correlação é facilmente compreensível por falantes de inglês, pois a metáfora primária INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR faz parte do seu sistema conceitual. Gibbs também aponta para o fato de a analisabilidade de expressões idiomáticas poder ser de diferentes graus, dependendo da relevância das suas partes. Por exemplo, a expressão *'fall of the wagon'*, que significa "falhar na tentativa de parar de beber álcool", não pode ser totalmente decomposta em itens que colaborem com o sentido da expressão. Aqui, o verbo *'fall'* [cair] é o único item analisável, que pode remeter a 'falha'. No entanto, Gibbs considera expressões como *'kick the bucket'* [morrer] não passíveis de decomposição semântica.

A fim de corroborar a visão da perspectiva cognitiva no tratamento das expressões idiomáticas, o autor cita brevemente uma pesquisa (GIBBS e NAYAK, 1989), na qual os participantes deveriam avaliar o grau de contribuição individual das palavras contidas nessas expressões. Os resultados confirmam que muitas expressões idiomáticas são passíveis de decomposição e que existe um grau de analisabilidade para cada uma delas. Ou seja, das expressões verificadas, algumas eram muito analisáveis (*'miss the boat'*, *'button your lip'*), enquanto outras não admitiam análise (*'shoot the breeze'*, *'kick the bucket'*). Um terceiro grupo de expressões foi identificado como passível de decomposição anormal, pois elas baseiam-se em metáforas muito específicas e têm uma relação muito estreita com os seus referentes figurados, como *'hit the panic button'* e *'carry a torch'* (GIBBS, 1994, p. 279).

A analisabilidade das expressões metafóricas também ajuda a explicar que os seus sentidos figurados são motivados pelo conhecimento conceitual dos falantes. A evidência de metáforas conceituais por trás da composição dessas expressões nos faz pensar se a maneira como compreendemos determinada experiência (por exemplo, 'raiva') motiva o uso de frases específicas (como *'get steamed up'*). A resposta de Gibbs é afirmativa, na medida em que podemos observar que há uma sistematicidade na formação dessas expressões que aponta para

uma motivação metafórica do nosso conhecimento conceitual (GIBBS, 1994, p. 291). Uma prova de que as expressões idiomáticas refletem o nosso sistema conceitual é a observação de diversas expressões formadas a partir do mesmo mapeamento. Por exemplo, as expressões *'blow your stack'*, *'hit the ceiling'*, *'get hot under the collar'*, *'lose your control'*, *'get steamed up'* todas refletem o mapeamento conceitual A RAIVA É UM FLUIDO QUENTE EM UM RECIPIENTE ou o mapeamento mais primário INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR. Isso, por sua vez, mostra que a visão das expressões idiomáticas como metáforas mortas não é adequada para explicar a natureza deste fenômeno.

Em concordância com as observações de Gibbs, Kövecses (2010) sugere que “o maior obstáculo para se compreender a natureza das expressões idiomáticas é que elas são consideradas expressões linguísticas independentes de qualquer sistema conceitual e que elas são isoladas umas das outras no nível conceitual”²⁰, uma vez que, para o autor, este fenômeno é uma questão conceitual, e não meramente linguística (KÖVECSES, 2010, p. 232).

Como foi demonstrado ao longo desta seção, a abordagem cognitiva acredita que as linguagens figuradas sejam motivadas metaforicamente. Segundo Kövecses, entretanto, afirmar que o nosso conhecimento conceitual e a nossa experiência motivam o sentido metafórico, não significa dizer que o sentido idiomático seja previsível. Ou seja, o falante normalmente não está consciente dos mapeamentos subjacentes a essas expressões. Na aquisição dessas expressões em língua adicional, entretanto, o autor discute que a consciência das suas motivações metafóricas não só facilita a sua aprendizagem, mas também auxilia a retê-las por mais tempo na memória (KÖVECSES, 2010). Na próxima seção, trataremos mais detalhadamente sobre a visão cognitiva das expressões idiomáticas aplicada à aquisição de língua adicional.

2.3. Expressões Idiomáticas e Aquisição de Língua Adicional

Em sala de aula, as expressões idiomáticas são tradicionalmente consideradas construções arbitrárias ou “metáforas mortas”. Desta forma, elas, via de regra, são de difícil apreensão pelos alunos, pois exigem instrução específica, por parte do professor, e um intenso

²⁰ “one major stumbling block in understanding the nature of idioms (...) is that they are regarded as linguistic expressions that are independent of any conceptual system and that they are isolated from each other at the conceptual level.”

trabalho de memorização, por parte dos alunos. A linguística cognitiva, no entanto, tem mostrado que esse trabalho pode ser facilitado trazendo à tona o conteúdo imagético por trás dessas expressões. Para tanto, é necessário recorrer às suas motivações, apontando as metáforas conceituais que as formam, ou invocando o contexto literal de sua origem histórico-cultural. Nesta seção, mostraremos alguns estudos na área da Linguística Cognitiva que pretendem mostrar o potencial desta abordagem no tratamento desse fenômeno na aquisição de línguas e no processo de ensino e aprendizagem de língua adicional.

Um interessante estudo na aquisição de expressões idiomáticas em língua materna, conduzido por Gibbs e O'Brien (1990)²¹, propôs revelar o conhecimento metafórico implícito dos falantes ao deparar-se com essas expressões. Para tanto, eles solicitaram que os participantes descrevessem as suas imagens mentais ao processar certas expressões, respondendo a diversas perguntas sobre causa, intencionalidade e modo das ações que eles imaginavam. As expressões usadas nesse estudo foram escolhidas com base no seu significado geral: revelação (*'spill the beans'*, *'let the cat out of the bag'*, *'blow the lid off'*); guardar segredo (*'keep it under your hat'*, *'button your lip'*, *'keep in the dark'*); raiva (*'blow your stack'*, *'hit the ceiling'*, *'flip your lid'*); insanidade (*'go off your rocker'*, *'lose your marbles'*, *'bounce off the walls'*); e exercer controle (*'crack the whip'*, *'lay down the law'*, *'call the shots'*) (GIBBS, 1994, p. 292). Era esperado, desta forma, que as descrições dos participantes para cada um desses grupos fossem consistentes entre si. Os autores puderam observar que as respostas não apenas refletiam os significados figurados das expressões, mas também estabeleciam uma conexão entre estes significados e os significados literais das palavras contidas na expressão. Por exemplo, eles comentam que, quanto às respostas sobre as frases relacionadas a 'raiva', todas envolviam o conceito de raiva e imagens que ligavam os constituintes de cada frase ao mapeamento RAIVA É CALOR, que subjaz às três sentenças (como pressão, falta de controle, impossibilidade de reverter a ação). Desta forma os autores não apenas observam que mapeamentos metafóricos motivam a formação de certas expressões idiomáticas, mas também reforçam a proposição da TMC de que esses mapeamentos estão intimamente ligados aos conceitos que eles explicam.

Considerando que este fenômeno se constitui como uma barreira para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais, Kövecses (2010) baseia-se nos resultados desse estudo

²¹ Este estudo é rerepresentado em Gibbs (1994).

de Gibbs e nas observações feitas por ele sobre a motivação das expressões idiomáticas, para demonstrar seu potencial para o ensino de língua adicional. A dificuldade que aprendizes enfrentam para compreender e memorizar este tipo de sentença se explica, entre outros motivos, pelo costume de se trabalhar com traduções literais e pela desconexão aparente entre os significados literal e figurado dessas expressões. Desta forma, uma vez que percebemos que podemos explicar essas expressões através dos sistemas conceituais implícitos a elas, nós podemos inferir que esta deve ser uma ótima abordagem para que se supere esta dificuldade. Kövecses, assim, comenta que, através dos mecanismos cognitivos (metáforas, metonímias e conhecimento convencional) que motivam estas expressões, pode-se, além de fazer sentido de diversas delas, também mostrar ao aluno a sistematicidade por trás de muitas ocorrências, ensinando aspectos conceituais e culturais que são também necessários na aquisição de uma língua adicional. Sobre isso, o autor afirma que o desenvolvimento da competência metafórica na aprendizagem de uma língua é tão importante quanto o desenvolvimento de outras competências, como a gramatical e a comunicativa, por exemplo, e que essas competências devem ser desenvolvidas paralelamente (KÖVECSES, 2010, p. 238).

Boers e Lindstromberg (2006) observam que a maioria dos estudos baseados na abordagem da metáfora conceitual para lidar com expressões idiomáticas, como Gibbs (1994) e Kövecses (2010), focam numa perspectiva sincrônica, investigando a motivação metafórica que fundamenta essas expressões. Por exemplo, a expressão idiomática inglesa *'to be on cloud nine'* tem como base a metáfora primária HAPPY IS UP. Entretanto, outros investigadores da semântica cognitiva, como o próprio Boers, observam a motivação diacrônica dessas expressões, estabelecendo a sua origem histórico-cultural e como elas vieram a se cristalizar na língua. Por exemplo, podemos pensar na expressão *'to bite the bullet'*, que significa “decidir enfrentar algo difícil e desagradável” e tem sua origem no antigo costume de guerra, no qual soldados mordiam uma bala de revólver para aguentar a dor da cirurgia, pois não haviam anestésicos. Segundo os autores, essa última abordagem permite uma comparação interlinguística a um nível mais específico e detalhado. Entretanto, eles deixam claro que as duas abordagens - sincrônica e diacrônica - trazem inúmeras vantagens para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, ao passo que, apresentando imagens mentais que facilitam a compreensão de sua motivação, elas possibilitam uma melhor compreensão e retenção dessas expressões pelos alunos. Além disso, as operações mentais envolvidas nesse processo semântico e estrutural exigem um processamento de informações em um nível

profundo, o que facilita a memorização dessas construções. Essa motivação linguística através de recursos visuais pode ser feita em sala de aula desde, por exemplo, o ensino de linguagem figurada, com a associação de uma expressão idiomática à imagem concreta do seu significado literal original, até no ensino de construções sintáticas, como tempos verbais, com o desenho de uma linha do tempo para diferenciá-los. Por fim, os autores observam que a motivação maior para o uso dessa abordagem linguística na metodologia de ensino deve ser a possibilidade de mostrar aos alunos que diversas construções na língua alvo de fato fazem sentido, e que a sua memorização é desnecessária quando eles são capazes de fazer sentido delas.

