

**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara – SP

GABRIELI DAMADA

**EXPRESSÕES FORMULAICAS E *COLLOCATIONS* EM INGLÊS: uma  
proposta de descrição por meio de esquemas de imagem e *chunking***



Araraquara -SP  
2014

GABRIELI DAMADA

**EXPRESSÕES FORMULAICAS E *COLLOCATIONS* EM INGLÊS: uma proposta de descrição por meio de esquemas de imagem e *chunking***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp / Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática: Análise de fatos linguísticos em uso na língua em uma ou mais das seguintes dimensões - fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática.

**Orientador:** Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu

Araraquara - SP  
2014

Damada, Gabrieli

Expressões formulaicas e *collocations* em inglês : uma proposta de descrição por meio de esquemas de imagem e *chunking* / Gabrieli

Damada – 2014

97 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) –  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de  
Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

**Orientador: Antônio Suárez Abreu**

1. Linguística. 2. Linguagem.

3. Língua inglesa -- Estudo e ensino -- Estudantes estrangeiros. I. Título.

GABRIELI DAMADA

**EXPRESSÕES FORMULAICAS E *COLLOCATIONS* EM INGLÊS: uma proposta de descrição por meio de esquemas de imagem e *chunking***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp / Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática: Análise de fatos linguísticos em uso na língua em uma ou mais das seguintes dimensões - fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática.

**Orientador:** Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu

Data da defesa: 23 de Abril de 2014.

**Membros Componentes da Banca Examinadora:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu

Faculdade de Ciências e Letras - Unesp / Araraquara

---

**Membro Titular:** Prof. Dra. Ana Carolina Sperança Criscuolo

Faculdade de Ciências e Letras - Unesp / Araraquara

---

**Membro Titular:** Prof. Dra. Ana Elisa Barbosa de Oliveira

Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

---

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
Unesp - Campus Araraquara

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela dádiva da existência;

Ao Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu, carinhosamente conhecido como Tom, por compartilhar o seu conhecimento e pelas valiosas observações, orientações e sugestões para realização deste trabalho;

Aos meus pais, Carlos Alberto e Luciane, por serem os meus grandes incentivadores e, sobretudo, me auxiliarem ao longo do curso;

Ao meu irmão, Pedro Henrique, que sempre despendia palavras de motivação, acreditando no meu trabalho;

Ao Rafael, pelo incentivo, compreensão, paciência e amor;

À Ana Elisa e à Marta pela grande contribuição que deram a esse trabalho no Exame de Qualificação;

Aos professores do Departamento de Pós - Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, por oferecerem uma formação única e enriquecedora;

Aos meus colegas de trabalho, pela torcida e incentivo;

A todos os amigos que me apoiaram e fizeram parte desta jornada de estudos, principalmente, Aline e Damares.

## RESUMO

Tradicionalmente, o aprendiz de uma língua estrangeira busca entender um texto nessa língua, palavra por palavra, para construir a interpretação de um texto. Essa postura dificulta o desenvolvimento da aprendizagem da língua estudada, pois todo o idioma tem colocações (*collocations*), combinações fixas mais usadas e preferidas em relação a outras construções. Embora essas colocações se acomodem na mente do falante nativo de maneira natural, acabam por dificultar a fluência por parte dos aprendizes de língua inglesa, como língua estrangeira. Por conseguinte, este trabalho tem como objetivo descrever algumas colocações da língua inglesa por meio da Teoria dos Esquemas de Imagem vinculada ao modelo da Linguística Cognitiva. Pretendemos mostrar por meio das análises das colocações que o conceito de linguagem corporificada (LAKOFF; JOHNSON, 1980) e a Teoria da Simulação (BERGEN, 2012) contribuem de maneira efetiva para a concretização da aprendizagem do inglês. As colocações analisadas provêm de um *corpus* extraído de textos jornalísticos, anúncios publicitários (disponíveis na Internet) e situações de uso do inglês. Espera-se que este trabalho ofereça subsídios para que se possa considerar o aprendizado das *collocations*, como um elemento importante no ensino de inglês a falantes do português.

**Palavras - Chave:** *Collocations*. Língua Inglesa. Esquemas de Imagem. Linguística Cognitiva. Linguagem Corporificada. Teoria da Simulação.

## ABSTRACT

Traditionally, a foreign language learner tries to understand a text in the target language taking into account the meaning of word by word in order to interpret the text. This kind of behavior makes the development of the learning process more difficult as all languages have collocations, fixed combinations that are more used and preferred than other kinds of structures. Even though these collocations settle in the native speaker's mind in a natural way, they hinder the fluency in English of people who are learning it as a foreign language. Therefore, this research study aims to describe some English collocations through the Image Schema Theory linked to the model of Cognitive Linguistics. We also intend to demonstrate, through the analyses of collocations, that the concept of embodied language (LAKOFF; JOHNSON, 1980) and the Simulation Theory (BERGEN, 2012) effectively contribute to the learning of English. The collocations analyzed are taken from a corpus of newspaper texts, advertisements (available on the Internet), and examples of English usage. Moreover, this research study aims to contribute to the view of collocation learning as an important aspect of the English teaching process to Portuguese speakers.

**Key - Words:** Collocations. English. Image Schema. Cognitive Linguistic. Embodied Language. Simulation Theory.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Representação da construção: <i>Spill the beans</i> .....	37
<b>Figura 2-</b> Ilustração do conceito de <i>Collocation</i> .....	38
<b>Figura 3-</b> Esquema <i>Blending</i> para o enunciado - Messi foi um leão no último jogo do Barcelona .....	45
<b>Figura 4-</b> Domínio Origem e Alvo na Metonímia .....	46
<b>Figura 5-</b> Esquema de PERCURSO.....	59
<b>Figura 6-</b> Esquema de CONTATO .....	61
<b>Figura 7-</b> Esquema de CONTÊINER.....	64
<b>Figura 8 -</b> <i>Greetings</i> .....	71
<b>Figura 9 -</b> Representação do Esquema Imagético PERCURSO com os <i>Greetings</i> .....	71
<b>Figura 10 -</b> Representação do Esquema Imagético PERCURSO com a colocação <i>How old are you?</i> .....	72
<b>Figura 11 -</b> Representação do Esquema Imagético CONTÊINER com a colocação <i>walk out</i> .....	72
<b>Figura 12 -</b> Representação do Esquema Imagético LIGAÇÃO com a colocação <i>soul mate</i> ..	74
<b>Figura 13 -</b> Representação do Esquema Imagético PARTE - TODO com a colocação <i>shoot yourself in the foot</i> .....	75
<b>Figura 14 -</b> Representação do Esquema Imagético CONTATO com a colocação <i>wear lipstick</i> .....	76
<b>Figura 15 -</b> Marilyn Monroe.....	77
<b>Figura 16 -</b> Exemplo do uso da colocação <i>it is up to you</i> .....	78
<b>Figura 17 -</b> Representação do Esquema Imagético CONTÊINER com a colocação <i>to be in his/ her shoes</i> .....	79
<b>Figura 18 -</b> Cartaz do filme <i>In her shoes</i> .....	79
<b>Figura 19 -</b> <i>Keep Calm and Carry on</i> .....	80
<b>Figura 20 -</b> Representação do Esquema Imagético CONTÊINER (EXCESSO) com a colocação <i>to waffle</i> .....	81
<b>Figura 21 -</b> Representação do Esquema Imagético PERCURSO (INTERRUPÇÃO) .....	81

**Figura 22** - Representação do Esquema Imagético PERCURSO com a colocação *in the long run / in the short run (of)*..... 82

**Figura 23**- Ocorrência da abreviação do provérbio *burnt child dreads the fire*, no *NY Times* ..... 85

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Algumas características gramaticais potencialmente distintivas do Novo Inglês	21
<b>Quadro 2</b> - O Ensino de Vocabulário Por Meio dos Métodos de Ensino .....	35

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
Objetivos.....	14
Procedimento Metodológico e Corpus da Pesquisa .....	14
Organização das Seções.....	15
<b>1 O INGLÊS NUMA SOCIEDADE GLOBALIZADA .....</b>	<b>17</b>
1.1 O Inglês como Língua Franca .....	17
1.2 Impactos da Globalização .....	20
1. 2. 1 Educação.....	22
<b>2 ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....</b>	<b>25</b>
2.1 Breve Histórico: Implantação do Ensino do Inglês no Brasil.....	25
2.2 O Ensino do Inglês no Mundo.....	28
2. 3 Principais Métodos de Ensino de Língua Estrangeira .....	29
2.3.1 Gramática e Tradução .....	29
2.3.2 Método Direto.....	30
2.3.3 Áudio- Lingual.....	31
2.3.4 Enfoque Comunicativo .....	32
2.3.5 Letramento Crítico .....	34
<b>3 COLLOCATIONS E CHUNKINGS.....</b>	<b>37</b>
3.1 A Importância das <i>Collocations</i> e dos <i>Chunkings</i> no Ensino de Língua Inglesa.....	47
3.2 A Classificação Tradicional das Colocações ( <i>Collocations</i> ).....	49
<b>4 A LINGÜÍSTICA COGNITIVA COMO MODELO TEÓRICO .....</b>	<b>52</b>
4.1 Semântica Cognitiva.....	53
4.1.1 A Estrutura Conceptual é Corporificada .....	53
4.1.2 A Estrutura Semântica é Conceptual.....	54
4.1.3 A Representação do Significado é Enciclopédica.....	55
4.1.4 A Construção do Significado é Conceptualização .....	55
4.2 A Teoria dos Esquemas de Imagem .....	57
4.2.1 Os Tipos de Esquemas de Imagem ( <i>Image Schemas</i> ).....	58
4.3 Teoria da Simulação .....	65
<b>5 UMA PROPOSTA COGNITIVA DE ANÁLISE DAS COLLOCATIONS .....</b>	<b>67</b>
5.1 Análise das <i>collocations</i> selecionadas .....	69
5.2 Os esquemas de Imagem e as <i>Collocations</i> do dia a dia .....	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>95</b>

