

METÁFORA E INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL: O ENSINO/APRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO DE ILE/A

METAPHOR AND ENGLISH AS FOREIGN/ADDITIONAL LANGUAGE: TEACHING/LEARNING OF THE EFL/EAL VOCABULARY

Monica Fontenelle Carneiro*

RESUMO

Ao lançarem as bases da Teoria da Metáfora Conceitual, Lakoff e Johnson (1980) motivaram uma revisão nos princípios norteadores da organização do pensamento e das experiências do homem no mundo. Baseados nesses princípios, neste artigo, examinamos a figuratividade, enfocando a influência dos conceitos de natureza metafórica no processo de ensino/ aprendizagem do vocabulário de ILE/A. Para tanto, investigamos dois grupos de dez participantes com base no experimento de Ferreira (2007). Os resultados obtidos apontam para um melhor desempenho do grupo que recebeu a instrução sobre a metáfora conceitual, o que sugere que instrução desse tipo favorece a compreensão dos alunos do vocabulário do ILE/A.

PALAVRAS-CHAVE

Linguística cognitiva; figuratividade; metáfora; Teoria da Metáfora Conceitual; ensino de línguas.

ABSTRACT

By laying the foundations of the Theory of Conceptual Metaphor, Lakoff and Johnson (1980) motivated a revision in the guiding principles of man's organization of thought and experiences in the world. Based on these principles, in this article, we examine figurativeness, focusing on the influence of the concepts of metaphorical nature in the teaching/learning process of the EFL /EAL vocabulary. To do so, we have investigated two groups of ten participants based on Ferreira's (2007) experiment. The results obtained point to a better performance of the group that received the instruction on the conceptual metaphor, which suggests that such an instruction favors students' understanding of the EFL/EAL vocabulary.

KEYWORDS

Cognitive linguistics; figurativeness; metaphor; Theory of Conceptual Metaphor; language teaching.

* Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: monicafcarneiro@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Em oposição à visão aristotélica da metáfora, Lakoff e Johnson (1980), ao lançarem as bases da Teoria da Metáfora Conceitual na obra *Metaphors we live by*, tornaram-na não só um divisor de águas nos estudos da metáfora, mas também o marco do início das investigações realizadas no campo da Linguística Cognitiva. Nessa obra, Lakoff e Johnson (1980) apresentam a metáfora não mais como um adorno da linguagem cuja presença ficava restrita ao âmbito da retórica e da poesia, mas como instrumento de organização e de produção cognitiva que constitui e participa da estruturação de nosso pensamento. Dito de outra forma, ao contribuírem diretamente para uma virada paradigmática no quadro teórico vigente voltado para a discussão dos princípios que norteiam as formas usadas pelo homem na organização de suas ideias sobre o mundo à sua volta e suas experiências, Lakoff e Johnson (1980) não só demonstraram a relevância da linguagem figurada no cotidiano, como também incluíram a metáfora nos debates e nos estudos contemporâneos acerca da relação entre linguagem e cognição.

Apesar dessa drástica mudança, ao analisarmos os manuais didáticos elaborados para o ensino/ aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira/Adicional, doravante ILE/A, percebemos que a figuratividade, se explorada, fica ainda restrita àqueles níveis mais avançados, visto que o seu uso se vincula tradicionalmente à linguagem literária e à oratória (CARNEIRO, 2009). Assim, entendemos que a metáfora continua a apresentar, para grande parte dos professores e aprendizes de ILE, muita dificuldade, gerando bastante insegurança e frustração no desenvolvimento de sua compreensão e uso por parte dos aprendizes de uma língua estrangeira/adicional.

Nosso objetivo, com esse artigo, por conseguinte, é o de contribuir para a discussão sobre a relevância da metáfora no desenvolvimento da competência do aprendiz, especialmente no tocante à compreensão e uso do vocabulário do ILE/A, com base nos resultados obtidos em pesquisa qualitativa e de natureza descritivo-exploratória.

Dessa forma, organizamos este artigo em quatro seções (excluídas esta introdução e as referências), nas quais apresentamos: o aparato conceitual sobre o qual nos apoiamos para tratarmos de nosso objeto de discussão; os procedimentos metodológicos adotados para a investigação; as análises e discussão dos resultados obtidos; concluindo com as nossas considerações finais.

2 METÁFORA CONCEITUAL: PRINCÍPIOS E COMPONENTES BÁSICOS

Considerada um fenômeno de natureza essencialmente linguística desde os gregos até a segunda metade do último século, a metáfora era entendida como recurso para adornar a oratória e a poesia, não despertando qualquer outro interesse investigativo para os estudiosos da área da linguagem.

Com o advento das Ciências da Cognição, especialmente de sua chamada segunda geração, a metáfora ganha relevo a partir da década de 70 do século XX. Passa, então, a ser objeto de pesquisas multi, inter e transdisciplinares nos vários campos de saber que integram tal ciência.