Nós acreditamos que os estudos apresentados nesta seção, apesar de não serem muitos, mostram evidências suficientes das potenciais contribuições que a abordagem cognitiva de expressões idiomáticas pode trazer para a aquisição de línguas e para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. No próximo capítulo, será apresentada a metodologia adotada nesta pesquisa e, logo após, serão apresentados os resultados deste trabalho.

3. MÉTODO

Este trabalho constitui-se de uma pesquisa de campo transversal, que objetiva investigar a compreensão de metáforas primárias e de expressões idiomáticas por aprendizes de inglês como língua adicional.

3.1. Objetivos

Este estudo tem como objetivo geral comparar a compreensão de metáforas primárias e de expressões idiomáticas em um cenário de aquisição de língua adicional, com o intuito de explorar a diferença de aprendizagem desses fenômenos em três níveis de proficiência: básico, intermediário e avançado.

Do objetivo geral apresentado, surgem os seguintes objetivos específicos:

- 1) verificar a diferença na compreensão de metáforas primárias entre os níveis de proficiência em língua inglesa;
- 2) verificar a diferença na compreensão de expressões idiomáticas entre os níveis de proficiência;
- 3) comparar a diferença entre a compreensão de metáforas primárias e de expressões idiomáticas dentro de cada nível e entre os níveis.

3.2. Hipóteses

Considerando, por um lado, o potencial de universalidade das metáforas primárias e a evidência de expressões desta natureza correspondentes em diversas línguas e, por outro, o fato de a motivação de expressões idiomáticas não ser tão explícita e de seu conteúdo

semântico nem sempre poder ser compreendido composicionalmente, este trabalho parte das seguintes hipóteses:

- 1) a compreensão de metáforas primárias deve ser maior que a de expressões idiomáticas em todos os níveis;
- 2) a compreensão de metáforas primárias não deve variar significativamente entre os níveis de proficiência investigados;
- 3) a compreensão de expressões idiomáticas deverá variar mais entre os três diferentes níveis.

3.3. Amostra

A coleta de dados foi feita com 156 alunos de inglês como língua adicional, sendo que 114 foram selecionados para a amostra após o teste de proficiência. A amostra é composta por 32 alunos do nível básico, 50 do nível intermediário e 32 do nível avançado. Todos os participantes são adultos (com média de 23,38 anos e faixa etária entre 17 e 49 anos), falantes de português como língua materna e frequentam disciplinas de língua inglesa oferecidas por universidades na cidade de Porto Alegre. Os dados foram coletados na UFRGS e na PUCRS.

3.4. Delineamento

Esta pesquisa envolveu um delineamento misto 3x2, com o objetivo de verificar os efeitos do nível de proficiência em língua inglesa na compreensão de dois tipos de figuras de linguagem. As variáveis independentes são: nível de proficiência e tipo de expressão, sendo que a primeira foi manipulada entre sujeitos e a segunda, intra-sujeitos.

A variável nível de proficiência é dividida em: básico, intermediário e avançado. Já a variável tipo de expressão é dividida em: metáforas primárias e expressões idiomáticas.

As variáveis dependentes da pesquisa são duas, referentes às respostas dos participantes para as questões sobre as expressões metafóricas e sobre as expressões idiomáticas.

3.5. Instrumento de compreensão de metáforas e expressões idiomáticas

Um instrumento verbal foi desenvolvido exclusivamente para este estudo (APÊNDICE C). Neste, foram incluídas, aleatoriamente e sem separação aparente, as sentenças com os dois diferentes tipos de expressão figurada. De acordo com o objetivo de verificar a compreensão dessas expressões em língua inglesa, as sentenças selecionadas estavam todas em inglês, enquanto as questões estavam em português, tendo em vista que os participantes de todos os níveis de proficiência fariam o mesmo teste. O instrumento foi avaliado pela orientadora deste trabalho e por colegas da pesquisa sobre compreensão de metáfora, além de ter passado por uma fase de teste piloto.

As metáforas primárias selecionadas para o instrumento são:

1. A FELICIDADE É PARA CIMA (doravante MP1)
2. BOM É CLARO (MP2)
3. DIFICULDADE É PESO (MP3)
4. INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE (MP4)
5. IMPORTÂNCIA É TAMANHO (MP5)
6. INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR (MP6)

As sentenças elaboradas para o instrumento, que atualizam os mapeamentos acima linguisticamente, assim como as perguntas referentes a cada frase, foram adaptadas de Siqueira (2004). Após cada sentença, eram apresentadas duas questões aos participantes, uma aberta e uma fechada. Por exemplo, para a MP1 tínhamos a sentença “*Lucy is feeling up after seeing Tom*”, seguida pelas questões: 1. Como foi para Lucy encontrar o Tom? e 2. Você acha que ela está se sentindo bem ou mal?

As expressões idiomáticas selecionadas para o instrumento são:

1. “to have the time of one’s life” (doravante EI1)
2. “second to none” (EI2)
3. “to be in a pickle” (EI3)
4. “as thick as thieves” (EI4)
5. “a drop in the bucket” (EI5)
6. “to fly off the handle” (EI6)

Um dos critérios de seleção destas expressões foi o fato de os seus significados figurados serem correspondentes aos domínios alvo das metáforas primárias selecionadas, ou

seja, as expressões apresentadas acima significam, respectivamente, FELICIDADE, BOM, DIFICULDADE, INTIMIDADE, DESIMPORTÂNCIA e INTENSIDADE DE EMOÇÃO. Outro critério importante para a escolha destas expressões foi a sua frequência na língua. De acordo com o medidor de ocorrências do Google, elas são todas são altamente frequentes na língua inglesa, tendo entre 1,6 e 100 milhões de ocorrências (verificadas em 20/09/2011).

Considerando a heterogeneidade de proficiência entre os participantes, as sentenças criadas têm estrutura gramatical e vocabulário relativamente simples e, aproximadamente, o mesmo tamanho. Além disso, todas as sentenças do instrumento estão descontextualizadas, de modo a verificar mais rigorosamente a compreensão destas construções.

3.6. Procedimentos

Na fase inicial da pesquisa, um teste piloto foi aplicado em cinco estudantes da graduação. A estes não foi solicitado que fizessem o teste de proficiência, pois se pretendia avaliar apenas a qualidade do instrumento de compreensão.

Para determinar o nivelamento dos participantes, foi aplicado um teste de proficiência adaptado do site da Universidade de Oxford (APÊNDICE B). Com base na média de acertos (27,41) foi calculado um desvio padrão (9,86) e mais para estabelecer o nível avançado (com 37 ou mais acertos), um desvio padrão a menos para estabelecer o nível básico (com 17 ou menos acertos) e meio desvio a mais e a menos para estabelecer a faixa do nível intermediário (de 22 a 32 acertos).

A aplicação dos testes foi feita em grupo, conduzida pela própria pesquisadora, e ela foi feita nas salas de aula de língua inglesa dos participantes, cedidas pelos professores das disciplinas, no horário regular de aula. Inicialmente, entregava-se a carta de informação e o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A) aos alunos interessados em participar da pesquisa. Logo após, era entregue o instrumento de compreensão e o teste de proficiência, a serem feitos nesta ordem. Antes da realização das tarefas, as instruções que estão escritas na primeira página do formulário (no instrumento de compreensão) eram lidas em voz alta aos alunos e eram respondidas quaisquer dúvidas que eles pudessem ter em relação ao teste. Os participantes respondiam às perguntas no próprio formulário, não havendo necessidade de gravação ou transcrição. Como não havia restrição de tempo para a realização dos testes, as coletas duravam entre 20 e 45 minutos.

4. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos através das análises estatísticas feitas com os dados procedentes da pesquisa empírica descrita acima. Em um primeiro momento, serão descritos os critérios utilizados na correção dos testes e na tabulação dos dados. Após isso, serão realizadas as análises intra-variáveis e inter-variáveis, levando em conta o referencial teórico exposto nos capítulos 1 e 2, assim como as hipóteses deste trabalho.

4.1. Levantamento dos Dados

Após a tabulação dos dados obtidos através do instrumento de compreensão, os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente por nível de proficiência (básico, intermediário e avançado) e tipo de expressão (metáfora primária e expressão idiomática). As análises levaram em consideração o desempenho individual dos participantes quanto às questões apresentadas.

4.1.1. Critérios para codificação dos dados

Para a análise quantitativa das respostas dos participantes, atribuiu-se 1 ponto para cada resposta esperada e 0 para todas as outras respostas. Interpretações literais e falta de resposta recebiam a pontuação 0. Eram feitas duas perguntas por sentença, logo, a pontuação máxima por expressão é 2. Como a primeira pergunta era aberta, ela permitiu uma grande variedade de respostas, enquanto, para a segunda pergunta, que era fechada, foi aceita apenas uma resposta. Visto que as frases estavam descontextualizadas, também foi importante levar

em conta, na análise das respostas, que foi instruído aos participantes que eles poderiam imaginar um contexto para responder às questões. Portanto, os participantes tinham liberdade para inventar respostas que fossem apropriadas às perguntas. Dito isso, eram esperadas as seguintes respostas para cada questão:

MP1: A FELICIDADE É PARA CIMA

Frase: *Lucy is feeling up after seeing Tom.*

Pergunta 1: Como foi para Lucy encontrar o Tom?

Bom, legal, ótimo, agradável (e outras características positivas relacionadas).

Pergunta 2: Você acha que ela está se sentindo bem ou mal?

Bem.

MP2: BOM É CLARO

Frase: *Patty had a brilliant idea!*

P1: O que será que a Patty pensou?