*Tenho em mim todos os sonhos do mundo [...].*

(CAMPOS, A. 2011)

## INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o ensino de língua estrangeira têm abordado a necessidade de se trabalhar com as combinações especiais de itens lexicais. Afinal, essas combinações<sup>1</sup>, embora se acomodem na mente do falante nativo de maneira natural, acabam por dificultar a fluência por parte dos aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira.

Mais conhecidas como *collocations*, essas combinações estão relacionadas com o conhecimento de mundo do falante, uma vez que a tradução por composicionalidade ou a observação da estrutura sintática não esclarece o jogo de produção de sentido construído.

Em setembro de 2010, o *New York Times* produziu uma matéria intitulada *Chunking* (ZIMMER, 2010), na qual o autor questiona o conhecimento linguístico adquirido pelo seu filho de 4 anos de idade. Essa dúvida surgiu pelo fato de o garoto ser fã de uma banda, que tinha como um dos seus sucessos, a música *Seven*, que possui os seguintes versos: *Oh, there's the doorbell. Let's see who's out there. Oh, it's a seven. Hello, Seven. Won't you come in, Seven? Make yourself at home.* Além de termos uma frase fixa para se responder à porta, *Won't you come in?*, há, em seguida, uma expressão fixa, que em português seria traduzida como: sinta-se em casa. Entretanto, se considerarmos a construção sintática, seria impossível compreender o efeito semântico dessa frase. *Make* é a forma imperativa do verbo fazer. Enquanto *yourself* é um pronome reflexivo, em segunda pessoa. Já *at home* é um adjunto adverbial de lugar. Para um aprendiz de inglês como língua estrangeira, a análise isolada dos termos geraria uma grande confusão, mas as crianças falantes nativas entendem sem nenhum problema o significado dessas expressões.

Michael Halliday (1960) desenvolveu um trabalho sobre o estudo dos itens lexicais e, dentre as suas observações, constatou que um nativo diz *strong tea* em vez de *powerful tea* ou *heavy rain* no lugar de *strong rain*. Embora a intenção seja a mesma, há uma preferência pelos adjetivos *strong* em relação a *tea* e *heavy* em relação a *rain*.

Ressalte-se que as colocações não são um fenômeno restrito à língua inglesa, todo idioma é repleto de combinações. Em Portugal, utiliza-se *estou a fazer um bolo* em vez de *estou fazendo um bolo*; *está a arrefecer* para indicar a ideia de que está esfriando; temos ainda, no espanhol, *negocios sin ánimo de lucro*, que em português significa empresa sem fins lucrativos. Em todos os casos, um falante nativo nos compreenderia facilmente caso

---

<sup>1</sup> Entendemos por combinação a co-ocorrência de palavras ou termos mais de uma vez.

utilizássemos a estrutura do português, mas identificaria o problema com o uso na combinação entre palavras.

Desse modo, percebemos que dentro da língua, os momentos ritualizados de comunicação estão cheios de combinações originárias da rotina do discurso, o que exige um novo olhar para o ensino de Língua inglesa.

Sabemos que a maioria dos manuais didáticos aborda de maneira superficial esses blocos lexicais ou, às vezes, nem chegam a oferecer conteúdos relacionados a esse tema. Logo, para que os discentes aprendam sobre a língua em uso e tenham a aquisição de fluência potencializada, faz-se necessário propor uma abordagem mais adequada para o ensino dessas formas.

Quando lemos artigos sobre expressões idiomáticas, por exemplo, percebemos sempre a presença de uma abordagem apenas lexical. Os teóricos dessa linha acreditam que a gramática já está integrada nas combinações, ou seja, consideram mais importante decorar uma sequência de expressões prontas, do que identificar suas partes e seus respectivos usos. Portanto esta pesquisa se propôs a analisar algumas colocações da língua inglesa, por meio da Teoria dos Esquemas de Imagem (*Image Schemas*).

Fruto da Linguística Cognitiva, os esquemas de imagem funcionam como mapeamentos mentais, advindos da relação entre nossos corpos e o mundo. Em suma, oferecem a chance de relacionarmos os significados prototípicos às possíveis metáforas.

Os primeiros a tratarem dessa interação entre o nosso corpo e o meio foram Lakoff e Johnson (1980), que partem do pressuposto de que os esquemas de imagem são estruturas recorrentes em nossa experiência sensório-motora e nos auxiliam a construir conceitos. E, ainda, afirmam que essa interação surge durante a infância, junto de nosso desenvolvimento motor.

De acordo com Peña (2008), os esquemas de imagem são padrões recorrentes de experiências que são abstratas e topológicas por natureza. Por conseguinte são alteradas a todo instante, principalmente quando co-ocorrem com outra experiência gestáltica<sup>2</sup>. A partir do tipo de interação e projeção criaram-se taxonomias para os esquemas, tais como: CONTÊINER; PERCURSO; CONTATO; LIGAÇÃO; DINÂMICA DE FORÇAS<sup>3</sup>; dentre outros. Esses conceitos serão explicados na seção 4.

---

<sup>2</sup> Gestalt é uma teoria vinculada à psicologia da percepção, fundamentada na tese de que o todo é maior do que a soma de suas partes (ABREU, 2010, p. 44).

<sup>3</sup> Por convenção o nome dos esquemas de imagem são sempre transcritos em letras maiúsculas.

Em suma, o modelo cognitivo possibilita mostrar a funcionalidade das combinações idiomáticas para o aluno e, sobretudo, tornar a aquisição de uma língua estrangeira mais significativa. Pois, como supracitado, o grande problema é compreender a produção de sentido, que nada tem a ver com a tradução isolada das palavras.

### **Objetivos**

**Geral:** analisar a questão semântica das colocações do inglês, por meio da Teoria dos Esquemas de Imagem com enfoque no processo de ensino-aprendizagem. E, a partir disso, fornecer subsídios para a realização de um trabalho diferenciado com o ensino de língua inglesa, especificamente no que diz respeito ao conteúdo semântico das colocações do idioma.

### **Específicos:**

- a) identificar os critérios utilizados na abordagem tradicional da língua inglesa para o uso e identificação das colocações do inglês;
- b) demonstrar que a perspectiva funcional pode auxiliar no bom uso do idioma a ser aprendido;
- c) esclarecer que a taxonomia das partes dificulta a compreensão do sentido construído pelo texto;
- d) analisar algumas colocações mais frequentes extraídas de textos jornalísticos presentes na Internet por meio da Teoria dos Esquemas de Imagem;
- e) observar os aspectos positivos e a viabilidade de utilizar o conceito de linguagem corporificada para o trabalho em sala de aula.

### **Procedimento Metodológico e *Corpus* da Pesquisa**

Esta pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa, pois visa estimular a reflexão em relação à problemática apresentada, ou seja, como afirma Flick (2009, p. 16) “é uma atividade

que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível”. Procedendo a estudos bibliográficos, a análise do *corpus* e a observação do como as colocações são ensinadas nos livros didáticos utilizados nas escolas estaduais de ensino médio.

Inicialmente observamos o como os livros didáticos exploram o ensino das colocações da língua inglesa, a fim de identificar os critérios, a abordagem e a problemática derivada desse tipo de tratamento. Em seguida buscamos em trabalhos teóricos as tendências de pesquisas sobre o assunto em questão, para que assim definíssemos os parâmetros para as análises e observações da questão semântica das colocações do inglês.

O *corpus* foi definido a partir da ocorrência das colocações em textos jornalísticos, livros destinados ao ensino do inglês e entrevistas. Uma vez delimitado o *corpus*, analisamos as colocações por meio da Teoria dos Esquemas de Imagem, a fim de demonstrar os aspectos que não são considerados na abordagem tradicional de ensino. Sobretudo que a tradução isolada dos termos não é suficiente para a compreensão do texto, pois muitas vezes faz-se necessário conhecer aspectos culturais, econômicos e até mesmo políticos do país (dimensão pragmática) em que a língua é utilizada.