A partir de então, no tocante à linguagem figurada, foram relevantes as contribuições dos seguintes estudiosos: Black (1962) – intraduzibilidade e o funcionamento da metáfora; Lakoff e Johnson (1980, 1999) – Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) e seus refinamentos; Lakoff (1987, 1993) – Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados; Johnson (1987) – a mente corporificada; Fillmore (1968, 1971, 1975, 1976, 1977, 1978, 1982, 1985) – as teorias da Gramática dos Casos e da Semântica dos Frames; Langacker (1987, 1991) – Gramática Cognitiva; e Rosch (1975) – categorização e Teoria dos Protótipos.

Com seus estudos seminais, Lakoff e Johnson (1980) demonstram que nosso pensamento, em grande parte metafórico, permite que percebamos e conheçamos o mundo à nossa volta, organizando nossas ideias, sentimentos e experiências vivenciadas. Ou seja, por meio de metáforas conceituais que licenciam expressões no âmbito da linguagem, o ser humano manifesta suas ideias e sentimentos e organiza as suas experiências.

Dois aspectos caracterizam a visão de metáfora descrita na Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), de Lakoff e Johnson (1980): a) o fato de as metáforas serem convencionais, ou seja, serem automáticas, não dependendo de qualquer esforço, além de serem estabelecidas e compartilhadas por uma determinada comunidade linguística; b) o fato de as metáforas serem indispensáveis, isto é, de se constituírem em uma forma natural de pensar. Nessa perspectiva, Lakoff e Johnson (1980) destacam que o pensamento metafórico é gerado a partir do mapeamento ou correspondência entre dois domínios – fonte (A) e alvo (B) – cuja direcionalidade se estabelece de A para B, já que A, ao ser mais concreto, provê o conhecimento organizado da experiência.

Na sua obra *Metaphor in Culture: universality and variation*, Kövecses (2005) descreve os onze elementos presentes nessa geração do pensamento metafórico. São eles:

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

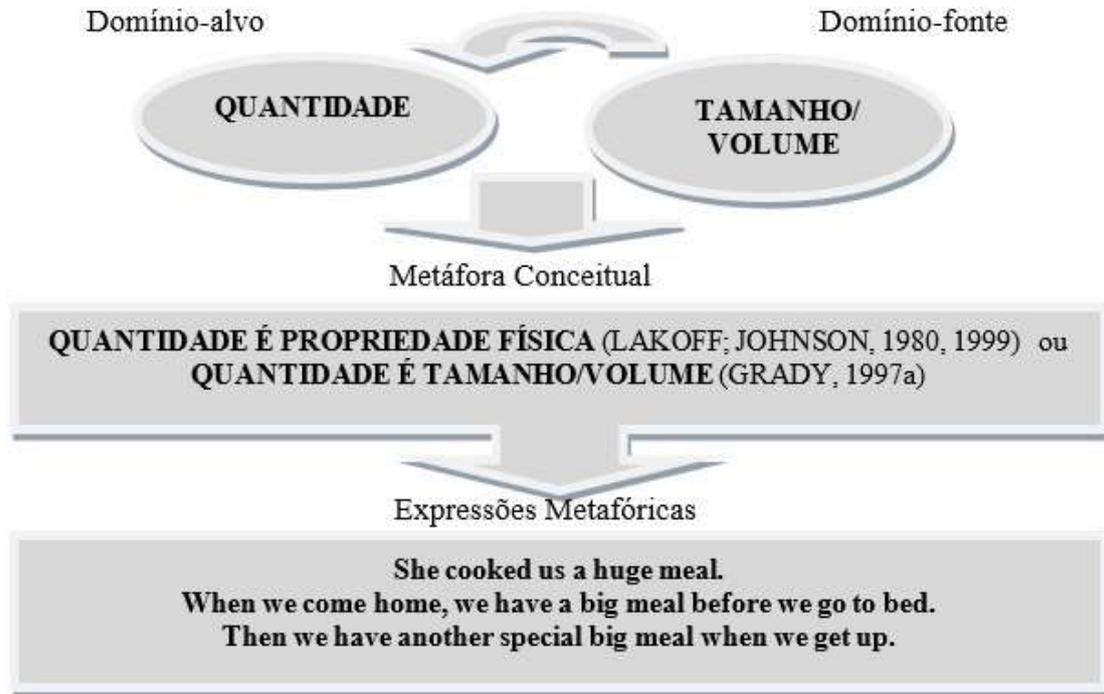
domínio-alvo frequentemente resulta em **mesclas**, isto é, materiais conceituais que são novos em relação tanto à fonte quanto ao alvo; (...) 10. As metáforas conceituais frequentemente materializam-se, ou são realizadas, de **forma não-linguística**, isto é, não somente em língua e pensamento, mas também em prática e realidade físico-social; (...) 11. Metáforas conceituais frequentemente produzem ou convergem para **modelos culturais** que operam no pensamento. Estas são estruturas que são simultaneamente culturais e cognitivas (daí, portanto, os termos modelo cultural e modelo cognitivo), uma vez que são representações mentais culturalmente específicas de aspectos do mundo. (KÖVECSES, 2005, p. 5-7) (grifos nossos).