Em algo bom, inovador, interessante, original, numa ótima ideia (e outras características positivas relacionadas).

P2: Você acha que ela teve uma ideia boa ou ruim?

Boa.

MP3: DIFICULDADE É PESO

Frase: *George has a heavy game today.*

P1: Como será que George vai se sentir ao final do dia?

Mal, cansado, exausto, aliviado (e outras características relacionadas).

P2: Você acha que o jogo vai ser fácil ou difícil para ele?

Difícil.

MP4: INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE

Frase: *Peter and Kate have a close relationship.*

P1: Qual é a relação entre Peter e Kate?

Uma relação íntima, de afeição, se conhecem bem (e outras características relacionadas). Além disso, também foram aceitas respostas como ‘amigos’, ‘namorados’, ‘casados’.

P2: Você acha que eles têm intimidade ou não?

Sim/Têm intimidade.

MP5: IMPORTÂNCIA É TAMANHO

Frase: *Today is a big day for Jeff.*

P1: O que será que vai acontecer hoje com o Jeff?

Algo importante, decisivo, bom, ótimo (e outras características positivas relacionadas). Além disso, também foram aceitas respostas como ‘casamento’, ‘formatura’, ‘nascimento de filho’.

P2: Você acha que vai acontecer algo importante ou corriqueiro?

Importante.

MP6: INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR

Frase: *Leo is fuming.*

P1: Como será que o Leo está se sentindo?

Com raiva, furioso, brabo, revoltado, irritado, estressado, mal (e outras características negativas relacionadas).

P2: Você acha que aconteceu algo bom ou ruim com ele?

Ruim.

E11. “to have the time of one’s life”

Frase: *Sue had the time of her life last weekend.*

P1: O que será que aconteceu com a Sue?

Algo bom, ótimo, maravilhoso, marcante, especial, inesquecível (e outras características positivas relacionadas).

P2: Você acha que ela está se sentindo bem ou mal?

Bem.

EI2. “second to none”

Frase: *This school is second to none.*

P1: O que será que as pessoas pensam dessa escola?

Que ela é a melhor, ótima, excelente, boa (e outras características positivas relacionadas).

P2: Você acha que essa escola é boa ou ruim?

Boa.

EI3. “to be in a pickle”

Frase: *Beth is in a pickle.*

P1: Como será que Beth está se sentindo?

Preocupada, sem saber o que fazer, pressionada, com problemas, encrocada, encurralada, mal (e outras características negativas relacionadas).

P2: Você acha que isso é fácil ou difícil para ela?

Difícil.

EI4. “as thick as thieves”

Frase: *Jack and Susan are as thick as thieves.*

P1: Qual é a relação entre Jack e Susan?

Uma relação íntima, de afeição, se conhecem bem, são próximos (e outras características relacionadas). Além disso, também foram aceitas respostas como ‘amigos’, ‘namorados’, ‘casados’.

P2: Você acha que eles têm intimidade ou não?

Sim/Têm intimidade.

EI5. “a drop in the bucket”

Frase: *This issue is a drop in the bucket.*

P1: Que tipo de questão será essa citada na frase?

Uma questão qualquer, algo não importante, comum, irrelevante, nada de mais (e outras características relacionadas).

P2: Você acha que essa questão é importante ou corriqueira?

Corriqueira.

EI6. “to fly off the handle”

Frase: *John flies off the handle when I go out.*

P1: Como o John se sente na situação citada?

Com raiva, furioso, brabo, revoltado, irritado, estressado, mal (e outras características negativas relacionadas). Também foram aceitas respostas como ‘com ciúmes’ ou ‘inseguro’.

P2: Você acha que ele sente alegria ou raiva?

Raiva.

Como o instrumento de compreensão incluiu todas as frases acima e suas respectivas questões, cada participante poderia obter um máximo de 12 pontos para metáforas primárias e 12 pontos para expressões idiomáticas.

4.2. Análise quantitativa

Visto que o principal objetivo deste estudo é a compreensão de metáforas primárias e de expressões idiomáticas em três níveis de proficiência em língua inglesa, essas foram as duas variáveis escolhidas para realizar a análise estatística. Com os dados obtidos por meio do instrumento desenvolvido, foi feita uma análise de medidas repetidas (ANOVA). O nível de significância considerado para as análises estatísticas foi de $\leq 0,05$.

Abaixo, é apresentada uma tabela com a análise descritiva geral, englobando todos os 114 participantes da pesquisa.

Variável	Rótulo	Descrição	Participantes (N)	Média	Desvio Padrão
Tipo de expressão	MP	Metáfora Primária	114	9,97	1,79
	EI	Expressão Idiomática	114	6,93	2,68
Nível de proficiência	1	Básico	32	6,71	1,64
	2	Intermediário	50	8,58	1,52
	3	Avançado	32	9,98	1,02

Tabela 1 - Estatística descritiva geral

As médias apresentadas acima para os tipos de expressão se referem aos três níveis de proficiência e as médias apresentadas acima para os níveis de proficiência se referem aos dois

tipos de expressão em conjunto. Esses valores, assim como os outros dados apresentados, serão expostos mais detalhadamente ao longo deste capítulo, nas análises intra-variáveis e inter-variáveis.

4.2.1. Análises intra-variáveis

4.2.1.1. *Nível de proficiência*

Foi verificado um efeito principal da variável “nível de proficiência” na compreensão dos dois tipos de expressões figuradas, com $F(2,111) = 41,456$, $p < 0,01$. Um teste T confirmou a significância entre os níveis, com $t(80) = -5,231$, $p < 0,01$ (entre os níveis 1 e 2), $t(62) = -9,521$, $p < 0,01$ (entre os níveis 1 e 3) e $t(80) = -4,585$, $p < 0,01$ (entre os níveis 2 e 3). Na tabela a seguir, podemos ver as médias gerais dos níveis de proficiência.

Nível de proficiência	Participantes (N)	Média	Desvio Padrão
1	32	6,71	1,64
2	50	8,58	1,52
3	32	9,98	1,02

Tabela 2 - Média por nível de proficiência

As médias acima, que envolvem os escores de metáforas primárias e expressões idiomáticas em conjunto, apontam para uma relação direta entre proficiência na língua e compreensão de linguagem figurada. Além disso, a diferença de desvio padrão entre os níveis indica uma menor variabilidade nas respostas dos participantes de nível avançado. Este efeito é esperado, na medida em que, no geral, este tipo de linguagem depende não só da aquisição do léxico envolvido na expressão, mas também de um maior conhecimento linguístico, conceitual e cultural da língua alvo.

4.2.1.2. *Tipo de expressão figurada*

Através da análise estatística da variável “tipo de expressão figurada”, foi verificada um efeito principal desta, com $F(1,111) = 150,63$, $p < 0,01$. Neste estudo, isso significa que

todos os níveis de proficiência tiveram uma maior compreensão de metáforas primárias que de expressões idiomáticas. A tabela 3, abaixo, apresenta as médias por tipo de expressão.

Tipo de expressão	Participantes (N)	Média	Desvio Padrão
MP	114	9,97	1,79
EI	114	6,93	2,68

Tabela 3 - Média por tipo de expressão

O efeito principal da variável “tipo de expressão figurada” corrobora uma das hipóteses propostas por este estudo, de que a compreensão de metáforas primárias deveria ser maior, de maneira geral, que a compreensão de expressões idiomáticas. Isso aponta para uma maior facilidade dos alunos em compreender estas expressões, mesmo que as metáforas primárias aqui selecionadas sejam tão frequentes na língua inglesa quanto as expressões idiomáticas estudadas. Esta constatação, por sua vez, reforça a teoria do potencial de universalidade da metáfora primária, proposta por Grady (1997), pois, se a compreensão destas expressões é menos dependente de instrução, é possível afirmar que nós as compreendemos de um conhecimento conceitual. Além disso, nós também podemos observar que a diferença de desvio padrão entre as expressões revela uma menor variabilidade na compreensão de metáforas primárias.

As expressões idiomáticas, por sua vez, são adquiridas mais ostensivamente, por serem específicas de determinado idioma. Logo, esse fato pode explicar a menor média de compreensão deste tipo de expressão, assim como o maior desvio padrão, que demonstra uma maior variabilidade nas respostas dos participantes.

Na tabela abaixo, são apresentadas as médias de compreensão por expressão, a fim de identificar o peso de certas expressões para as médias exibidas acima. Neste ponto, a discussão se resumirá à observação das médias e dos desvios padrão obtidos. Também é importante notar que, diferentemente das médias acima, os valores na tabela 4 variam entre 0 e 2, pois essa é a pontuação atingida por sentença.

Expressão	Média	Desvio padrão	Participantes (N)
MP1	1,91	0,36	114
MP2	1,69	0,48	114
MP3	1,79	0,53	114
MP4	1,45	0,62	114
MP5	1,86	0,36	114
MP6	1,26	0,93	114
EI1	1,50	0,81	114
EI2	0,71	0,93	114
EI3	1,35	0,90	114
EI4	0,83	0,94	114
EI5	1,09	0,86	114
EI6	1,40	0,88	114

Tabela 4 - Média por expressão

Em relação às metáforas primárias analisadas, nós podemos ver que MP3 (DIFICULDADE É PESO) e MP6 (INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR) foram as menos compreendidas pelos participantes no geral, o que pode ser justificado por uma menor familiaridade dos participantes com as atualizações linguísticas utilizadas no instrumento e/ou uma menor similaridade à expressão correspondente em português. MP6, por exemplo, foi atualizada na sentença “*Leo is fuming*”, que, ao contrário das outras metáforas linguísticas investigadas, não é facilmente traduzível para o português. Já quanto às expressões idiomáticas, essas tiveram uma variação ainda maior entre as médias, o que sugere que, apesar de essas expressões serem muito frequentes na língua inglesa, a sua compreensão é mais dependente da proficiência na língua que metáforas primárias. De acordo com as médias das expressões idiomáticas, EI2 (‘*second to none*’) e EI4 (‘*as thick as thieves*’) foram as que mais desafiaram os participantes, o que resultou em baixas médias de compreensão e altos desvios padrão. Esse dado pode indicar uma dificuldade dos participantes com alguns itens lexicais das expressões (‘*thick*’ e ‘*thieves*’, por exemplo), ou com a contribuição de cada item para o significado da expressão (‘*second*’, por exemplo).