### **Organização das Seções**

Na seção 1 apresenta-se o papel da língua inglesa em uma sociedade globalizada, bem como os impactos da globalização no processo de ensino e aprendizagem do idioma. Aspecto que possibilita que a língua seja utilizada como franca no mundo dos negócios e na diplomacia.

Na seção 2 realiza-se um breve histórico sobre a implantação do ensino do inglês como língua estrangeira no Brasil e quais foram os métodos utilizados. Traça-se um panorama da origem e evolução do ensino do idioma, a fim de demonstrar que nem sempre o inglês teve preferência no currículo do ensino brasileiro e como foi o tratamento do ensino da língua inglesa por diferentes metodologias e abordagens.

A terceira seção visa detalhar o objeto de estudo desta pesquisa: as colocações e os *chunkings*. Discute-se também o como as combinações são classificadas tradicionalmente, explorando a ideia de que nomear as partes dificulta na compreensão do texto como um todo.

Buscou-se na seção 4 apresentar a Linguística Cognitiva como modelo teórico, com ênfase na Semântica Cognitiva e na Teoria dos Esquemas de Imagem.

Na quinta e última seção é exposta a proposta cognitiva de análise das colocações escolhidas com exemplos e representações dos esquemas imagéticos identificados. As reflexões e resultados obtidos constituem as considerações finais deste trabalho.

## 1 O INGLÊS NUMA SOCIEDADE GLOBALIZADA

No panorama atual a língua inglesa configura-se uma das formas mais efetivas de comunicação entre diferentes países, devido ao fato de ser um código internacional utilizado no mundo dos negócios e na diplomacia. Logo, a globalização além de expandir a busca pelos novos mercados contribuiu para a efetivação da língua inglesa como língua franca.

### 1.1 O Inglês como Língua Franca

Compreende-se como língua franca o idioma que é utilizado por um número extenso de pessoas que não são falantes nativos dessa língua. O português, por exemplo, serviu de língua franca para a Ásia e a África nos séculos XV e XVI, momento em que os portugueses começaram a explorar os mares e o estabelecimento de comunicação com os nativos era necessário.

O conceito de língua franca é originário da Europa, onde os comerciantes e negociantes do Mediterrâneo durante a Idade Média utilizavam uma mistura de línguas para se comunicar em comunidades linguísticas diferentes – os pidgins.

Uma língua para ser considerada franca precisa seguir dois percursos: tornar-se língua oficial de um país, ou seja, ser utilizada como meio de comunicação pelo governo, pela mídia, pela justiça, dentre outros; e ser prioridade no ensino de língua estrangeira (CRYSTAL, 2010, p. 4).

O domínio do inglês pode ser considerado recente e, como afirma Crystal (2010, p. 120 - tradução nossa<sup>4</sup>), o idioma sempre esteve no "lugar certo e na hora certa"<sup>5</sup>, aspecto evidenciado quando ele realiza um breve retrospecto histórico:

Nos séculos dezessete e dezoito o Inglês era a língua do líder em colonizações - Grã - Bretanha. Nos séculos dezoito e dezenove era a língua do líder da Revolução Industrial - a Grã - Bretanha novamente. No final do século dezenove e no início do século vinte era a língua do país com maior poder econômico - os EUA (CRYSTAL, 2010, p.120 - TN<sup>6</sup>).

<sup>4</sup> As citações em língua estrangeira que foram objetos de tradução, serão identificadas pela sigla TN - tradução nossa

<sup>5</sup> [...] right place and right time.

<sup>6</sup> In the seventeenth and eighteenth centuries English was the language of leading colonial nation - Britain. In the eighteenth and nineteenth centuries it was the language of the leader of the industrial revolution - also Britain. In the late nineteenth century and the early twentieth it was the language of the leading economic power - the USA.

Percebe-se assim que a escolha de uma língua franca tem ligação com o cenário político e social, fator evidenciado quando pensamos sobre o papel do inglês na mídia, na política, na comunicação e na expansão da cultura norte-americana.

Segundo Graddol, na introdução do livro *English Next* (2006, p. 9 - TN<sup>7</sup>): "o relacionamento entre o inglês e a globalização era complexo: a globalização econômica encorajava a disseminação do Inglês, mas a disseminação do Inglês também encorajava a globalização".

Desse modo, a evolução tecnológica foi um dos principais fatores que contribuíram para a divulgação da língua inglesa. Além de proporcionar facilidades e acesso com rapidez ao mundo de informações, por meio da Internet, qualquer usuário pode pesquisar conteúdos em páginas desenvolvidas na Inglaterra, redigir comentários em blogs norte-americanos, realizar cursos online de idioma, entrar em contato com a cultura de diferentes países, enfim, aprender, se manifestar, protestar por meio de um *click*.

Hoje, a língua inglesa é amplamente utilizada como língua global. Falar, compreender e escrever em inglês quase que se tornou obrigatório para o indivíduo que anseia dar continuidade aos estudos, melhorar a carreira profissional, trabalhar com tecnologia da informação, enfim, que vive numa sociedade globalizada.

Esse fenômeno relativamente novo pode gerar alguns problemas, como explicita David Crystal (2010, p. 16 -21):

- **Poder linguístico:** as pessoas que têm a língua global como língua nativa automaticamente estão em uma posição de poder em relação aos outros? O autor afirma que isso pode ser um risco, afinal uma pessoa que produz a sua pesquisa em outro idioma em vez do inglês pode ter seu trabalho ignorado pela comunidade internacional. Entretanto, a aprendizagem do idioma tem ocorrido cada vez mais cedo, na própria educação infantil, fator que diminui essa desvantagem drasticamente.
- **Complacência Linguística:** Ser falante de uma língua global pode desestimular a aprendizagem de outros idiomas. Normalmente, turistas americanos ou ingleses pedem *water* (água), em países não anglófonos, o que aparentemente é mais

---

<sup>7</sup> that the relationship between English and globalisation was a complex one: economic globalisation encouraged the spread of English but the spread of English also encouraged globalisation.

confortável para eles. No entanto, algumas comunidades falantes do inglês têm a consciência de que é necessário quebrar o tradicional monolinguismo.

- **Morte Linguística:** O uso de uma língua franca pode acelerar o desaparecimento de alguns grupos minoritários de língua? Na verdade, não temos a consciência de quantas línguas morreram desde que a humanidade fala, e na maioria dos casos, a morte é causada pela assimilação que um grupo étnico realiza da sociedade dominante, como exemplo Crystal (2010, p. 20) cita os indígenas.

Outro aspecto que merece atenção é sobre qual padrão do idioma estudar ou ensinar. Atualmente o importante é fazer-se compreendido e entendido. Em contrapartida, os aprendizes deixam de estudar características históricas, culturais ou políticas dos países anglófonos, o que gera dificuldade de assimilação em relação a algumas expressões. No Canadá e nos EUA, quando uma mulher está grávida utiliza-se a expressão *to kill the rabbit*, que gera estranhamento em qualquer falante não nativo. Essa combinação teve origem em 1927, quando dois médicos criaram o teste do coelho. Basicamente, o teste consistia em injetar a urina da mulher nos ovários de uma coelha. Após alguns dias, se ocorressem mudanças metabólicas, significava que havia HCG (Gonadotrofina Coriônica Humana) na urina da mulher, confirmando a gravidez e, para isso, as coelhas eram sacrificadas. Aqui, saber a pronúncia ou o vocabulário seria insuficiente para a compreensão, ao passo que entender sobre a origem, a história esclarece o uso da combinação e evidencia a necessidade de nos atentarmos a esses dados.

Destarte a tecnologia, a ciência, o crescimento dos negócios, o poder político e militar são responsáveis pelo estabelecimento de uma língua de contato. No entanto, o seu uso por diferentes tipos de falantes pode impulsionar discussões sobre qual é a maneira correta de se pronunciar e gerar confusões entre a fala do indivíduo e o idioma a ser aprendido. Por isso, quem se dedica a aprender uma língua não deve abandonar a sua identidade, mas se dedicar ao conhecimento que está sendo construído, observando informações relevantes e respeitando aspectos culturais.

## 1.2 Impactos da Globalização

Estamos vivendo num período de transições desde o início da globalização: ascensão da classe média, desenvolvimento da tecnologia, livre intercâmbio de trabalho, redistribuição do poder, novos sistemas educacionais, dentre outros. Nesse contexto, o crescimento dos países de terceiro mundo junto das alterações citadas têm causado "impactos significantes num mundo em que o inglês é usado e aprendido" (GRADDOL, 2006, p. 9 - TN)<sup>8</sup>.