Esses elementos são essenciais para a identificação e compreensão das expressões metafóricas em seus contextos de uso. De acordo com Steen (1998), esses elementos permitem o entendimento de um domínio por meio de outro. Dito de outra forma, numa referência à Metáfora Conceitual DISCUSSÃO É GUERRA, por exemplo, postula-se que estamos utilizando o domínio-fonte GUERRA, mais físico, para a compreensão do domínio-alvo, mais abstrato, DISCUSSÃO. Da mesma forma, na referência à Metáfora Conceitual DIFICULDADE É DUREZA, postula-se que o domínio-fonte por ser DUREZA, e portanto, mais físico, é mapeado na compreensão do domínio alvo DIFICULDADE.

As correlações conceituais entre os domínios – os mapeamentos – ocorrem, unidirecionalmente, isto é, partindo daqueles elementos conceituais do domínio mais concreto para aqueles do domínio mais abstrato, propiciando, assim, uma projeção metafórica. A metaforicidade está na tensão semântica identificada entre os elementos integrantes das expressões linguísticas metafóricas. Em *Foi uma luta **dura!***, o domínio DIFICULDADE, mais abstrato, é mapeado, por exemplo, em termos de DUREZA (mais concreto), isto é, *luta **dura*** é aí entendido como ***difícil***.

Reproduzimos, a seguir, algumas figuras que representam os domínios, alvo e fonte (CARNEIRO, 2009), demonstrando, com desse modo, as correlações que se estabelecem entre eles, viabilizando o licenciamento de algumas expressões metafóricas.

Figura 1 – Metáfora Conceitual 1

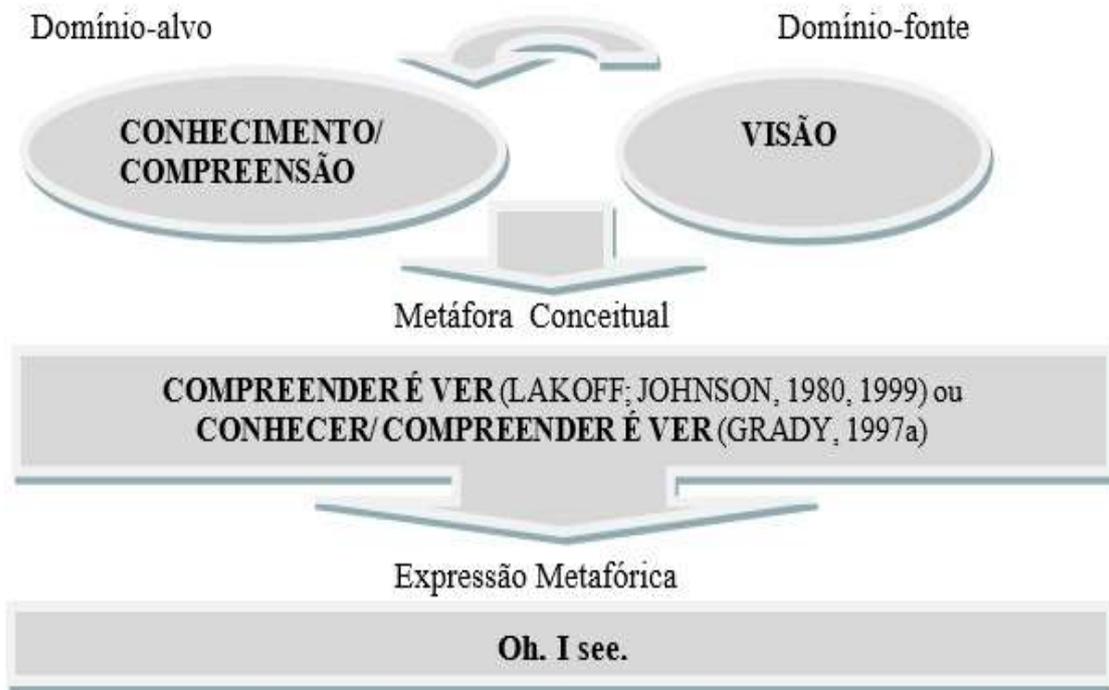


Fonte: Carneiro (2009, p. 112)

Considerando que, mesmo tendo sido abordada por Lakoff e Johnson (1980, 1999) em termos de QUANTIDADE É PROPRIEDADE FÍSICA, e por Grady (1997), como QUANTIDADE É TAMANHO/VOLUME, é importante observar (GRADY, 1997) que, em ambas as metáforas, o julgamento subjetivo é concernente à quantidade (domínio alvo), de um lado; de outro lado, o domínio fonte, com base na interação sensório-motora humana, mapeia traços em termos de tamanho, volume, tendo em vista que são propriedades físicas. Ou seja, tal metáfora é motivada por experiência de natureza basilar, na qual há correlação entre a percepção de volume e o julgamento, no sentido mais amplo, de quantidade.

Em suma, para a explicação dessa metáfora, faz-se necessário um maior detalhamento da natureza de quantidade, isto é, que seu uso decorre, de algum modo, do tempo necessário para a realização de uma operação mental ou da intensidade de tal operação. Isso pode ser constatado nos seguintes exemplos: *Ele tinha uma **montanha** de coisas para resolver*; *Ela comprou um **monte** de presentes para a família*; *Tenho uma **pilha** de coisas a fazer antes de viajar*; *Fizemos um **grande** almoço de Páscoa*; *Reunimos um número **enorme** de amigos no domingo*; *Tenho uma **tonelada** de coisas para resolver hoje*.