Essas questões serão discutidas com mais detalhes na análise qualitativa, quando se apresentará cada expressão individualmente. Os dados vistos até aqui são suficientes apenas para que se tenha uma visão ampla dos resultados da pesquisa. Por isso, a seguir, serão feitas

as análises inter-variáveis, levando em conta os dois tipos de expressão figurada e os três níveis de proficiência.

4.2.2. Análises inter-variáveis

4.2.2.1. *Nível de proficiência e tipo de expressão figurada*

A análise estatística feita com as variáveis “tipo de expressão figurada” e “nível de proficiência” mostra que não houve interação entre elas, contrariando o esperado, de certa forma, pois acreditava-se que a compreensão de metáforas primárias e expressões idiomáticas aumentassem com o nível de proficiência, mas que a primeira teria uma variação significativamente menor do que a segunda. Um teste Pearson confirmou uma correlação positiva entre “nível de proficiência” e os escores de metáforas primárias ($r = ,584, p < 0,01$) e expressões idiomáticas ($r = ,527, p < 0,01$). A tabela 4, a seguir, apresenta as médias e desvios padrão entre as duas variáveis independentes deste estudo.

Nível de proficiência	Participantes (N)	Tipo de expressão	Média	Desvio Padrão
1	32	MP	8.34	1.82
		EI	5.09	2.58
2	50	MP	10.28	1.34
		EI	6.88	2.35
3	32	MP	11.13	1.12
		EI	8.84	1.86

Tabela 5 - Média por tipo de expressão e nível de proficiência

A tabela 5 confirma, de maneira mais clara, a validação da hipótese de que a compreensão de metáforas deveria ser maior que a de expressões idiomáticas. Aqui podemos ver isso ocorre em todos os níveis de proficiência investigados, o que corrobora a hipótese 1 deste estudo.

Os valores da tabela acima e do teste Pearson de correlação também revelam que a compreensão de ambos os tipos de expressão aumentou de acordo com o nível de proficiência, ou seja, quanto maior o conhecimento da língua, maior foi a compreensão de

metáforas e expressões idiomáticas. A tabela 4 ainda mostra que há uma correlação positiva entre o nível de proficiência e as médias, enquanto se observa uma correlação negativa entre as duas e o desvio padrão. Isso evidencia que a compreensão dos dois tipos de expressão figurada é uma habilidade que vai se desenvolvendo ao longo do período de aquisição da língua adicional. Ou seja, à medida que o aprendiz tem um maior conhecimento linguístico e sente mais segurança para realizar este tipo de tarefa, diminui a variabilidade no seu desempenho.

Ao contrário do que se esperava, entretanto, as médias de compreensão das metáforas primárias entre os níveis não são muito homogêneas, apesar de serem maiores que as médias de compreensão das expressões idiomáticas. Esta constatação contraria as hipóteses 2 e 3 propostas por esse trabalho, que afirmam, respectivamente, que a compreensão de metáforas primárias não deve variar significativamente entre os níveis de proficiência investigados e que a compreensão de expressões idiomáticas deverá variar mais entre os três diferentes níveis. A fim de visualizar melhor esta comparação, é necessário que se olhe mais atentamente para as diferenças entre as médias de compreensão dos tipos de expressão entre os níveis, como apresenta o gráfico abaixo.

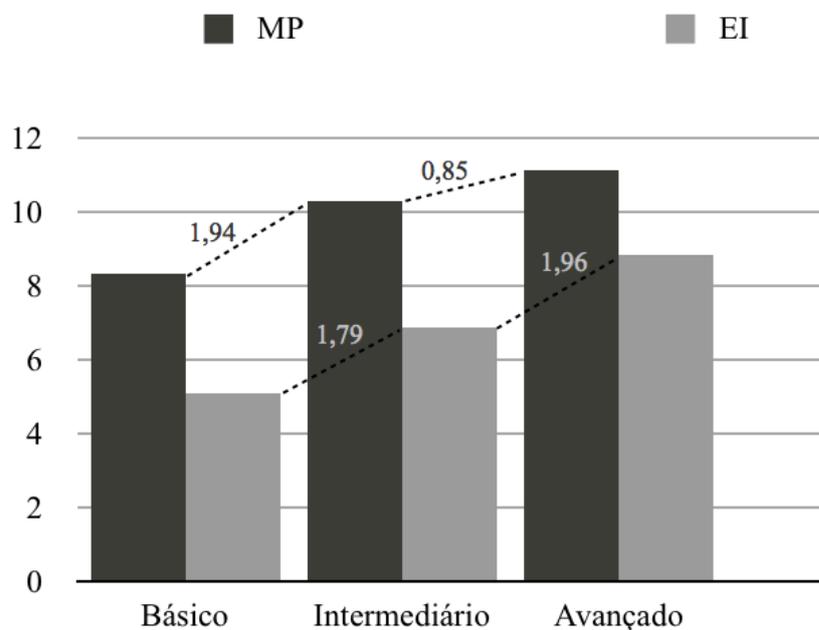


Figura 2 - Gráfico comparativo da compreensão entre MP e EI

Quanto à compreensão de expressões idiomáticas, era esperado que essa progredisse de acordo com o nível de proficiência, atingindo uma média alta no nível avançado,

equiparando-se à compreensão das metáforas. A imagem acima mostra que o aumento desta média seguiu o padrão esperado, mas não alcançou a média de compreensão de metáforas, como havia sido previsto. Este dado confirma as afirmações de Kövecses (2010) e Boers e Lindstromberg (2006) quanto à dificuldade enfrentada no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para lidar com esse tipo de expressão. Logo, essa diferença observada no gráfico pode indicar que, enquanto há uma necessidade de instrução específica para se adquirir expressões idiomáticas, a aquisição de metáforas primárias é menos dependente de instrução específica, ocorrendo antes e de maneira mais natural que a de expressões idiomáticas. No entanto, para se fazer qualquer afirmação a respeito da necessidade de instrução específica para se adquirir expressões idiomáticas é preciso que isso seja investigado em um outro estudo, no qual sejam propostos testes para grupos que receberam instrução específica para EI e grupos que não receberam.

Em relação às nossas hipóteses quanto à compreensão de metáforas primárias, o gráfico também indica algumas divergências. Como podemos ver, a segunda hipótese sugerida neste estudo não é corroborada pelos resultados, pois, apesar de os níveis intermediário e avançado terem uma boa média de compreensão destas expressões, há um salto grande do nível básico para o intermediário, maior, inclusive, que o aumento da compreensão de expressões idiomáticas entre esses níveis. A fim de interpretar esta constatação, vale lembrar a observação de Ferreira (2007), apresentada na seção 1.4 deste trabalho, de que é somente a partir do nível intermediário que o aprendiz de uma língua adicional passa a interpretar sentenças metafóricas, lançando mão do seu conhecimento conceitual com mais êxito. É possível, entretanto, que a influência para uma menor compreensão metafórica no nível básico de proficiência venha de um menor conhecimento lexical. Ou seja, nós podemos pensar que este não seja um caso de menor capacidade de uso do conhecimento conceitual para interpretar sentenças metafóricas, particularmente no caso de metáforas primárias, mas de domínio insuficiente de léxico para poder interpretar as sentenças apresentadas e, desta forma, compreender as metáforas ali atualizadas. Este trabalho, no entanto, não tem a pretensão de estabelecer a causa desta diferença de compreensão, visto que não foram gerados dados suficientes para isso. As observações feitas até aqui serão discutidas de forma mais minuciosa na análise qualitativa dos resultados.

4.2.2.2. Expressão por nível de proficiência

Na tabela 6, abaixo, são expostas as médias e desvios padrão das respostas por expressão e nível de proficiência. É importante notar que as médias variam, novamente, entre os valores 0 e 2, pois referem-se ao escore individual de cada questão. Neste ponto, a discussão se resumirá à observação das médias e dos desvios padrão obtidos.

Expressão	Nível de proficiência	Média	Desvio padrão	Participantes (N)
MP1	Básico	1,81	0,53	32
	Intermediário	1,96	0,19	50
	Avançado	1,93	0,48	32
MP2	Básico	1,40	0,49	32
	Intermediário	1,82	0,43	50
	Avançado	1,78	0,42	32
MP3	Básico	1,43	0,75	32
	Intermediário	1,90	0,41	50
	Avançado	2	0	32
MP4	Básico	1,18	0,78	32
	Intermediário	1,56	0,54	50
	Avançado	1,56	0,50	32
MP5	Básico	1,62	0,55	32
	Intermediário	1,96	0,19	50
	Avançado	1,96	0,17	32
MP6	Básico	0,93	0,98	32
	Intermediário	1,08	0,94	50
	Avançado	1,87	0,49	32
EI1	Básico	0,65	0,82	32
	Intermediário	1,74	0,63	50
	Avançado	2	0	32
EI2	Básico	1,40	0,83	32
	Intermediário	0,30	0,70	50
	Avançado	0,68	0,96	32

Expressão	Nível de proficiência	Média	Desvio padrão	Participantes (N)
EI3	Básico	0,75	0,95	32
	Intermediário	1,40	0,88	50
	Avançado	1,90	0,39	32
EI4	Básico	0,62	0,87	32
	Intermediário	0,90	0,97	50
	Avançado	0,93	0,98	32
EI5	Básico	0,59	0,61	32
	Intermediário	1,12	0,91	50
	Avançado	1,56	0,71	32
EI6	Básico	1,06	0,94	32
	Intermediário	1,40	0,90	50
	Avançado	1,75	0,67	32

Tabela 6 - Média por expressão e nível de proficiência

Levando em conta a hipótese 2 deste estudo, que afirma que a compreensão de metáforas primárias não deve variar significativamente entre os níveis de proficiência investigados, nós percebemos que MP1 é a que mais segue esse padrão. Além disso, é importante observar que para todas as metáforas investigadas, com exceção da MP6, há um salto na compreensão do nível básico para o nível intermediário, sendo que entre os níveis intermediário e avançado não há uma variação muito grande. Este dado reforça a observação feita na seção 4.2.2.1 e indica que mais estudos são necessários para que se revele o que provoca esse padrão de compreensão de metáforas primárias entre os níveis em questão.