Basta pensarmos na quantidade de *call centers* localizados na Índia que impulsionam a busca pela aprendizagem do inglês, especialmente quanto, o desenvolvimento da pronúncia. Os EUA, a Austrália e as nações europeias costumam terceirizar o serviço de atendimento ao cliente por considerar os seguintes fatores: custo, fuso horário e o apoio do governo indiano na implantação dos BPO (*Business Process Outsourcing*) e ITO (*Information Technology Outsourcing*)<sup>9</sup>. Friedman (2005 apud GRADDOL, 2006, p. 35) ilustra esse fenômeno dizendo que:

Quando os consumidores em uma das filiais do restaurante McDonald's nos EUA realizam o seu pedido, eles ligam para um call center localizado a milhas de distância, que passam de volta o pedido, junto de uma foto digital do cliente para a cozinha. Essa abordagem é ligeiramente mais barata por venda para o restaurante, mas aparentemente pode tornar o processo 30 segundos mais rápido, permitindo vender mais hambúrgueres por hora, com menos falhas - TN<sup>10</sup>.

O plano ideal de negócio no mundo atual é " poder produzir produtos em países onde a mão de obra é barata e vender para mercados onde as pessoas são ricas" (GRADDOL, 2006, p. 34 - TN<sup>11</sup>).

Países como a Tailândia, as Filipinas, o Japão e a China têm adotado estratégias para oportunizar acesso a curso de idiomas de qualidade. Segundo Graddol (2006), em 2008, ano das Olimpíadas, foi oferecido um curso de idioma e testes de proficiência para os policiais de Beijing.

Outra característica que colabora para o fenômeno de alastramento do idioma é a busca por uma vida melhor ou oportunidade de emprego em outros países. Algumas línguas

<sup>8</sup> [...] significant impact on the world in which English was used and learned.

<sup>9</sup> Entende-se por BPO a terceirização de um processo de negócio específico. ITO é a terceirização da tecnologia da informação (OVERBY, 2006).

<sup>10</sup> When customers in some branches of McDonald's restaurants in USA place orders for fast food, they speak to call centre hundreds of miles away, who pass back the order, together with a digital photo of the customer to the kitchen. This approach is marginally cheaper for the restaurant per transaction but it apparently can make the process 30 seconds faster, allowing more burgers to be sold per hour, with fewer mistakes.

<sup>11</sup> products can be manufactured in countries where labour is cheap and sold into markets where people are .

têm sofrido alterações, principalmente, a língua inglesa. De acordo com Graddol (2006, p. 25) "o futuro das línguas no mundo depende das pessoas. Quem mora onde?"

Países como a Itália, diante do declínio do número de pessoas jovens em comparação com o número de idosos, estão propensos a receber um grande número de trabalhadores migrantes para apoiar a economia. [...] Por outro lado, países que têm um alto número de pessoas em idade de trabalho, como a Polônia, poderão experimentar altos níveis de emigração (GRADDOL, 2006, p. 26- TN<sup>12</sup>).

Ao retornar para seus países, essas pessoas levarão as habilidades linguísticas apreendidas, colaborando para a mudança do perfil étnico e linguístico da comunidade. Entre as possíveis mudanças ocasionadas no idioma, temos:

### Quadro 1 - Algumas características gramaticais potencialmente distintivas do Novo Inglês<sup>13</sup>

<i>Construction</i>	<i>Illustration</i>	<i>Sample Sources</i>
End Placed Conjunctions	She can talk English but  I cooked rice too, I cooked roti too (= I cooked both rice and roti)	Mesthrie (1993 b)  Mesthrie (1993 b)
Topicalization (not necessarily emphatic)	Myself I do not know him That man he is tall My friend she was telling me His uncle he is the cause of all the worry	Tripathi (1990) Tripathi (1990) Mesthrie (1993a) Baskaran (1994)
Aspect / Tense	They two very good friends I am understanding it now He is having two Mercs I finish eat (= I have eaten) I already eat You never seen him (= Haven't you seen him) Waited - waited (= waited for a long time) To give crying crying (= always crying) I have been singing yesterday I have been singing next week (= expressing distant future, vs. will)	Baskaran (1994) Mesthrie (1993a) Baskaran (1994) Mesthrie (1993 b) Platt and Weber (1980) Mesthrie (1993 b)  Mesthrie (1993 b)  Kachru (1994)  Baskaran (1994) Baskaran (1994)
Phrasal Verbs	cope up with [ something] stress on [something] fill this form pick the visitor (= pick up) participate a seminar pluck courage	Tripathi (1990) Baumgardner (1990) Skandera (1999) Fisher (2000) Baumgardner (1990) Fisher (2000)

Fonte: CRYSTAL, 2010, p. 154.

<sup>12</sup> Countries like Italy, facing declining numbers of young people in comparison with the numbers of elderly, are likely to receive large numbers of migrant workers to support the economy. [...] On the other hand, countries which have rising numbers of people of working age, such as Poland, may experience high levels of emigration.

<sup>13</sup> Some potentially distinctive grammatical feature of New Englishes. O termo *Englishes* é utilizado para designar as variedades nacionais e regionais utilizadas em lugares em que o inglês não é língua materna (CRYSTAL, 2010).

Ao analisarmos o quadro, percebemos que a dicotomia inglês americano /inglês britânico deixou de ser o alvo dos estudos dos especialistas para dar espaço à análise das características do novo inglês, no qual a pronúncia assumiu traços particulares do falante e as mudanças gramaticais começaram a aparecer.

Sabemos que a redistribuição do poder e a movimentação de pessoas permitiu que o inglês deixasse de ser elitista, ou seja, de pertencer a um grupo seletivo, para ser amplamente distribuído e funcionar como meio de acesso a educação geral, conforme Graddol (2006). Entretanto o número de falantes nativos de inglês diminuiu nos últimos 50 anos. Atualmente, a maioria das pessoas que utiliza o inglês tem o idioma como segunda língua (GRADDOL,2006, p. 60).

De modo geral, a globalização impulsiona a busca pelo desenvolvimento de habilidades linguísticas inerentes ao mercado de trabalho, ou seja, capazes de garantir a permanência no emprego ou a obtenção de uma posição melhor. Percebe-se que não há preocupação com as peculiaridades da língua inglesa, como o uso de colocações, mas sim com a possibilidade de ingressar num mercado competitivo em que falar inglês representa qualificação profissional.

### **1. 2. 1 Educação**

Muitos países têm realizado reformas educacionais, a fim de se adaptar às necessidades de um mundo globalizado. Para isso, o discente tem que ser visto como futuro trabalhador, consumidor, cidadão responsável, e a melhoria da proficiência ser o objetivo central das alterações propostas pelos governantes.

A ascensão econômica da China fez com que muitos acreditassem que o Mandarim substituiria facilmente o papel que o inglês assumiu na sociedade atual. Só que a alteração ansiada não ocorreu e o número de pessoas estudando inglês tem aumentado constantemente.

Cada vez mais as multinacionais, as grandes Universidades e a comunidade científica fazem uso da língua inglesa. Como aponta uma pesquisa realizada em 2007 pela *Global English*: "91 % dos empregados de multinacionais na América Latina, na Europa e na Ásia acreditavam que o inglês era de suma importância ou muito importante para os seus cargos atuais" (ADAMS; MIRSCH, 2007, p. 54 ).

Adams e Mirsch (2007, p. 54), no texto *English for Everyone* publicado na revista *Newsweek*, salientam que inúmeros países oferecem o ensino do inglês cada vez mais cedo, a

fim de proporcionar uma proficiência básica que poderá ser utilizada no Ensino Médio. Segundo os autores, na América do Sul, no Chile e na Colômbia foram implantados programas ambiciosos para incrementar o ensino da língua inglesa. Já nas Filipinas, as matérias de áreas diversas, como a matemática, são ensinadas em inglês. Essa alteração evidencia a ampliação do inglês como segunda língua e não mais apenas como língua global.

Na China isso não ocorre de maneira distinta. O relatório de proficiência emitido pela *English First*<sup>14</sup> demonstra que a maioria das crianças chinesas começa a ter aulas de inglês obrigatoriamente no ensino fundamental. Em todos os níveis de ensino, os alunos são submetidos a exames de proficiência; todavia, o foco é a leitura e a aquisição da gramática. Após o período escolar e a graduação, surgem as entrevistas de emprego em que a maioria das empresas exige que os candidatos tenham uma pontuação alta em testes como TOEIC (*Test of English for International Communication*). Essa preocupação do país causa desconforto em alguns cidadãos, pois algumas pessoas que não sabem inglês não têm a oportunidade de ingressar na Universidade, mesmo tendo outras habilidades. Mesmo com tudo isso, a China apresenta uma proficiência baixa.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) estipulam, em sua introdução, a ideia de que a educação visa a formação de cidadãos e profissionais qualificados que possam atuar no mercado de trabalho e que sejam capazes de se comunicar, enfrentar problemas, fazer escolhas em um mundo de transformações e contradições. Desse modo, as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006) salientam que o ensino de inglês deve ser pautado na inclusão do aluno nesse universo, a fim de conscientizá-lo sobre a existência de outras comunidades linguísticas, desenvolver habilidades de leitura, comunicação e interpretação e, estimular o posicionamento crítico diante da realidade. O professor de inglês deverá preparar o aluno para agir em situações novas, imprevistas ou incertas, a fim de atender a demanda atual.