Figura 2 – Metáfora Conceitual 2



Fonte: Carneiro (2009, p. 113)

No caso da metáfora *COMPREENDER É VER* (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999) ou *CONHECER/COMPREENDER É VER* (GRADY, 1997), destacamos, com base em Grady (1997), que o julgamento subjetivo prevalente é o de conhecimento, de compreensão (domínio alvo); e que o domínio sensorio-motor cujos traços viabilizam o mapeamento unidirecional (domínio fonte) é o da visão, da capacidade de ver. A experiência basilar aí envolvida é aquela de obtenção de informação por meio da visão, na qual se estabelece a correlação entre a percepção visual e o conhecimento consciente da informação. Dessa forma, é possível observar alguns licenciamentos dessa metáfora em exemplos que se seguem: *Veja o que eles dizem. Parecem até entender do assunto; Ainda não consigo ver como faremos essa substituição; O contador ainda não viu que esse balanço confunde quem o lê; Você consegue ver o que ele está dizendo? É muito fácil ver que ele está falando de algo que não conhece.*

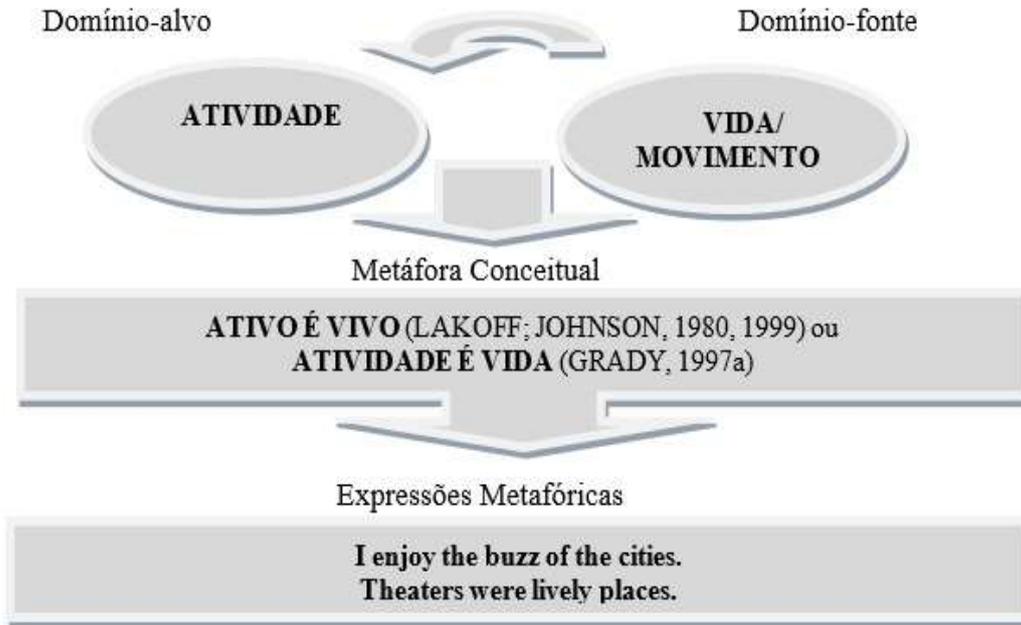
Figura 3 – Metáfora Conceitual 3



Fonte: Carneiro (2009, p. 114)

Com diferença mínima entre a abordagem dessa metáfora para Lakoff e Johnson (1980, 1999) e para GRADY (1997), a metáfora ORGANIZAÇÃO (LÓGICA) É ESTRUTURA FÍSICA tem, segundo Grady (1997), como julgamento subjetivo (domínio alvo), as relações abstratas de união, de ligação, de organização, de um lado; e, de outro lado, como domínio sensorio-motor (domínio fonte), a estrutura física, composta por suas partes. A experiência básica, neste caso, é aquela vivenciada na interação com objetos complexos cuja estrutura é observada. É assim, então, que se estabelece a correlação entre a percepção da estrutura parte-todo desses objetos e a constituição da representação cognitiva das relações lógicas que acontecem entre elas. É possível observar, portanto, nos exemplos que se seguem, expressões metafóricas licenciadas pela metáfora ORGANIZAÇÃO (LÓGICA) É ESTRUTURA FÍSICA: *Aquela **parte** do acordo ainda depende de alguns ajustes; Cada plano é **montado** com uma finalidade específica; O projeto constitui-se de quatro **etapas**: planejamento, implantação, avaliação e manutenção; Ainda não li esse **capítulo** do livro; Ainda não conseguimos descobrir em que **parte** da operação houve essa falha, mas continuamos a investigar todos os **módulos** do projeto.*