Quanto às expressões idiomáticas, nós percebemos que a compreensão da maioria delas aumenta de acordo com o nível de proficiência (EI1, EI3, EI4, EI5 e EI6). Nós também podemos observar que a EI4, apesar de não atingir um alto nível de compreensão, segue o padrão observado nas metáforas, indicando um salto de compreensão do básico para o intermediário, que se mantém no nível avançado. A EI2, no entanto, teve uma variação de compreensão completamente inesperada, tendo muito mais acertos no nível básico que nos outros níveis. Todas essas observações serão tratadas de forma mais minuciosa no próximo capítulo, quando será feita a análise qualitativa das respostas dadas para cada uma das expressões.

5. ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS

Neste capítulo, será feita a análise qualitativa dos dados obtidos através da pesquisa empírica, sob a luz dos pressupostos teóricos apresentados nos capítulos 1 e 2. Este estudo dos resultados baseia-se principalmente nas respostas obtidas através das perguntas abertas do instrumento, as quais propiciaram uma maior riqueza de respostas dos participantes. Além disso, conforme já foi mencionado, foi autorizado aos participantes criar um contexto para as sentenças, a fim de melhor responder às perguntas abertas.

Deve-se, também, deixar claro que foram deixadas de fora da análise as respostas às perguntas abertas baseadas em traduções literais possíveis. Vale esclarecer que com ‘tradução literal possível’ nos referimos a respostas que poderiam estar corretas, como “ideia brilhante” para *‘brilliant idea’*, e não “relacionamento fechado” para *‘close relationship’*²². A decisão de excluir essas respostas se fundamenta no fato de que uma avaliação da compreensão que se baseia em tradução literal (especialmente de itens cognatos, como foi o caso de muitas expressões do instrumento) não é capaz de determinar se o participante realmente compreendeu o mapeamento que subjaz à expressão linguística analisada. Este fato se deve a uma inadequação das instruções dadas ao instrumento desenvolvido, pois, como não foram detectadas respostas desse tipo na sua fase de teste, as instruções não deixam claro que esse tipo de resposta não seria aceita.

Para a análise qualitativa, é feita a análise individual de cada uma das expressões estudadas, a fim de verificar as suas especificidades. Logo, nas próximas seções, serão apresentados e interpretados alguns exemplos das respostas dadas pelos participantes desta pesquisa.

²² Respostas literais foram dadas apenas para as perguntas relativas a metáforas primárias.

5.1. Metáforas Primárias

Como vimos na análise quantitativa dos resultados, as metáforas primárias tiveram médias de compreensão maiores que as das expressões idiomáticas. Boers (2000) comenta, ao analisar um dos experimentos discutidos na seção 1.4 deste trabalho, que o fato de o mapeamento investigado na língua adicional poder também ser atualizado na língua materna do participante pode facilitar a compreensão das suas atualizações na língua estrangeira. Ou seja, o participante pode usar uma estratégia de transferência da língua materna para interpretar as sentenças propostas. O autor deixa claro, entretanto, que esta estratégia nem sempre é bem-sucedida, podendo resultar em traduções errôneas. Este fato também dá suporte à nossa decisão de excluir as respostas literais às perguntas abertas, já que a capacidade do participante de traduzir literalmente não garante a compreensão da sentença.

A seguir, serão citados exemplos de respostas às questões referentes às atualizações das metáforas primárias investigadas neste estudo.

MP1: A FELICIDADE É PARA CIMA

No instrumento de compreensão, a MP1 foi atualizada na sentença “*Lucy is feeling up after seeing Tom*”, seguida pela pergunta aberta “Como foi para Lucy encontrar o Tom?”. Essa metáfora primária foi a que obteve a maior média de compreensão geral e no nível básico de proficiência, atingindo uma alta média de compreensão também nos níveis intermediário e avançado. A maioria das respostas à pergunta aberta estava de acordo com o esperado, como ilustram os exemplos a seguir:

Participante 7, nível avançado - “Foi bom, ela está se sentindo alegre.”

Participante 99, nível intermediário - “Foi ótimo, ela se sentiu bem.”

Uma vez que todas as metáforas primárias investigadas neste estudo ocorrem tanto em inglês quanto em português, uma possível explicação para que a MP1 tenha atingido um maior escore entre os participantes do nível básico pode ser a familiaridade deles com os itens lexicais presentes na sentença. Além disso, percebeu-se que alguns participantes interpretaram o item ‘*after*’ julgando que, se Lucy se sentiu bem depois, ela estaria mal antes, como segue:

Participante 41, nível avançado - “Uma coisa boa. Se ela estava se sentindo mal, o encontro melhorou seu humor.”

Participante 76, nível intermediário - “Foi bom, ela se sente melhor.”

Participante 79, nível intermediário - “Foi bom, ela ficou mais feliz.”

Foi identificada uma única resposta literal (participante 90, nível intermediário - “Ela se sentiu para cima.”), sendo que respostas como a do participante 138 (nível básico), “Lucy se sentiu animada, pra cima”, foram aceitas, pois mesmo contendo uma tradução literal da metáfora linguística apresentada, ela revela um entendimento da correspondência metafórica.

MP2: BOM É CLARO

A atualização linguística utilizada no teste para MP2 foi “*Patty had a brilliant idea!*”, e a pergunta aberta para a sentença foi “O que será que a Patty pensou?”. Esta metáfora teve uma das maiores ocorrências de respostas literais, com as seguintes médias por nível de proficiência:

MP2		
Nível de proficiência	Média sem respostas literais	Média com respostas literais
Básico	1,40	1,87
Intermediário	1,82	1,96
Avançado	1,78	1,90

Tabela 7 - MP2: respostas literais

Dois fatores que podem ter propiciado esse tipo de resposta - além da falha nas instruções do instrumento, como comentamos acima - foram o fato de os itens lexicais da atualização linguística terem cognatos no português e de essa ser uma expressão familiar e corrente na língua materna dos participantes. Ainda assim, pelos motivos expostos anteriormente, decidiu-se excluir das análises quantitativa e qualitativa respostas como as que seguem:

Participante 75, nível intermediário - “Ela pensou em algo brilhante.”

Participante 105, nível intermediário - “Teve uma ideia.”

Participante 139, nível básico - “Em uma ideia brilhante.”

Com a exclusão das respostas literais, o nível básico de proficiência não atingiu uma alta média de acertos, mas, ainda assim, a maior parte dos participantes mostraram ter compreendido o domínio alvo BOM, como ilustram as seguintes respostas:

Participante 3, nível avançado - “Algo bom, interessante.”

Participante 67, nível intermediário - “Ela teve uma boa ideia para alguma coisa.”

Participante 140, nível básico - “Em algo muito útil.”

Também é interessante notar que, como ficou ao critério dos participantes inventar um contexto para responder às questões, houve uma grande ocorrência de respostas que remetem a situações específicas, como as que seguem:

Participante 113, nível intermediário - “Como ir bem na prova de latim.”

Participante 76, nível intermediário - “Alguma coisa que possa mudar o mundo, talvez.”

Participante 101, nível intermediário - “Teve uma nova ideia para escrever uma estória.”

Participante 135, nível básico - “Pensou em como conseguir dinheiro.”

MP3: DIFICULDADE É PESO

Esta metáfora foi atualizada na sentença “*George has a heavy game today.*”, a qual foi seguida da pergunta aberta “Como será que George vai se sentir ao final do dia?”. As respostas que seguem predominaram nos testes respondidos:

Participante 143, nível básico - “Se sentirá cansado.”

Participante 4, nível avançado - “Exausto.”

As justificativas apresentadas acima, e respostas como a do participante 15 (nível avançado), que diz “Se for um esporte físico, cansado fisicamente, se for mental, mentalmente”, evidenciam as experiências envolvidas na cena primária, de acordo com a tese proposta por Grady (1997), da percepção do peso carregado (física) e da dificuldade percebida (psicológica), assim como a sensação de desconforto (físico e psicológico) que acompanha essa experiência. A análise das respostas aos testes também identificou a atualização de outras metáforas relacionadas ao domínio alvo DIFICULDADE, como os exemplos que seguem:

Participante 73, nível intermediário - “Provavelmente cansado, será uma partida dura.”

Participante 101, nível intermediário - “Cansado, pois o jogo vai ser longo.”

As palavras ‘dura’ e ‘longa’, nos exemplos acima, atualizam, respectivamente, as metáforas conceituais DIFICULDADE É DUREZA e DIFICULDADE É DISTÂNCIA. Essas respostas, mesmo sendo atualizações de metáforas conceituais diferentes da estudada aqui, revelam a compreensão dos participantes quanto ao significado da sentença apresentada.

Respostas como a do participante 149 (nível básico), que diz “Aliviado”, foram igualmente aceitas, pois elas também explicitam a relação experienciada entre o peso e o desconforto físico e psicológico, relacionada à sensação de alívio que se sentiria “ao final do dia”, como coloca a pergunta.

MP4: INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE

A sentença que atualizava a metáfora em questão foi “*Peter and Kate have a close relationship*”, e a pergunta aberta feita foi “Qual é a relação entre Peter e Kate?”. Assim como a metáfora BOM É CLARO, a MP4 também teve uma alta ocorrência de respostas literais, como mostra a tabela abaixo.