Tudo isso mostra que o inglês adquiriu um espaço importante na educação e no mundo. Ninguém sabe ao certo o quanto tempo isso durará, mas o fato de o inglês ser a língua da tecnologia, comunicação, ciência, enfim, que permite a comunicação entre falantes nativos e não nativos, tem motivado a preocupação em ensiná-la cada vez mais cedo.

Nesse contexto a preocupação com o ensino das colocações da língua inglesa torna-se indispensável, afinal o conhecimento do funcionamento do idioma permite que o aprendiz

---

<sup>14</sup> Disponível em: < [http://www.ef.com.br/~/media/efcom/epi/2012/full\\_reports/ef-epi-2012-report-br-1r](http://www.ef.com.br/~/media/efcom/epi/2012/full_reports/ef-epi-2012-report-br-1r)> em: 02 fev. 2013.

utilize com propriedade as combinações da língua e, conseqüentemente, atenda a demanda de um mundo globalizado competitivo, no qual dominar o uso da língua inglesa é um passo decisivo para conquistar o sucesso no mercado de trabalho, por exemplo.

## 2 ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

A aprendizagem de uma língua estrangeira permite o engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, na capacidade de se engajar e engajar os outros no discurso de modo que possa agir no mundo social (BRASIL, 1998).

A escolha do idioma a ser ensinado deve levar em consideração o contexto e ser contínuo, para que possa promover uma aprendizagem coerente. No sistema educacional brasileiro a implantação do ensino do inglês como língua estrangeira mistura-se com o desenvolvimento histórico do país. Cada momento contribuiu para o estabelecimento de que idioma ensinar hoje e auxiliou na escolha de métodos e abordagens de ensino que dialogam com a realidade vigente.

### 2.1 Breve Histórico: Implantação do Ensino do Inglês no Brasil

Antes mesmo de chegar ao Brasil, o Príncipe Regente Dom João já havia aberto os portos do nosso país (ainda colônia de Portugal) para os ingleses, segundo Laurentino Gomes<sup>15</sup>. Esse estreitamento de relações com a Inglaterra permitiu inúmeras mudanças, dentre elas a constituição da Imprensa Régia<sup>16</sup>, o uso do telégrafo, do trem de ferro, da iluminação a gás e o aumento das oportunidades de emprego para “engenheiros, funcionários e técnicos brasileiros” (DIAS, 1999, p.83). Surge, assim, a necessidade de se aprender a língua inglesa.

Ressalta-se que "até o primeiro quartel do século XIX, e desde que os jesuítas fundaram os seus primeiros colégios no Brasil, predominou na escola de segundo grau o humanismo clássico [...]" (CHAGAS, 1967, p. 103-104). O ensino de línguas estrangeiras da época contemplava, assim, os idiomas considerados clássicos: latim e grego.

Todavia, em 22 de junho de 1809, diante das novas circunstâncias, o Príncipe Regente decretou a "criação de uma cadeira de língua francesa e outra de língua inglesa" (OLIVEIRA, 1999 apud CHAVES, 2004, p.5), levando em consideração a utilidade de ambas e a influência

---

<sup>15</sup> GOMES, Laurentino. *1808: a chegada da Família Real ao Brasil*. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/1808/>> Acesso em : 04 fev. 2013.

<sup>16</sup> Criada em 13 de maio de 1808, pelo príncipe regente D. João, com máquinas trazidas da Inglaterra. *Imprensa no Brasil*. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Imprensa\\_no\\_Brasil](http://pt.wikipedia.org/wiki/Imprensa_no_Brasil) >Acesso em: 04 fev. 2013.

na instrução da população. Nesse primeiro momento, fica evidente que a preocupação era capacitar o trabalhador para entender ordens e instruções, ou seja, a utilidade prática do idioma.

Somente em 02 de Dezembro de 1837 (BRASIL, 1837), com a criação do colégio D. Pedro II ocorreu a inclusão do inglês e do francês no currículo, junto do ensino do grego e do latim pois, além de ser pré-requisito no ensino acadêmico, a língua francesa era amplamente utilizada e considerada mais importante do que a língua inglesa.

Inúmeras alterações aconteceram ao longo dos anos, desde a eliminação da obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira (alemão ou inglês) estipulada por Benjamin Constant<sup>17</sup> em 1890, como o retorno, embora facultativo e com uma abordagem mais literária e prática, estipulada pela Lei Orgânica de Ensino:

**Art. 4º** [...] no Collegio Pedro II se ensinarão as disciplinas do curso fundamental, com o seu desenvolvimento litterario e scientifico.

**Art. 6º** Pela completa autonomia didactica que lhes é conferida, cabe aos institutos a organização dos programmas de seus cursos, devendo os do Collegio Pedro II revestir-se de caracter pratico e libertar-se da condição subalterna de meio preparatorio para as academias (BRASIL, 1911).

A história de implantação do ensino do inglês nos faz perceber que nem sempre o idioma teve a relevância dos dias atuais e, que logo no início, a preocupação era com a tradução e a versão de textos. Resumidamente, podemos dizer que não existia uma metodologia adequada de ensino.

Só com o fim da Segunda Guerra Mundial é que a língua inglesa começou a ganhar o seu espaço, pois "o ensino de línguas se tornou uma importante ferramenta de divulgação de ideias, modo de vida e cultura de cada país envolvido com a Guerra Fria (em especial os EUA)"<sup>18</sup>.

Outro fator importante foi a reforma de 1931 criada por Francisco de Campos, a qual "introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto a metodologia de ensino" (LEFFA, 1999, p. 7). O método escolhido foi o direto em que o ensino ocorre por meio da língua em uso. Embora trabalhe com as quatro habilidades (*writing, reading, listening e speaking*), a ênfase é na produção oral e na audição.

<sup>17</sup> Art. 29. As disciplinas, a que se refere o art. 26, são todas obrigatorias, excepto: uma das duas linguas ingleza ou allemã, que o alumno escolherá á vontade para cursar e fazer exame. (DECRETO nº 981 de 8 de Novembro de 1890 disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%209811890%20reforma%20benjamin%20constant.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%209811890%20reforma%20benjamin%20constant.htm)> Acesso em: 04 fev. 2013.

<sup>18</sup> CIALDINE, E. *Linguística aplicada ou aplicação da Linguística?*. Disponível em: <<http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/35/artigo255592-1.asp>> Acesso em: 04 fev. 2013.

Algumas décadas depois, a preocupação passou a ser com a elaboração de um documento que norteasse o funcionamento do sistema educacional brasileiro. Intitulado como Lei de Diretrizes e Bases e publicado pela primeira vez em 1961, o documento orientava sobre a organização curricular, o tempo do ensino, regras sobre a aprovação ou retenção, no entanto, o que mais chama atenção é o fato de ele prever a existência de disciplinas obrigatórias e optativas. A escolha das cinco disciplinas obrigatórias seria responsabilidade do Conselho Federal de Educação, enquanto as optativas seriam escolhidas pelo Conselho Estadual, fator que contribuiu para que o inglês permanecesse sem grandes alterações, como afirma Leffa (1999).

Em 1971, o documento foi alterado e dentre as mudanças temos a redução do tempo de ensino e o fato de o Conselho Federal ficar encarregado de escolher o núcleo comum obrigatório e uma parte diversificada, a fim de atender peculiaridades locais e diferenças individuais dos alunos.

Já em 1996, ao versar sobre a formação do currículo, a LDB faz a seguinte orientação:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Artigo 26, §5º).

Em relação ao Ensino Médio, além de prever a inclusão obrigatória de uma língua estrangeira moderna escolhida pela comunidade escolar, a escola tem de oferecer uma segunda de caráter optativo, considerando a disponibilidade da instituição.

Normalmente a opção é pelo ensino da língua inglesa, postura justificada em função da influência da economia norte-americana. Afinal, o inglês é amplamente empregado na comunicação internacional, bem como no mundo dos negócios, faz parte dos exames de seleção de diversas Universidades e é utilizado em eventos oficiais.

Quanto ao segundo idioma oferecido, as escolas têm optado pelo ensino da língua espanhola por intermédio do CEL (Centro de Ensino de Línguas), programa do governo que visa a: proporcionar diferentes oportunidades de desenvolver a expressão linguística; enriquecer o currículo das escolas públicas e superar a situação de monolingüismo, como aponta o decreto nº 27.270 de 10 de Agosto de 1987.

Percebe-se, assim, que a história do ensino da língua inglesa, muitas vezes, se mistura com a própria história de nosso país. Visto que, graças à abertura dos portos e, conseqüentemente, a vinda dos ingleses, surgiu a preocupação em se aprender sobre o idioma

em questão. Hoje, expressar-se em inglês tornou-se quase que obrigatório devido a sua relevância no mundo.

## 2.2 O Ensino do Inglês no Mundo

O ensino do inglês como língua estrangeira tem sido substituído pelo ensino do idioma como segunda língua. As crianças cada vez mais cedo entram em contato com a língua e as grandes Universidades e escolas têm revisto a grade curricular, a fim de proporcionar um aprendizado de qualidade.