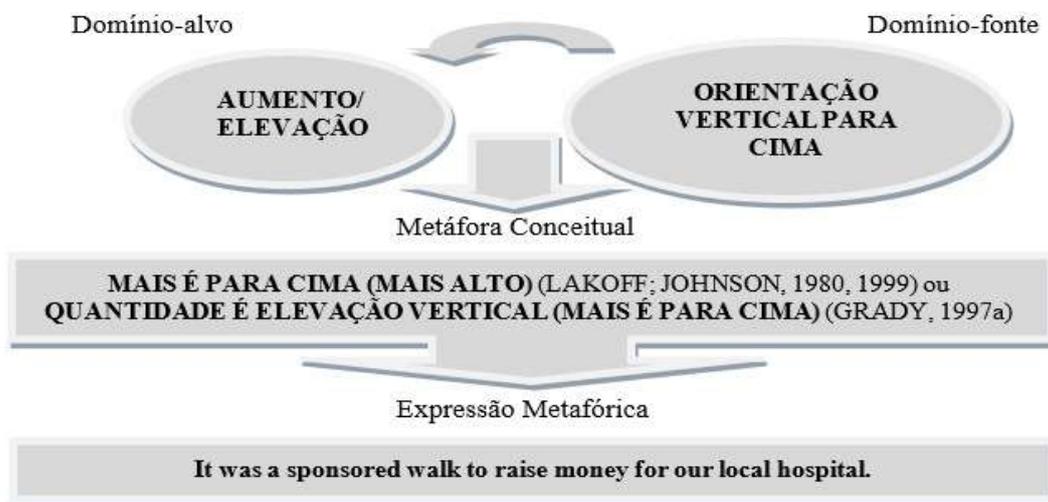
Figura 4 – Metáfora Conceitual 4



Fonte: Carneiro (2009, p. 114)

Enquanto, para Lakoff e Johnson (1980, 1999), a metáfora conceitual aí envolvida é ATIVO É VIVO, para Grady (1997), seria a metáfora ATIVIDADE É VIDA / INATIVIDADE É MORTE. Ressaltamos, com base em Grady (1997), que, nesse caso, o julgamento subjetivo (domínio alvo) é atividade, e o domínio sensorio-motor (domínio fonte) é vida, animação e movimento/disponibilidade para interação. A experiência básica que fundamenta essa metáfora resulta de uma correlação entre atividade, domínio (fonte) ao qual se aplicam os traços mapeados, e animação, movimento e disponibilidade para interação. Como alguns exemplos de licenciamento dessa metáfora, temos: *A cidade fica completamente **morta** aos domingos; As brincadeiras das crianças deixam o parque **vivo** e alegre; Antigamente as praças eram **cheias de vida**; O frio do inverno deixa a cidade **parada, sem vida**; Ontem foi um dia **morto**, em função do feriado; O riso de uma criança traz **vida** a qualquer casa.*

Figura 5 – Metáfora Conceitual 5



Fonte: Carneiro (2009, p. 115)

Se a metáfora conceitual MAIS É PARA CIMA é assim abordada por Lakoff e Johnson (1980, 1999), para Grady (1997), trata-se da metáfora conceitual QUANTIDADE É ELEVAÇÃO VERTICAL. Ou seja, para esse último autor, trata-se de uma metáfora primária caracterizada por ter, como julgamento subjetivo (domínio alvo), quantidade, aumento, elevação; e, como domínio sensório-motor (domínio fonte), orientação vertical, e/ ou orientação corporal. O mapeamento que se estabelece entre esses domínios tem origem na experiência básica vivenciada quando da correlação que se estabelece entre quantidade e nível de pilhas observados, ou ainda de fluidos em contêineres, de um lado; e movimento de elevação e queda que decorre de acréscimos ou subtrações, de outro lado. Como exemplos, temos: *A criminalidade está **subindo** assustadoramente; O nível de desemprego está muito **alto**; As ações **subiram** muito na última semana; Aquele restaurante é famoso por seu **elevado** padrão de qualidade; os resultados obtidos foram muito **superiores** aos do último exercício. Eles estão **no topo** da lista dos classificados para a última etapa do torneio.*

Essas metáforas conceituais que licenciam as expressões linguísticas são descritas com base no entendimento de Grady (1997) de que as metáforas correlacionais decorrem da correlação e co-ocorrência de mapeamentos entre a experiência cotidiana e a resposta cognitiva (sensório-motora) a essa experiência. Essa estreita correlação propicia o surgimento do julgamento subjetivo que fundamenta as chamadas metáforas primárias – consideradas as mais básicas ou primitivas (GRADY, 1997), com tendência à universalidade.

De acordo com os princípios e elementos acima descritos e no entendimento de que a instrução sobre metáfora pode contribuir para facilitar a compreensão do aprendiz no processo de ensino/aprendizagem do vocabulário de ILE/A, buscamos conhecer, por meio de um experimento envolvendo dois grupos de 10 participantes

(todos alunos de ILE/A em um curso de línguas de São Luís), se a exposição desse público à concepção da metáfora como parte constitutiva do pensamento efetivamente contribuiria para uma melhor compreensão do vocabulário na aprendizagem de ILE/A.