MP4		
Nível de proficiência	Média sem respostas literais	Média com respostas literais
Básico	1,18	1,31
Intermediário	1,56	1,94
Avançado	1,56	1,96

Tabela 8 - MP4: respostas literais

Os testes apresentaram respostas literais para quatro das seis metáforas primárias investigadas (MP1, MP2, MP4 e MP5), mas a maioria dessas respostas foi dada por participantes do nível básico de proficiência. No caso da MP4, o fato de muitos participantes dos níveis avançado e intermediário de proficiência também terem dado respostas literais à pergunta aberta pode revelar que a atualização linguística ‘relação próxima’ é muito familiar a esses falantes na sua língua materna. Em outras palavras, isso pode indicar que os participantes não apenas recorreram ao mapeamento conceitual INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE para interpretar a sentença, mas o atualizaram, na resposta, com a mesma expressão em português, pois ela tem um alto nível de familiaridade. Alguns participantes, ainda, atualizaram a mesma metáfora conceitual nas suas respostas, mas com outras expressões linguísticas, como o participante 16, que respondeu “Eles são bem ligados”. As respostas oferecidas pelos participantes que não se baseavam em traduções literais e demonstravam a compreensão dos participantes quanto ao mapeamento metafórico em questão, seguiam os modelos abaixo:

Participante 7, nível avançado - “Uma relação íntima, provavelmente se gostam.”

Participante 69, nível intermediário - “... de afeição.”

Participante 70, nível intermediário - “... se conhecem bem.”

Além dessas respostas, também foram aceitas respostas que incluíssem algum contexto inventado pelos participantes, como as que seguem:

Participante 128, nível básico - “Casados.”

Participante 5, nível avançado - “Eles provavelmente namoram ou algo do tipo.”

Participante 68, nível intermediário - “Eles podem ser amigos muito próximos...”

Participante 142, nível básico - “Irmãs.”

MP5: IMPORTÂNCIA É TAMANHO

Esta metáfora primária foi atualizada no instrumento com a sentença “*Today is a big day for Jeff*”, cuja pergunta aberta era “O que será que vai acontecer hoje com o Jeff?”. Esta sentença teve alto grau de compreensão geral, sendo ultrapassada apenas pela MP1. Alguns exemplos de respostas que atendiam ao padrão esperado são:

Participante 2, nível avançado - “Um dia importante, decisivo...”

Participante 79, nível intermediário - “Algo marcante”

Participante 105, nível básico - “Alguma coisa importante e boa.”

Também foi alto o número de participantes que imaginaram um contexto para a sentença. Abaixo, estão alguns exemplos.

Participante 87, nível intermediário - “Uma promoção, um casamento...”

Participante 129, nível básico - “Vai se formar.”

Participante 135, nível básico - “Ele vai fazer a prova de direção.”

Foram observadas algumas respostas literais, como a do participante 143 (nível básico), que responde: “Será um grande dia para ele”. A média de compreensão desta metáfora, incluindo as respostas baseadas em traduções literais aumenta apenas para o nível básico de proficiência, que passaria de 1,62 para 1,84. Não foi observado esse tipo de resposta para os outros níveis de proficiência.

MP6: INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR

A MP6 foi a metáfora que obteve as menores médias de compreensão entre os níveis básico e intermediário (0,93 e 1,08, respectivamente), com uma boa média de compreensão no nível avançado (1,87). Estes dados revelam que a compreensão dessa metáfora foi muito similar à compreensão da maioria das expressões idiomáticas aqui estudadas, apresentando

um crescimento contínuo entre os níveis. Isso, por sua vez, pode evidenciar uma dificuldade dos participantes com o léxico envolvido na sentença “*Leo is fuming*”, considerando a alta ocorrência de respostas em branco para as perguntas feitas e tentativas de interpretação como a do participante 128, que, à pergunta “Como será que o Leo está se sentindo?”, respondeu “Mal, fuma muito”. Desta forma, se o participante não entende o significado da palavra ‘*fuming*’, ele não será capaz de interpretar a sentença e compreender o mapeamento ali presente. Alguns exemplos que indicam que os participantes compreenderam bem a metáfora estudada são:

Participante 15, nível avançado - “Nervoso, raivoso.”

Participante 41, nível avançado - “Extremamente brabo.”

Participante 68, nível intermediário - “Com raiva, irritado.”

Participante 80, nível intermediário - “Leo está furioso.”

5.2. Expressões Idiomáticas

Através das médias de compreensão das expressões idiomáticas observadas no capítulo anterior, nós vimos que estas variam de acordo com o nivelamento dos participantes. Desses dados, nós podemos supor que a aquisição dessas expressões, num contexto de aprendizagem de língua estrangeira (como era o caso dos participantes deste estudo), se dá mais lentamente, em comparação à aquisição de metáforas primárias. Além disso, nós também podemos presumir que, em geral, para serem compreendidas, essas expressões precisam ser ensinadas. Pode haver, entretanto, exceções, como no caso de expressões motivadas, como vimos no capítulo 2 deste trabalho.

No capítulo 3, foi visto que essas expressões podem ter diferentes níveis de transparência semântica, ou motivação (BOERS, 2000; GIBBS, 1994; KÖVECSES, 2010), o que pode tornar os seus significados mais fáceis ou mais difíceis de ser interpretados. Algumas podem ser muito opacas, como ‘*as thick as thieves*’, enquanto outras são mais facilmente compreendidas, como ‘*a drop in the bucket*’, por exemplo. A seguir, veremos exemplos de interpretação das expressões inseridas no instrumento deste estudo, a fim de analisar as especificidades de cada uma.

EI1. “to have the time of one’s life”

A sentença que apresentava essa expressão no instrumento era “*Sue had the time fo her life last weekend*”. A EI1 obteve uma média de compreensão surpreendentemente alta entre os níveis avançado e intermediário e uma das menores médias de compreensão no o nível básico de proficiência. Nós acreditamos que isso se deve ao fato de essa expressão ser composta por um grande número de palavras e da tentativa dos participantes que a desconheciam de traduzir os termos ali presentes. Quanto à pergunta aberta apresentada, “O que será que aconteceu com a Sue?”, houve uma grande ocorrência, principalmente no nível básico de proficiência, de respostas como os exemplos a seguir:

Participante 123, nível intermediário - “Teve um tempo para ela.”

Participante 155, nível básico - “Ela teve mais tempo semana passada.”

Participante 152, nível básico - “Passando pelo último fim de semana de sua vida.”

Participante 150, nível básico - “Ela tem pouco tempo de vida.”

As respostas abaixo são exemplos que indicam que houve uma boa compreensão, por parte dos participantes, do significado da expressão - incluindo aquelas na quais os participantes criavam um contexto para basear sua interpretação:

Participante 3, nível avançado - “Ela se divertiu.”

Participante 67, nível intermediário - “Ela teve um momento muito especial.”

Participante 114, nível básico - “Algo importante para sua vida.”

Participante 91, nível intermediário - “Ela se formou na faculdade.”

EI2. “second to none”

A EI2, apresentada na sentença “*This school is second to none*” teve resultados muito inesperados. A sua compreensão foi muito maior por participantes do nível básico de proficiência (1,40), do que por participantes dos níveis intermediário (0,30) e avançado (0,68). Não foram identificados indícios nas respostas para justificar este resultado, a não ser o fato de as respostas dos participantes do nível básico terem sido muito mais curtas e simples, o que

pode ter oferecido menos risco de erro. Também foi observado que muitos participantes responderam à pergunta aberta (“O que será que as pessoas pensam dessa escola?”) de maneira errada, por focar no item lexical ‘*second*’. Abaixo, seguem alguns exemplos:

Participante 18, nível avançado - “Que ela é ruim, ‘zero à esquerda’.”

Participante 102, nível intermediário - “Que ela não é de ‘primeira categoria’.”

Participante 139, nível básico - “Uma escola secundária.”

Nós podemos supor que respostas como as apresentadas acima refletem um conhecimento conceitual que relaciona os conceitos 'ordem' e 'importância'. Logo, essas respostas podem ser motivadas pelo mapeamento IMPORTÂNCIA É ORDEM, que é muito convencional na nossa língua. As respostas consideradas corretas, que revelaram uma boa compreensão da expressão investigada, foram similares aos exemplos abaixo:

Participante 15, nível avançado - “Que é a melhor do mundo.”

Participante 73, nível intermediário - “Que a escola é ótima.”

Participante 133, nível básico - “Boa, pensam que a escola é de um bom nível.”

Participante 148, nível básico - “Que é uma boa escola.”

EI3. “to be in a pickle”

Esta expressão foi apresentada no instrumento com a sentença “*Beth is in a pickle*”, seguida da pergunta aberta “Como será que Beth está se sentindo?”. A média de compreensão da EI3 foi a segunda mais alta no nível avançado (1,90) e terceira mais alta nos níveis intermediário (1,40) e básico (0,75). Apesar de terem sido aceitas respostas mais genéricas, como “Mal” (participante 114, nível básico), a maioria das respostas corretas apresentaram palavras que expressaram mais claramente o significado da expressão.

Participante 13, nível avançado - “Está em apuros, em situação difícil.”

Participante 67, nível intermediário - “Preocupada.”

Participante 103, nível intermediário - “Aflita.”

Participante 105, nível básico - “Atordoada.”

Nós podemos também supor que a motivação por trás dessa expressão pode ter ajudado os participantes a interpretá-la com mais clareza. A pessoa que conhece os itens lexicais envolvidos nessa expressão, possivelmente irá interpretá-la relacionando “estar em uma conserva” com uma situação difícil, desconfortável. O fato de essa expressão ter alcançado a maior média de compreensão no nível avançado de proficiência pode sugerir que a motivação da expressão e a capacidade de tradução desses participantes tenham facilitado a interpretação do significado figurado da expressão.