O conceito de língua estrangeira é criação do século XIX, segundo David Graddol (2006, p.83 ). Além de ensinar sobre o uso e a estrutura do idioma, nessa abordagem há uma preocupação em oferecer informações sobre a cultura e a sociedade dos falantes nativos. Basicamente, os professores criam situações onde os aprendizes são estimulados a imitar o comportamento linguístico de um falante nativo. Com o advento da tecnologia, novas características foram incorporadas e a busca pela integração do ensino com expectativas políticas, sociais e econômicas passaram a serem consideradas. Hoje, questões como a variedade que deve ser ensinada, quais são as habilidades que devem ser desenvolvidas, onde a língua aprendida será utilizada, idade, contexto e material são avaliadas antes da constituição da sequência didática<sup>19</sup>.

O inglês como segunda língua teve dois momentos importantes para o seu desenvolvimento. De acordo com Graddol (2006, p. 84-85), o primeiro surgiu da necessidade do Império Britânico tornar as pessoas aptas a administrar grandes áreas do mundo com um pequeno número de servos e tropas britânicas. Essa estratégia, além de promover o idioma, visava à divulgação da cultura e dos valores britânicos. O segundo surgiu nos EUA e mais tarde no Canadá, na Austrália e na Nova Zelândia, onde as gerações de imigrantes foram assimiladas e equipadas com uma nova identidade nacional. Criou-se a partir disso o ensino de inglês para falantes de outros idiomas, o que não garantiu a imersão total do falante não nativo e fez surgir variedades do inglês.

---

<sup>19</sup> Entendemos por sequência didática um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um determinado conteúdo por meio de etapas (PERRENOUD, 2000).

O inglês como língua global é marcado pela prática pedagógica que visa a suprir as diferentes necessidades de aprendizagem espalhadas pelo mundo (CRYSTAL, 2010, p. 86-88).

## **2.3 Principais Métodos de Ensino de Língua Estrangeira**

Pretende-se nesta seção identificar os principais métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira no Brasil, desde a mais estruturalista à ênfase comunicativa. Em seguida, apresentaremos um breve resumo das características fundamentais dessas orientações.

### **2.3.1 Gramática e Tradução**

De acordo com Howatt (1984 apud PAIVA, 2005), o método Gramática e Tradução teve início na Prússia no final do século XVIII e foi desenvolvido para escolas secundárias. Além disso, o autor acrescenta que o objetivo final não era a tradução, mas sim a leitura por meio do estudo e aplicação da gramática na interpretação de textos.

Nesse contexto, o aprendizado da língua estrangeira depende da língua materna, pois esse método considera que a língua é estática, e que as categorias gramaticais se aplicam a qualquer língua.

O método GT pode ser considerado um modo de treinamento mental, como afirma Pedreiro (2002). O vocabulário é ensinado por meio de listas de palavras isoladas, os textos são utilizados para ensinar gramática e, conseqüentemente, o conteúdo e a pronúncia não são considerados relevantes.

Outro aspecto interessante é a preferência pela leitura de textos clássicos e literários com o auxílio do dicionário. O uso de exercícios com antônimos, sinônimos, memorização, palavras cognatas são constantes por serem estruturalistas e auxiliarem no desenvolvimento da escrita e leitura.

O docente surge, assim, como a figura central, que determina o conteúdo, transfere o conhecimento, estipula o conteúdo e a sequência didática.

Segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), a orientação estruturalista tem como palavra-chave o saber, no caso, o conhecimento das regras era o eixo norteador do currículo e os textos, quando trabalhados, eram vistos como coletânea de frases

com predomínio de estruturas gramaticais que deveriam ser estudadas. Percebe-se, assim, que o ensino das regras era descontextualizado e trabalhado de maneira exaustiva.

A fim de tornar o ensino de língua mais efetivo no final do século XIX aconteceram tentativas de reformas, que propiciaram o desenvolvimento do Método Direto.

### 2.3.2 Método Direto

Cook (2003) afirma que os movimentos migratórios e o comércio internacional são fatores que contribuíram para a mudança do perfil do aprendiz de língua estrangeira, que passou a ansiar pelo desenvolvimento das habilidades orais. Surge, assim, o Método Direto, que tem como objetivo a comunicação na língua alvo.

Nessa perspectiva a aprendizagem é reflexo do uso da língua estrangeira e ocorre por meio da associação do significado e da língua alvo. Para os associacionistas, a

aprendizagem consiste na formação de ligações (conexões) estímulo-resposta (E-R) que se originam a partir de impulsos diretos para a ação, e não a partir da consciência ou de ideias. Essas conexões são fortalecidas, ou seja, tenderão a se repetir, quando provocam satisfação no animal (sujeito), ou são enfraquecidas, ou seja, tenderão a não se repetir quando provocam desconforto no animal (sujeito) (THORNDIKE, 1911<sup>20</sup>).

Há ainda a ideia de que o fortalecimento das conexões ocorre com o uso, por isso esse método utiliza a língua alvo como instrumento de comunicação.

Dentre os procedimentos metodológicos adotados temos: a leitura em voz alta, a autocorreção, o trabalho com conversação envolvendo situações reais de fala, dentre outros. Logo, o aluno é menos passivo e o professor passa a agir como companheiro no processo de construção do conhecimento.

Embora trabalhe com as quatro habilidades (fala, audição, leitura e escrita), a ênfase é posta na produção oral e na audição. Paiva (2005) cita que os alunos praticavam perguntas e respostas e exercitavam a pronúncia com o objetivo de ser semelhante a um falante nativo, mas, na prática, a gramática continuava a ser o eixo central.

---

<sup>20</sup> THORNDIKE, E. *Teoria Associacionista*. Disponível em: <<http://www.uniriotec.br/~pimentel/disciplinas/ie2/infoeduc/aprassociacionista.html>> Acesso em: 12 dez. 2013.

Podemos encontrar um exemplo de método direto na crônica "Aula de Inglês" (em anexo), de Rubem Braga. A professora, segurando um objeto na mão, tenta por meio de perguntas testar o conhecimento do aluno:

— Is this an elephant?

Minha tendência imediata foi responder que não; mas a gente não deve se deixar levar pelo primeiro impulso. Um rápido olhar que lancei à professora bastou para ver que ela falava com seriedade, e tinha o ar de quem propõe um grave problema. Em vista disso, examinei com a maior atenção o objeto que ela me apresentava.

Não tinha nenhuma tromba visível, de onde uma pessoa leviana poderia concluir às pressas que não se tratava de um elefante. Mas se tirarmos a tromba a um elefante, nem por isso deixa ele de ser um elefante; mesmo que morra em consequência da brutal operação, continua a ser um elefante; continua, pois um elefante morto é, em princípio, tão elefante como qualquer outro. Refletindo nisso, lembrei-me de averiguar se aquilo tinha quatro patas, quatro grossas patas, como costumam ter os elefantes. Não tinha. Tampouco consegui descobrir o pequeno rabo que caracteriza o grande animal e que, às vezes, como já notei em um circo, ele costuma abanar com uma graça infantil.

Terminadas as minhas observações, voltei-me para a professora e disse convincentemente:

— No, it's not!

Ela soltou um pequeno suspiro, satisfeita: a demora de minha resposta a havia deixado apreensiva. Imediatamente perguntou:

— Is it a book? (BRAGA, 1964).

Ironicamente, o cronista vai descrevendo o sentimento do discente e, no final, quando nos revela o objeto : *ash - tray* (cinzeiro), evidencia a ausência de contexto. Interessante observar que no último parágrafo o aluno afirma que, se encontrar um inglês fumando um cachimbo, ele saberá dizer que: *It's not a ash - tray*.

Em suma, podemos dizer que a língua inglesa está em primeiro plano e as funções comunicativas tornam-se o eixo organizativo do currículo. Basicamente essas funções visavam à teatralização da vida (SÃO PAULO, 2008).

### 2.3.3 Áudio- Lingual

O método áudio-lingual surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, com a finalidade de ensinar línguas estrangeiras aos soldados americanos. Apoiado nos princípios da linguística estrutural e da psicologia comportamentalista, esse método parte da ideia de que a "aprendizagem é um comportamento observável, produto de estímulo e resposta, ou seja, condicionamento" (PAIVA, 2005).

Os adeptos desse método consideram que a língua é um fenômeno oral e que deve ser aprendida obedecendo a uma ordem hierárquica: ouvir, falar, ler e escrever (PÉRES, 2007). Não há preocupação com a estrutura de formação, mas o professor oferece os modelos, estimula atividades de repetição, dramatização guiada, memorização de diálogos e ensina a gramática a partir da indução, ou seja, as regras não são dadas de maneira explícita.

A base comportamentalista coloca o professor no centro do processo. Ele deve controlar, conduzir e orientar os alunos. A correção imediata é de extrema importância, pois

acreditava-se que os erros levavam à formação de maus hábitos; portanto deveriam ser tratados como algo destrutivo, e não construtivo. [...] Assim as respostas certas dadas pelos alunos deveriam ser valorizadas pelo professor, enquanto o erro deveria ser banido da sala de aula (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 778).