Para esse experimento, replicamos, em parte, o modelo desenvolvido por Ferreira (2007), ou seja, foi realizado um estudo interlinguístico com aprendizes com foco na compreensão de metáforas em Inglês como Língua Estrangeira.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desse experimento, consideramos a hipótese de que, se padrões metafóricos primitivos são ativados ao longo do desenvolvimento cognitivo do ser humano, a introdução de conceitos relativos a mapeamentos constituídos nesse período poderia contribuir para um processo de ensino/aprendizagem mais eficaz do vocabulário da língua estrangeira/adicional, no caso, a língua inglesa.

Para tanto, foram selecionados 20 participantes, dentre aprendizes de ILE/A que cursavam o nível intermediário de um curso de línguas, na cidade de São Luís, no Maranhão. Todos os selecionados estão na faixa de 14 a 30 anos, são monolíngues e falantes nativos do português brasileiro. Para que fosse realizada a seleção, a competência linguística de cada aprendiz foi avaliada por meio da aplicação de teste relativo ao último nível do curso básico, assim como pela média do histórico escolar desses aprendizes, sendo 8,0 (oito) a nota mínima estabelecida para a seleção.

Os vinte participantes responderam, inicialmente, a um questionário, fornecendo informações básicas; depois, leram e assinaram o Termo de Consentimento Informado. Em seguida, foram constituídos os dois grupos: um Grupo Controle com dez participantes (GC), que foi submetido a uma bateria de testes (Instrumentos 1, 2 e 3), sem qualquer informação prévia sobre metáfora conceitual; e um Grupo Experimental (GE), também com dez participantes, que foi submetido à mesma bateria de testes, após receber instrução sobre metáfora conceitual, em aula com duração aproximada de 50 minutos.

As variáveis norteadoras dessa investigação foram:

- (i) Variáveis independentes: a instrução, ou não, sobre metáfora conceitual; a contextualização, ou não, das expressões metafóricas que foram incluídas nos instrumentos 2 e 3; e o número de palavras que compõem as expressões metafóricas.
- (ii) Variáveis dependentes: a compreensão das expressões metafóricas em função da instrução sobre a metáfora conceitual; a competência metafórica em função da contextualização das expressões metafóricas ou de sua ausência; e o grau de dificuldade apresentado pelas expressões metafóricas em decorrência do número de palavras que as constituem.

No tocante aos materiais, foram utilizados os que se encontram abaixo relacionados:

- Teste de nivelamento linguístico;
- Questionário (sobre a experiência do participante na aprendizagem de ILE/A);
- Termo de Consentimento Informado;
- Instrumentos: Instrumento 1 (teste do léxico com 20 palavras, nas quais se encontram as expressões metafóricas a serem testadas nos Instrumentos 2 e 3); Instrumento 2 (teste de múltipla escolha com 10 expressões metafóricas descontextualizadas), e Instrumento 3 (teste de múltipla escolha, com as mesmas 10 expressões metafóricas contextualizadas); todos baseados no modelo de Ferreira (2007);
- Aula de cerca de 50 minutos (com instrução básica sobre a metáfora conceitual);
- Lista de metáforas conceituais, baseada em Lakoff e Johnson (1980, 1999) e em Grady (1997).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O reduzido universo da investigação dificultou, de certo modo, o tratamento estatístico dos dados obtidos. No entanto, isso não nos impossibilitou de concluir que os resultados foram muito aproximados entre os instrumentos. O Instrumento 1 foi constituído de teste com léxico constante de 20 palavras a serem identificadas como desconhecidas (D), conhecidas (C), ou ter o seu significado (S) informado pelos sujeitos, em português. Em seguida, foi avaliada a competência lexical dos sujeitos em relação às expressões metafóricas usadas nos Instrumentos 2 e 3, conforme demonstrado nos Gráficos 1 e 2 e Tabelas 1 e 2 (CARNEIRO, 2009, p. 161-163) apresentados mais adiante.

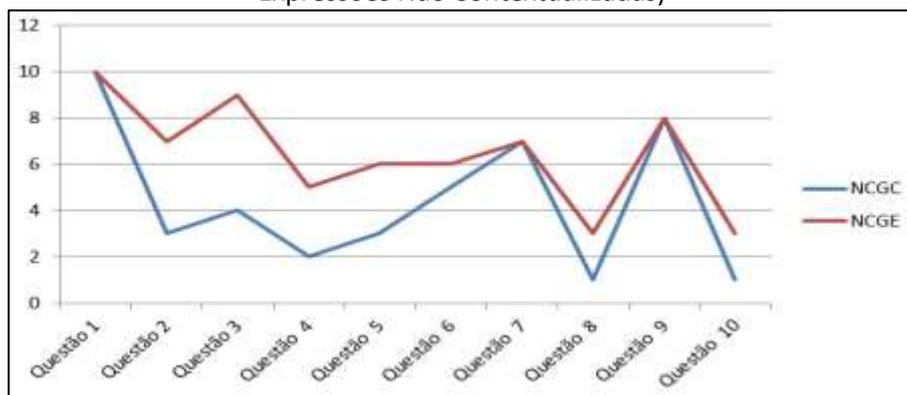
No que concerne ao Instrumento 1, a variação observada, segundo Carneiro (2009), foi de 5% entre o número de palavras com significados corretos fornecidos pelos dois grupos, e de 3,5% no caso das palavras apontadas como difíceis para ambos os grupos. Entendemos, assim, que esses resultados parecem indicar que os participantes de ambos os grupos apresentavam condições semelhantes em termos de competência lexical.