EI4. “as thick as thieves”

Esta sentença “*Jack and Susan are as thick as thieves*” teve uma das médias gerais de compreensão mais baixas entre as expressões idiomáticas. Foi observado, ao longo da leitura das respostas, que os participantes tiveram dificuldade com os itens ‘*thick*’ e ‘*thieves*’. Ou seja, aqui, além da opacidade da expressão, a não-tradutibilidade dos seus itens pode ter atrapalhado a tentativa de interpretar a expressão. As respostas à pergunta aberta “Qual é a relação entre Jack e Susan?”, apresentadas a seguir, são alguns exemplos das que revelaram uma boa compreensão da expressão aqui estudada:

Participante 7, nível avançado - “É como unha e carne.”

Participante 41, nível avançado - “Muito próxima, estão sempre juntos e/ou estão sempre ajudando e defendendo um ao outro.”

Participante 98, nível intermediário - “Íntima.”

Participante 155, nível básico - “Uma relação de convivência.”

EI5. “a drop in the bucket”

A sentença “*This issue is a drop in the bucket*” obteve a terceira maior média de compreensão no nível avançado de proficiência, mas foi a menos compreendida entre os participantes do nível básico. Este resultado era um tanto inesperado, pois, na língua portuguesa, há a expressão ‘uma gota d’água no oceano’, que tem o mesmo sentido e estrutura similar à da língua inglesa. É interessante notar, também, que essa expressão é motivada pela

metáfora primária IMPORTÂNCIA É TAMANHO, também analisada neste estudo, e recorre a uma imagem para tanto. Essa motivação pôde ser observada pelos participantes da pesquisa, o que é evidenciado em respostas à pergunta aberta - “Que tipo de questão será essa citada na frase?” - como “Talvez um problema insignificante, levando em conta gota x balde/maior x menor” (participante 26, nível avançado).

No entanto, ao se observar respostas como a do participante 23 (nível avançado), “A gota d’água”, nós percebemos que os participantes podem ter recorrido ao significado dessa outra expressão do português ao interpretar a expressão proposta, sendo que essas expressões têm significados muito diferentes.

Abaixo, estão alguns exemplos de respostas que revelam a compreensão dos participantes quanto à expressão analisada:

Participante 11, nível avançado - “Só mais uma entre muitas.”

Participante 137, nível básico - “Sem importância.”

Participante 149, nível básico - “Que ocorre normalmente.”

EI6. “to fly off the handle”

Essa expressão apresentou a segunda maior média de compreensão geral, tendo uma boa média inclusive no nível básico de proficiência. Nós acreditamos que, ao incluir o adjunto adverbial de tempo à frase (“*John flies off the handle when I go out*”), se situou a expressão em um contexto que, apesar de mínimo, ajudou os participantes a responder as perguntas. Por conta desse adjunto, à pergunta “Como o John se sente na situação citada?”, foram aceitas respostas como as que seguem:

Participante 5, nível avançado - “Inseguro.”

Participante 41, nível avançado - “Talvez com ciúmes, perdendo o controle.”

A maioria dos testes apresentou respostas que evidenciavam a compreensão da expressão idiomática, como os seguintes exemplos:

Participante 1, nível avançado - “Descontrolado.”

Participante 66, nível intermediário - “Fora de si.”

Participante 129, nível básico - “Irritado.”

Participante 140, nível básico - “Bravo.”

É interessante notar que essa expressão pode ser motivada, uma vez que o significado ‘descontrolado’ parte da imagem subjacente à expressão - da cabeça de um machado que voa para fora do cabo ao manusear a ferramenta. Desta forma, além do pequeno contexto que é oferecido na sentença, a motivação metafórica da expressão também pode ter ajudado os participantes a responder às perguntas.

CONCLUSÃO

Este trabalho investigou a compreensão de metáforas primárias e expressões idiomáticas por aprendizes de inglês como língua adicional, à luz das perspectivas da Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF e JOHNSON, 1980) e da Teoria das Metáforas Primárias (GRADY, 1997). A amostra da pesquisa contou com 114 participantes, sendo 32 do nível básico de proficiência, 50 do nível intermediário e 32 do nível avançado. O instrumento de compreensão elaborado incluía sentenças que atualizavam metáforas primárias e expressões idiomáticas, seguidas de perguntas abertas e fechadas, a fim de revelar a o entendimento da expressão em questão.

A pesquisa tentou responder a três questões principais. A primeira delas diz respeito à comparação entre a compreensão de metáforas primárias e expressões idiomáticas entre os três níveis investigados. As análises dos dados mostraram que as primeiras foram mais compreendidas que as segundas de maneira geral e em todos os níveis. Esses resultados sugerem que a maior facilidade em compreender as metáforas primárias se deva ao fato de essas serem menos dependentes de cultura e refletirem experiências físicas mais diretas e básicas, enquanto a menor compreensão de expressões idiomáticas resulte de uma maior dependência dessa de conhecimentos linguísticos, conceituais e culturais.

Por conta de uma inadequação das instruções do instrumento, houve uma grande ocorrência de respostas baseadas em traduções literais para quatro das seis metáforas primárias investigadas (MP1, MP2, MP4 e MP5). Como foi apontado anteriormente, não foram observadas respostas desse tipo que pudessem ser consideradas corretas para as expressões idiomáticas. Esse fato não ocorre por acaso, pois, enquanto a potencial universalidade da metáfora primária confere uma maior tradutibilidade às suas atualizações linguísticas (*'she's up'* = 'ela está pra cima'; *'a big day'* = 'um grande dia'), as expressões

idiomáticas, em geral, não são simplesmente traduzíveis através dos seus itens lexicais (*'as thick as thieves'* ≠ 'burros como ladrões'; *'to be in a pickle'* ≠ 'estar em uma conserva'). A compreensão dessas expressões, ao contrário das metáforas primárias, depende de uma maior exposição à língua e de um maior conhecimento conceitual.

Logo, pelos motivos expostos no capítulo 5 deste trabalho, foi decidido excluir as respostas baseadas em tradução literal da análise quantitativa. Vale enfatizar que, mesmo com a exclusão desse tipo de resposta, a compreensão de metáforas primárias foi muito superior à compreensão de expressões idiomáticas. É interessante notar, ainda, que a maioria dessas respostas foi dada por participantes do nível básico de proficiência, talvez por esses sentirem-se menos seguros para interpretar as sentenças propostas utilizando outras palavras que não as que foram incluídas nas sentenças.

A segunda questão levantada por este trabalho está relacionada à hipótese de que a compreensão das metáforas primárias deveria ser maior que a de expressões idiomáticas, o que, como vimos na seção 4.2.2.1, não foi corroborado pela análise quantitativa. Apesar de as metáforas terem sido bem compreendidas em todos os níveis, de maneira geral, foi percebido um salto de compreensão delas do nível básico de proficiência para o intermediário e um aumento consideravelmente menor da média entre os níveis intermediário e avançado. Esse resultado pode sugerir que a compreensão dessas expressões depende do conhecimento do léxico envolvido nessas expressões e não significa, necessariamente, que eles não compreendam o mapeamento metafórico em questão - que não é linguístico, mas conceitual. Logo, nós podemos sugerir, para uma pesquisa futura, que se faça um trabalho com o léxico envolvido nas sentenças do instrumento - tanto para metáforas primárias, quanto para expressões idiomáticas - anterior à aplicação dos testes. Desta forma, poderiam ser descartadas as dúvidas levantadas quanto à interferência do léxico na compreensão das sentenças figuradas.

A terceira questão envolve a hipótese de que a compreensão de expressões idiomáticas deveria variar mais entre os três diferentes níveis de proficiência investigados, o que, como mostra a figura 1 (seção 4.2.2.1) não foi corroborado, pois entre os níveis básico e intermediário de proficiência há uma variação menor desse tipo de expressão em relação às metáforas primárias. Como vimos ao longo das análises feitas, os dados gerados por essa pesquisa não são suficientes para que proponha uma justificativa para esse resultado, o que

sugere que outras pesquisas sejam necessárias para dar uma explicação mais detalhada sobre a natureza da aquisição e compreensão desses tipos de expressão figurada.

Por fim, os resultados encontrados nesta pesquisa reforçam a hipótese da universalidade da metáfora primária, proposta por Grady (1997), sustentando a ideia de que as experiências corpóreas básicas dos participantes desempenham um papel importante na compreensão de atualizações dessas metáforas. Também foram encontradas algumas evidências que sugerem que há uma relação entre a compreensão de expressões idiomáticas e a sua motivação metafórica (GIBBS, 1994; KÖVECSES, 2010). Desta forma, este trabalho pretende servir de contribuição para os estudos de linguagem figurada sob a perspectiva da Linguística Cognitiva.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. In: A Poética Clássica. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.
- BLACK, Max. **Metaphor**. Londres: Proceedings of the Aristotelian Society, New Series, Vol. 55 (1954 - 1955), pp. 273-294.
- BOERS, Frank; LINDSTROMBERG, Seth. **Cognitive linguistic applications in second language instruction: rationale, proposals, and evaluation**. In: Cognitive Linguistics: current applications and future perspectives. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2006, p. 305-358.
- BOERS, Frank. **Metaphor Awareness and Vocabulary Retention**. Oxford: Oxford University Press, Applied Linguistics 21/4, 2000, p. 553-571.
- CRUSE, Alan. **Meaning in Language: an introduction to Semantics and Pragmatics**. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. **Cognitive Linguistics: an introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.
- FERREIRA, Luciane. A Compreensão de Metáfora em Língua Estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- GIBBS, Raymond. **The Poetics of Mind: figurative thought, language and understanding**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- GIL, Maitê. **Compreensão de Metáforas Relacionadas à Cultura Gaúcha: a figura do cavalo na linguagem do gaúcho**. Monografia (Graduação em Letras), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- GRADY, Joseph. **Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes**. Tese (Doutorado em Linguística), Berkeley: University of California, 1997.
- KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor, culture, and language teaching**. In: XXIV Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA). Anais. Madrid, 2006, p. 57-66.
- _____. **Metaphor: a practical introduction**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. 2 ed. Chicago: University of Chicago Press, 2003 [1980].
- LITTLEMORE, Jeannette. **What kind of training is required to help language students use metaphor-based strategies to work out the meaning of new vocabulary?** In: Delta. São Paulo, v.20, n. 2, dez. 2004.