Na época, várias críticas surgiram, tanto pelas teorias adotadas como pela distância entre as estruturas aprendidas e as situações reais de fala. Chomsky (1959 apud PÉRES, 2007) não concordava que a aprendizagem de uma língua ocorria por meio de estímulo - resposta e associação, uma vez que para ele a linguagem humana não é adquirida por imitação, mas, sim, como resultado do conhecimento de regras abstratas.

De um modo geral, a competência comunicativa<sup>21</sup> era deixada de lado e a preocupação com os reforços positivos era uma constante. A criatividade e as habilidades inatas eram substituídas pela formação de hábitos e a memorização e repetição norteavam a ação do docente.

### 2.3.4 Enfoque Comunicativo

De base interacionista, o enfoque comunicativo explora a ideia de que, a partir da interação com o outro e o mundo, ocorre o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Por conseguinte, o foco é no conteúdo e não na forma e a aprendizagem se dá a partir do uso da língua.

Pode-se dizer que o enfoque comunicativo é mais uma abordagem do que um método. Entende-se por abordagem uma teoria sobre a natureza da língua e do aprendizado, que serve como fonte para práticas e princípios (RICHARD; RODGERS, 2001). Resumidamente, a

---

<sup>21</sup> Termo mais geral para a capacidade comunicativa de uma pessoa, capacidade que abarca o conhecimento da língua e habilidade para utilizá-la. (HYMES, 1964). Disponível em: <<http://pauls.blogs.uv.es/2009/10/31/glosario-competencia-comunicativa-hymes/>> Acesso em: 12 Jan. 2014.

partir de observações realizam-se apontamentos sobre as condições que promovem um aprendizado qualitativo.

Ao observar que os alunos produziam sentenças gramaticalmente corretas, mas sem funcionalidade em contextos reais de fala, evidenciou-se a necessidade de superar a ideia de que o conhecimento de regras era o suficiente para a aprendizagem de um idioma. Com base nisso, Hymes (1970 apud JALIL; PROCAILO, 2009, p.779) postula o conceito de competência comunicativa e afirma que, para ser competentes, devemos desenvolver<sup>22</sup>:

- **Competência Cultural:** conhecimento sobre o contexto cultural no qual se fala a língua-alvo, considerando as tradições, costumes, hábitos, entre outros.
- **Competência Sociolinguística:** capacidade de saber escolher, entre os diferentes meios e registros de comunicação, aquele que seja mais adequado à situação.
- **Competência Discursiva:** capacidade de elaborar e/ ou interpretar textos trabalhando com questões relacionadas ao discurso. O texto surge como possibilidade de desenvolvimento das habilidades e não como meio para o ensino da gramática.
- **Competência Estratégica:** capacidade de utilizar estratégias que possam compensar algumas lacunas da comunicação, como exemplo, pedir para repetir ou esclarecer algo.

O ensino por competências visa a identificar as habilidades que deverão ser desenvolvidas no alunos e apoia o uso de atividades contextualizadas como o trabalho em pares, jogos, vídeos, músicas e material visual.

De acordo com Brown (2001 apud JALIL; PROCAILO, 2009, p. 779), na abordagem comunicativa o professor atua com mediador do processo de ensino-aprendizagem, estimulando o compartilhamento de saberes e, ao observar erros, não corrige imediatamente, mas sim após situações de práticas ou momentos de produção.

---

<sup>22</sup> As competências são baseadas em JALIL; PROCAILO, 2009.

Até o momento nenhum método havia atendido plenamente o objetivo do desenvolvimento oral, por isso surgiu essa abordagem que colocou em destaque o conceito de comunicação em linguagem, aspecto que ainda alimenta pesquisas e discussões.

### **2.3.5 Letramento Crítico**

As mudanças tecnológicas e os estudos da linguagem ampliaram as possibilidades de intercâmbios pessoais, comerciais e culturais, contribuíram para a criação de formas de canais de comunicação que diluíram os limites entre oralidade e escrita, ganhando dimensões inimagináveis nos últimos tempos (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

Esse enfoque considera a integração entre o saber e o fazer. O aluno passa a ser visto como um cidadão autônomo e participativo, capaz de se comunicar e refletir sobre o uso do idioma que está sendo aprendido.

Compreende-se como letramento crítico uma prática educacional que considera que o conhecimento não é neutro e que o significado sempre é múltiplo, contestável e construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

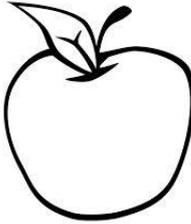
Snyder (2008) ressalta que no letramento crítico os significados das palavras e dos textos não podem ser construídos fora de seu contexto social e cultural. Conseqüentemente essa construção dependerá dos conhecimentos linguísticos e de mundo do leitor. Nessa abordagem o aluno é questionador, participa ativamente da construção do conhecimento e precisa adaptar-se as mudanças que ocorrem ao seu redor, como exemplo, a expansão da tecnologia.

Dessa maneira, a proposta curricular do estado de São Paulo evidencia a necessidade de oferecer práticas de leitura e escrita que permitam ao aprendiz constituir sua cidadania, a fim de formar um agente transformador e oferecer um sistema de ensino mais inclusivo, que leve em consideração o respeito, o senso de relacionamento global, sobrevivência às incertezas e a promoção de mudanças no contexto.

O desenvolvimento do letramento pode ser considerado uma tentativa de promover uma educação mais sólida e que forme sujeitos críticos, questionadores e que saibam utilizar as informações aprendidas.

A diferença entre o letramento crítico e a abordagem comunicativa consiste no modo como as estruturas e textos da língua inglesa são trabalhados. A primeira enfatiza a produção de sentido por meio da leitura e a segunda, o uso da língua em diferentes situações autênticas de comunicação. Em seguida, há um quadro que sintetiza as características de todos os métodos e/ou abordagens citados, o qual esclarece as diferenças de objetivos e perspectivas:

**Quadro 2 - O Ensino de Vocabulário Por Meio dos Métodos de Ensino**

Métodos e/ ou Abordagens de Ensino	Exemplo
<p style="text-align: center;"><b>Gramática e Tradução</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• centrado no professor;</li> <li>• programa pré-estabelecido;</li> <li>• ênfase na leitura e na escrita;</li> <li>• uso da língua materna;</li> <li>• vocabulário apresentado como listas de palavras isoladas a serem memorizadas.</li> </ul>	<p>Língua Materna → Língua Alvo</p> <p><i>car</i> = carro <i>table</i> = mesa <i>ball</i> = bola</p>
<p style="text-align: center;"><b>Método Direto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a aprendizagem é resultado do uso da língua (comunicação oral);</li> <li>• ensino contextualizado;</li> <li>• não há tradução;</li> <li>• exercícios de substituições são frequentes;</li> <li>• organização dos conteúdos em situações ou tópicos.</li> </ul>	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div> <p><i>Is this an apple?</i> <i>Yes, it is.</i></p> <p><i>Is this an elephant?</i> <i>No, it isn't.</i></p> </div> </div>
<p style="text-align: center;"><b>Método Áudio - Lingual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• formação de hábitos;</li> <li>• foco na aquisição de estruturas linguísticas;</li> <li>• os alunos imitam o professor;</li> <li>• modelação.</li> </ul>	<p><i>Do you speak _____ ?</i> <i>English</i> <i>Japanese</i></p> <p><i>Does he speak _____ ?</i> <i>English</i> <i>Japanese</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Enfoque Comunicativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a aprendizagem se dá a partir do uso da língua;</li> <li>• mais ênfase no conteúdo e menos na forma;</li> <li>• atividades contextualizadas.</li> </ul>	<p><i>An information exchange</i></p> <p><i>Ask your partner these questions.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>1. What's your favourite food?</i></li> <li><i>2. What did you eat last night?</i></li> <li><i>3. What are your hobbies?</i></li> <li><i>4. What did you do at the weekend?</i></li> <li><i>5. What is/was your favourite school subject?</i></li> </ol>

	<i>Are you similar or very different?</i> <sup>23</sup>
<p style="text-align: center;"><b>Letramento Crítico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• leitura como processo ativo de construção e atribuição de significado, construído na relação produtor - texto -leitor;</li> <li>• material elaborado com textos autênticos.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><i>It's a Girl!</i></b>  <i>You're invited to a shower in honor of</i>  <b><i>Mary Harrison</i></b>  <b><i>Sunday, October 16th at 2:00 p.m.</i></b>  <b><i>at the Gregory Residence</i></b>  <b><i>2512 Hampton Boulevard</i></b>  <b><i>Boston</i></b>  <b><i>Hosted by Leslie Harrison</i></b>  <b><i>RSVP (508) 455-9687</i></b></p> <p>Trabalho com a polissemia da palavra <i>shower</i> e com a estrutura dos diferentes tipos de convite.</p>

**Fonte:** Baseado em PAIVA, 2004.

Após a análise do quadro, conclui-se que este trabalho visa a proporcionar contribuições tanto para o enfoque comunicativo quanto para o letramento crítico. Atualmente, os materiais didáticos são desenvolvidos com base na integração desses métodos, mas o ensino de vocabulário ainda fica restrito à memorização de listas ou associação entre imagens e palavras.