Ao analisarmos os dados relativos aos Instrumentos 2 e 3 de cada um dos grupos nos Gráficos 1 e 2 e Tabelas 1 e 2 (CARNEIRO, 2009, p. 161-163) disponibilizados a seguir, observamos que os resultados indicavam um melhor desempenho apresentado pelo GE no Instrumento 3, já que quatro questões (40%) registraram um maior número de acertos, com as palavras contextualizadas. Para o GC, a contextualização também pareceu favorecer os resultados, já que nove (90%), dentre as dez questões, apresentaram melhores índices. Dessa forma, percebemos que os resultados sugerem

indícios, com percentuais mínimos de variação, de que a contextualização contribui favoravelmente para a compreensão metafórica do aprendiz.

No Gráfico 1 e na Tabela 1 (CARNEIRO, 2009, p. 161), exibidos a seguir como já informado, os resultados obtidos nas Questões 1, 7 e 9 pelos grupos GC e GE foi o mesmo. Nas outras sete questões, os resultados apresentados pelo GE mostram-se, em média, aproximadamente 49% mais altos que aqueles alcançados pelo GC.

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



Fonte: Carneiro (2009, p. 161)

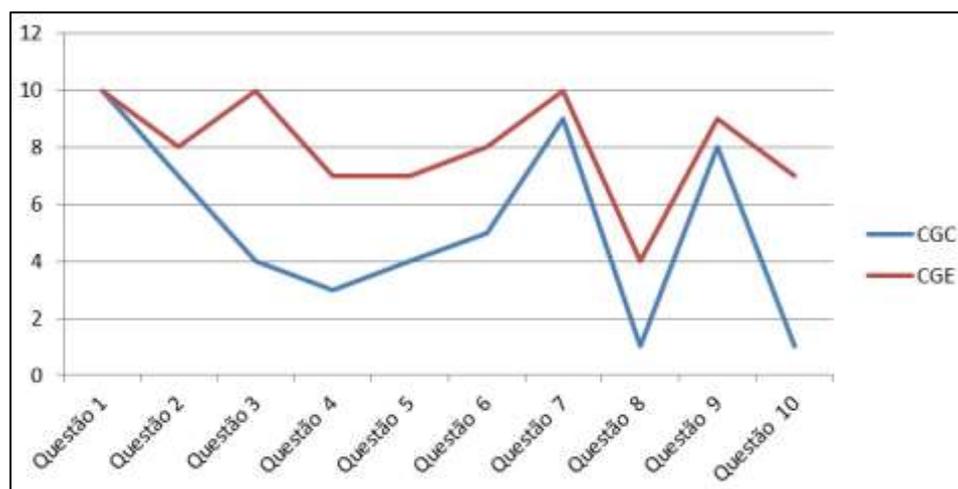
Tabela 1 – Percentuais de acerto por questão: Comparativo Grupo Controle X Grupo Experimental (Instrumento 2 - Expressões Não Contextualizadas)

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

Fonte: Carneiro (2009, p. 161)

Ao estabelecermos a comparação entre o desempenho apresentado pelos grupos, tanto no Instrumento 2 quanto no Instrumento 3, demonstrado nos Gráficos 1 e 2 e Tabelas 1 e 2 (CARNEIRO, 2009, p.161-163), percebemos que os dados apontaram para um melhor desempenho demonstrado pelo GE, pois, em 7 (70%) das questões do Instrumento 2, seus índices foram melhores. Nesses mesmos gráficos e tabelas, observamos que, nas outras questões, os resultados se equipararam.

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



Fonte: Carneiro (2009, p. 162)

Tabela 2 – Percentuais de acerto por questão: Comparativo Grupo Controle X Grupo Experimental (Instrumento 3 - Expressões Contextualizadas)

	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.8	Q.9	Q.10	Geral
G C	100%	70%	40%	30%	40%	50%	90%	10%	80%	10%	50%
G E	100%	80%	100%	70%	70%	80%	100%	40%	90%	70%	73%

Fonte: Carneiro (2009, p. 163)

No caso do Instrumento 3, como exposto no Gráfico 2 e na Tabela 2, (CARNEIRO, 2009, p.162-163) mostrados a seguir, os resultados foram um pouco mais expressivos, já que, em 9 (90%) das questões, o GE apresentou percentuais de acertos cerca de 60% mais altos que aqueles alcançados pelo GC. Os resultados foram iguais em apenas uma questão, a Questão 1, o que parece sugerir que existe uma diferença entre os grupos que não deve resultar apenas da contextualização, já que tal diferença pode ser observada também no Instrumento 2. Entendemos, portanto, que essa diferença pode ser atribuída à instrução sobre a metáfora que foi recebida pelo GE, antes da bateria de testes.

A avaliação dos resultados no que concerne ao número de acertos em cada questão sugere que as expressões metafóricas constituídas de uma única palavra podem apresentar um maior grau de dificuldade para o aprendiz, mesmo quando este recebe instrução sobre metáfora conceitual.