NUNBERG, Geoffrey; SAG, Ivan; WASOW, Thomas. **Idioms**. In: *Language*. Washington, Vol. 70, No. 3 (set. 1994), p. 491-538.

REDDY, Michael. **A metáfora do conduto**: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, Cadernos de Tradução, nº 9, janeiro-março, 2000, p. 9-54.

ROBINSON, Peter; ELLIS, Nick. **Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition**. New York: Routledge, 2008.

SAEED, John. **Semantics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003 [1997].

SEARLE, John. **Expression and Meaning**: studies in the theory of speech acts. Cambridge, Cambridge University Press, 1979.

SIQUEIRA, Maity. **As Metáforas Primárias na Aquisição da Linguagem**: um estudo interlingüístico. Tese (Doutorado em Linguística), Porto Alegre: Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

_____. **Metáfora**: intersecção entre abordagens lógicas e cognitivistas. Dissertação (Mestrado em Linguística), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

WHATELY, Richard. **Elements of Rhetoric**. Londres: B Fellowes, 1841.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de Informação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Carta de Informação

Caro(a) colega,

Meu nome é Aline Freitas Jacques e estou cursando o último semestre da Graduação em Licenciatura em Letras na UFRGS. Esta carta é para informá-lo(a) sobre a pesquisa que estou conduzindo sob a orientação da Professora Maity Siqueira (UFRGS), que faz parte do meu Trabalho de Conclusão do Curso de Letras. Por favor, leia os seguintes esclarecimentos a fim de decidir se você participará da pesquisa.

O projeto objetiva examinar a compreensão de linguagem figurada por aprendizes de inglês como língua adicional. A sua participação neste projeto é voluntária e anônima, e envolve a realização de duas tarefas, uma de proficiência e outra de compreensão de frases, o que durará um total de aproximadamente 30 minutos.

O teste de proficiência consiste em 40 questões de múltipla escolha sobre vocabulário e conteúdos gramaticais da língua inglesa. Já na tarefa de compreensão, serão apresentadas 12 sentenças em inglês, sobre as quais são feitas 2 perguntas em português para cada frase.

As tarefas deste projeto não têm nenhuma relação com a disciplina na qual elas serão aplicadas, e elas não terão nenhum peso na nota dessa disciplina. Além disso, o professor da cadeira não terá acesso às suas respostas.

A participação neste estudo é voluntária e será muito apreciada.

Se houver quaisquer dúvidas ou comentários sobre a pesquisa, sinta-se à vontade para me enviar um e-mail: afjacques@gmail.com.

Desde já agradeço a cooperação,

Aline Freitas Jacques
Porto Alegre, ____ de outubro de 2011.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter lido a folha anexa, que descreve a pesquisa conduzida pela formanda em Licenciatura em Letras Aline Freitas Jacques, dou meu consentimento para participar desse estudo. Entendo que eu realizarei dois testes envolvendo questões relacionadas à compreensão de língua inglesa e que suas respostas permanecerão confidenciais.

Nome

Assinatura

Data

APÊNDICE B - Teste de Proficiência

Teste de Proficiência

1. How many people _____ in your family?
 are they
 is it
 are there
 is
2. a. What time is it?
 b. _____
 Ten and a quarter.
 Ten minus the quarter.
 A quarter past ten.
 Fifteen after ten o'clock.
3. I get up at 8 o'clock _____ morning.
 in the
 in
 the
 at the
4. How much _____ where you live?
 do houses cost
 does houses cost
 does cost houses
 do cost houses
5. _____ come to my party next Saturday?
 Do you can
 Can you to
 Can you
 Do you
6. What _____ in London last weekend?
 you were doing
 did you do
 you did
 did you
7. I'm going to Sainsbury's _____ some food.
 buy
 for buy
 to buy
 for to buy
8. Oxford is the most attractive city _____.
 I've ever seen
 that I see
 I've never seen
 that I saw already
9. Oxford isn't _____ Bath.
 as beautiful than
 so beautiful than
 so beautiful that
 as beautiful as
10. Last Tuesday I _____ to the Passport Office.
 must gone
 must go
 had to go
 had go
11. a. What were you doing at 7:30 on Wednesday evening?
 b. I _____ TV.
 was watching
 watched
 was watched
 watching
12. What time _____ to bed during the week?
 do you go
 are you go
 do you going
 you are going
13. Do you like Oxford? Yes, _____.
 I like
 so I do
 I does
 I do
14. I'm afraid I haven't got _____.
 any scissors
 scissor
 some scissors
 a scissor
15. This book is mine and that book is _____.
 yours
 your
 your's
 you're
16. Would you mind _____ me that pencil?
 to pass to
 pass
 passing
 that you should pass
17. I live in Oxford now. I _____ to France for a long time.
 don't been
 didn't come
 haven't been
 don't come
18. I don't understand. What language _____?
 speak you
 you speak
 you are speaking
 are you speaking
19. My mother never _____ out in the evenings.
 goes
 go
 is going
 going
20. _____ Oxford?
 Since when you live in
 How much time you are living in
 How long have you been living in
 How long time are you living in

Adaptado de http://www.lang.ox.ac.uk/courses/tst_placement_english.html.

21. _____ car is the red Ford?
 Whose
 To whom
 Who's
 Of who
22. I'm sorry. I haven't done my report _____.
 up to the now
 already
 until the present
 yet
23. My friend doesn't speak Chinese. I don't _____.
 also
 neither
 either
 too
24. That's the house _____.
 in the which Mr Brown lives
 in which Mr Brown lives in that
 Mr Brown lives in
 Mr Brown lives in that
25. If _____.
 you come to my office, I'd pay you
 you shall come to my office, I'll pay you
 you came to my office, I would to pay you
 you come to my office, I'll pay you
26. She asked me how big _____.
 is your house
 my house was
 was my house
 is my house
27. My friend let _____ his bike yesterday.
 to borrow
 me borrowing
 me to borrow
 me borrow
28. _____, what would you spend it on?
 When you had a lot of money
 If you had a lot of money
 If you would have a lot of money
 If you shall have a lot of money
29. I _____ smoking last year, but I didn't.
 ought to give up
 ought to have given up
 ought given up
 oughted to give up
30. I'm _____ the film on Wednesday.
 looking forward to see
 looking forward to seeing
 look forward seeing
 looking forward seeing
31. I'm not _____ grammar.
 interested to learn
 interested in learning
 interesting to learning
 interesting in learning
32. The film was very good. It's _____.
 worth seeing
 worth to see
 worthwhile to see
 worthwhile see
33. I have difficulty _____ English.
 to write
 writing
 about writing
 to writing
34. When I lived in France, I _____ a lot of wine.
 was use to drinking
 was used to drink
 used to drink
 used to drinking
35. What will you do when _____ studying?
 you're finishing
 you'll have finished
 you've finished
 you're going to finish
36. I'd rather _____ English than Swedish.
 you should learn
 you learnt
 that you might learn
 you learn
37. We're having the party at _____.
 the house of Deborah
 the Deborah's house
 Deborah's
 house of Deborah
38. If he hadn't known the boss, he _____ the job.
 wouldn't get
 hadn't got
 wouldn't have got
 wouldn't had got
39. It's time _____ some work.
 for to do
 she would do
 she did
 she were to do
40. It's now 9 o'clock and the train _____ arrive at 8:15.
 had to
 must
 was due to
 is going to

APÊNDICE C - Instrumento de Compreensão de Metáforas e Expressões Idiomáticas

Sexo: _____ Idade: _____ Turma: _____

Você já cursou alguma disciplina com a Professora Maity Siqueira? **sim / não**
 Se sim, qual/quais? _____

INSTRUÇÕES:

Leia as frases em língua inglesa numeradas a seguir e responda às duas perguntas feitas sobre cada sentença. Note que as frases estão descontextualizadas, ou seja, elas não são sobre situações específicas e não têm relação entre si. Por favor, responda a todas as perguntas e não se preocupe em responder certo ou errado. Apenas dê uma resposta que você considere adequada para cada uma delas.

TESTE:

1. Lucy is feeling up after seeing Tom.

Pergunta 1: Como foi para Lucy encontrar o Tom?

Pergunta 2: Você acha que ela está se sentindo bem ou mal?

2. John flies off the handle when I go out.

P1: Como o John se sente na situação citada?

P2: Você acha que ele sente alegria ou raiva?

3. Patty had a brilliant idea!

P1: O que será que a Patty pensou?

P2: Você acha que ela teve uma ideia boa ou ruim?

4. This issue is a drop in the bucket.

P1: Que tipo de questão será essa citada na frase?

P2: Você acha que essa questão é importante ou corriqueira?

5. Peter and Kate have a close relationship.

P1: Qual é a relação entre Peter e Kate?

P2: Você acha que eles têm intimidade ou não?

6. This school is second to none.

P1: O que será que as pessoas pensam dessa escola?

P2: Você acha que essa escola é boa ou ruim?

7. George has a heavy game today.

P1: Como será que George vai se sentir ao final do dia?

P2: Você acha que o jogo vai ser fácil ou difícil para ele?

8. Sue had the time of her life last weekend.

P1: O que será que aconteceu com a Sue?

P2: Você acha que ela está se sentindo bem ou mal?

9. Today is a big day for Jeff.

P1: O que será que vai acontecer hoje com o Jeff?

P2: Você acha que vai acontecer algo importante ou corriqueiro?

10. Jack and Susan are as thick as thieves.

P1: Qual é a relação entre Jack e Susan?

P2: Você acha que eles têm intimidade ou não?

11. Leo is fuming.

P1: Como será que o Leo está se sentindo?

P2: Você acha que aconteceu algo bom ou ruim com ele?

12. Beth is in a pickle.

P1: Como será que Beth está se sentindo?

P2: Você acha que isso é fácil ou difícil para ela?