Concluimos, ao final da investigação, que, apesar de certas limitações quanto ao tratamento estatístico, os dados obtidos sugerem um melhor desempenho do GE, grupo

que recebeu instrução sobre metáfora conceitual antes da aplicação dos Instrumentos. Assim, os resultados sugerem que a inclusão de instrução relativa a conceitos e mapeamentos metafóricos e esquemas imagéticos pertinentes à linguagem figurada pode facilitar o processo de ensino/aprendizagem do vocabulário de ILE/A, favorecendo, assim, a compreensão de palavras e expressões metafóricas pelo aprendiz.

Observamos, ainda, que os resultados obtidos apontam para uma possível confirmação não só de que a contextualização das expressões linguísticas metafóricas pode favorecer a compreensão do aprendiz de ILE/A em termos de sua competência metafórica, mas também de que as expressões linguísticas metafóricas constituídas de uma única palavra revelam um maior grau de dificuldade para esse aprendiz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas foram as mudanças teórico-metodológicas verificadas no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras ao longo do último século, em especial aquelas que envolveram o deslocamento do foco da gramática tradicional para a comunicação e a interação. Percebemos que tais transformações vieram a resultar em maior atenção e cuidado com o ensino/aprendizagem do vocabulário tanto no que concerne a sua distribuição nos diversos níveis quanto no tocante à organização do conteúdo das lições.

Os exercícios que, antes, em grande parte, tinham caráter essencialmente estrutural, por envolver atividades de substituição, de combinação e de transformação, passaram a ter seu foco direcionado para o desenvolvimento da competência lexical, envolvendo mais palavras e expressões contextualizadas e se utilizando de redes de palavras.

Contudo, é possível constatar que os conteúdos relativos ao estudo da metáfora ainda não são explorados nos manuais didáticos, e, se o são, restringem-se às seções especiais de níveis mais avançados – muitas vezes, ainda sob a ótica tradicional –. Dessa forma, o ensino do vocabulário a aprendizes de ILE/A continua limitado ao sentido ‘literal’ no qual prevalecem os exercícios com foco no reconhecimento, nas combinações e substituições das palavras e expressões linguísticas.

A essas práticas, que se baseiam na tese da dicotomia ou segmentação da língua em dois níveis - o literal e o figurado – subjaz o fundamento da retórica clássica, qual seja: a linguagem serve para descrever o mundo e seus fatos de forma objetiva e transparente, o que revela uma visão reducionista da linguagem. A abordagem da metáfora como um fenômeno estritamente linguístico, ornamental, sem qualquer valor cognitivo, limita bastante as possibilidades da compreensão das semelhanças e diferenças entre as culturas de povos de línguas diferentes.

No entanto, ao refletirmos, com base nos princípios da TMC, de que a metáfora conceitual permeia a linguagem cotidiana e de que tais aspectos podem ser

evidenciados, somos levados a reconhecer a sua importância na compreensão e expansão do vocabulário, seja de uma língua estrangeira ou mesmo da língua materna.

Assim, levando em conta todos os avanços advindos da abordagem cognitiva na compreensão de formas de organização do conhecimento, constatamos que os resultados obtidos com a pesquisa aqui abordada apontam para a relevância da metáfora conceitual como habilidade cognitiva no processo de ensino-aprendizagem do vocabulário de ILE/A. Isto posto, concluímos, esperando ter contribuído com estudos que possam se somar a outros em defesa da inclusão de conteúdos que estimulem o ensino de recursos cognitivos como o da Metáfora Conceitual.

REFERÊNCIAS

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

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

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

FILLMORE, Charles. The case for case. In: BACH, Emmon; HARMS, Robert (Org.), *Universals in linguistic theory*. Londres: Holt, Rinehart & Winston, 1968. p. 1–88.

_____. Some problems for case grammar. In: O'BRIEN, Richard. (Org.), *22nd annual round table. Linguistics: developments of the sixties – viewpoints of the seventies*, v. 24 of monograph series on language and linguistics. Washington D.C: Georgetown University Press, 1971. p. 35–56.

_____. An alternative to the checklist theories of meaning. In: Annual meeting of the Berkeley's linguistics society, 1. 1975, Berkeley. *Proceedings of...* Berkeley, CA, 1975. p. 123-131.

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

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

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

_____. Frame semantics. In: Linguistics Society of Korea. *Linguistics in the morning calm*: Selected papers from the SICOL, 1981. Seoul, South Korea: Hanshin Publishing Co, 1982, p. 111–138.

_____. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di semantica*, v.2, 1985, p. 222–254.

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

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

KÖVECSSES, Zoltán. *Metaphor in culture: universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

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

_____. The Contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, Andrew. (Org.). *Metaphor and thought*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 202-251. Disponível em: <http://www.ac.wvu.edu/%7Emarket/semiotic/lkof_met.html>. Acesso em: 15 fev. 2008.

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

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

LANGACKER, Ronald. *Foundations of cognitive grammar, v.1: theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press, 1987. 540 p.

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

ROSCH, Eleanor. Cognitive representations of semantic categories. *Journal of experimental psychology: general*, v. 104, p.192-233, 1975.

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