A proposta da análise das colocações e dos *chunkings* por meio dos Esquemas de Imagem requer uma abordagem mais discursiva da língua. O aprendiz, além de entender e se comunicar, precisa compreender o contexto de uso e identificar os diferentes discursos produzidos por diferentes enunciadores, para que possa atuar com autonomia nas diferentes situações de fala e interpretação de textos em língua inglesa. Portanto, a integração dessas abordagens com a análise corporificada das colocações tem como intuito tornar a aprendizagem do inglês mais significativo.

<sup>23</sup> Disponível em: < <http://www.onestopenglish.com/skills/speaking/speaking-matters/speaking-matters-pairwork/153708.article>> Acesso em 10 fev. 2014.

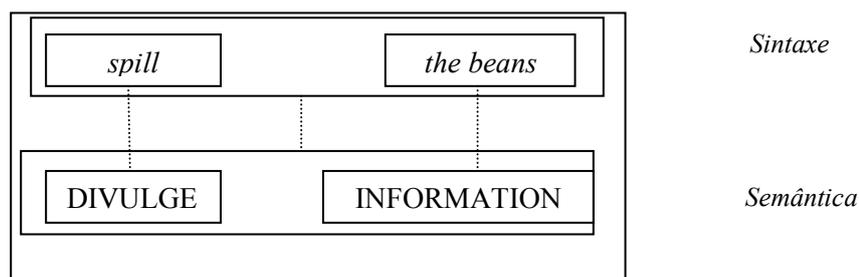
### 3 COLLOCATIONS E CHUNKINGS

O termo *collocation* (colocação) é utilizado com sentidos diferentes e, muitas vezes, vago na linguística e no ensino de língua inglesa segundo Nesselhauf (2005). O único traço comum observado é que esse termo faz referência ao tipo de relação sintagmática existente entre as palavras.

Todavia, Nunberg et. al (apud CROFT; CRUSE, 2004) observaram que as expressões que combinam podem ser construções semanticamente composicionais ou construções semanticamente idiomáticas (não composicionais):

- **Composicionais:** ocorre um mapeamento direto entre os elementos, que são formados a partir de regras sintático-semânticas e são decodificadas mais rapidamente do que as não composicionais.
- **Não composicionais:** não há relação entre os constituintes e os significados, de um modo geral suas propriedades sintático-semânticas não são explicadas pelas regras gerais do idioma. Além disso, as restrições sobre as possíveis combinações de palavras são determinadas pela semântica do conceito denotado (NUNBERG et. al apud CROFT; CRUSE, 2004). Substituir *beans* (feijões) por *lentils* (lentilhas) na expressão *spill the beans*, por exemplo, ocasiona a perda do sentido idiomático da expressão. Nota-se que a presença do verbo *spill* é necessária para a construção do sentido figurativo e que há uma regra semântica própria nessa construção, como exposto abaixo:

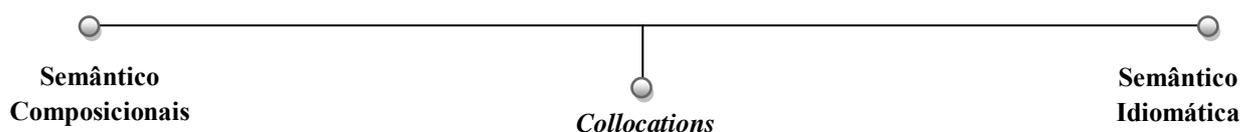
**Figura 1- Representação da construção: *Spill the beans***



**Fonte:** CROFT; CRUSE, 2004, p. 252.

Num ponto intermediário desse continuum, ocorre o que chamamos de colocações (NUNBERG et al. apud CROFT; CRUSE, 2004, p. 249 - TN<sup>24</sup>):

**Figura 2- Ilustração do conceito de *Collocation***



**Fonte:** Baseada na obra de CROFT; CRUSE, 2004, p. 249.

Croft e Cruse (2004) afirmam que o que difere uma combinação idiomática de uma colocação é a maneira como as partes expressam o significado, pois as expressões idiomáticas são relativamente mais opacas e inflexíveis do que as colocações e expressões comuns do idioma.

Observa-se, assim, que as colocações são coocorrências sintáticas entre, pelo menos, dois itens. Basicamente são "combinações de palavras preferíveis a outras combinações que, de outro modo, parecem ser semanticamente equivalentes" (CROFT; CRUSE. 2004, p. 249 - TN<sup>25</sup>).

Além disso, as colocações "podem ser interpretadas mais ou menos corretamente fora do contexto, mas não podem ser produzidas corretamente, se a expressão convencional não é conhecida previamente pela comunidade de fala" (NUMBERG et al. , 1994 apud CROFT; CRUSE. 2004, p. 250 - TN<sup>26</sup>), ou seja, um falante não nativo pode não ser capaz de entender que as expressões 1 e 2 são utilizadas para designar o mesmo objeto: uma tachinha.

(1) *thumb tack* (*American English*)

(2) *drawing pin* (*British English*)

<sup>24</sup> [...] An intermediate point on this continuum involves what are called collocations.

<sup>25</sup> [...] combinations of words that are preferred over other combinations that otherwise appear to be semantically equivalent.

<sup>26</sup> [...] can be interpreted more or less correctly out of context, but cannot be produced correctly if the conventional expression is not already known to the speech community.

No exemplo 1, a construção do sentido baseia-se na alusão ao ato de pregar algo na parede ou em alguma superfície com o polegar. Já o exemplo 2 remete ao uso de percevejos para pendurar desenhos ou trabalho dos alunos.

Nesselhauf (2005) acredita que devemos considerar a existência de dois pontos de vista quando falamos sobre as colocações. O primeiro compreende as colocações como co-ocorrência de palavras numa certa distância, sendo que normalmente essa distinção é feita pela frequência. Esse ponto de vista é chamado de "abordagem orientada estatisticamente" (HERBEST, 1996, p. 380 apud NESSELHAUF, 2005, p.12 ) ou de "abordagem baseada na frequência" (NESSELHAUF, 2004a apud NESSELHAUF, 2005, p. 12). Ressalta-se que esse tipo de metodologia é mais adequado para pesquisas que realizam análises sintagmáticas por intermédio do computador, pois há ferramentas que auxiliam na identificação da frequência estatística das palavras.

Por outro lado, as colocações também podem ser vistas como um tipo de combinação fixa. Isso não quer dizer que sempre ocorrem do mesmo modo, mas que, até determinado nível de ocorrência, elas podem ser interpretadas como expressões prontas. Essa abordagem recebe o nome de "abordagem do significado orientado" (HERBEST, 1996, p.380 apud NESSELHAUF, 2005, p. 12) ou "abordagem fraseológica" (NESSELHAUF, 2004b apud NESSELHAUF, 2005, p. 12).

Cowie (apud NESSELHAUF, 2005, p.14) é um dos maiores representantes da abordagem fraseológica e é conhecido pelas tentativas de definir as colocações e delimitar diferentes tipos de combinações entre as palavras. Basicamente, ele divide as colocações em dois tipos:

- **Compostas:** são descritas como tendo essencialmente uma função sintática. Dentro dessa categoria, as colocações são separadas por meio de dois critérios: o da transparência e o da comutabilidade. A "transparência faz referência ao fato de os elementos da combinação e da própria combinação terem um sentido literal ou não literal e a comutabilidade considera se o grau de substituição dos elementos da combinação é restrito"<sup>27</sup> (NESSELHAUF, 2005, p.14 - TN). A partir dessa divisão,

---

<sup>27</sup> Transparency refers to whether the elements of the combination and the combination itself have a literal or a non- literal meaning, and commutability refers to whether and to what degree the substitution of the elements of the combination is restricted.

ele distingue quatro tipos de colocações evidenciando que esses não são claramente delimitados:

**Combinação livre/ *Free Combination*: (drink tea)**

- a restrição de substituição pode ser especificada por motivos semânticos.
- todos elementos podem ser compreendidos a partir do sentido literal.

*Top 10 health benefits of drinking tea*<sup>28</sup>

*If you're not drinking tea yet, read up on these 10 ways tea does your body good and then see if you're ready to change your Starbucks order!*

**Colocações restritas/ *Restricted Collocations*: (perform a task)**

- algumas substituições podem acontecer, mas elas são arbitrárias (*do a task*).
- um elemento não tem o sentido literal e o outro elemento preserva o sentido literal, a combinação torna-se transparente.

*Techniques for recording sequence of steps to perform a task*<sup>29</sup>

*Are there techniques or software tools that can help me record a series of steps involved in performing a task that I will have to repeat in the future?*

*1. This would be useful at work (I am a software engineer), doing home improvements, vehicle repair, or preparing for a trip. Having a set of steps would help my productivity because it helps, when performing step N, to know what step N+1 entails.*

**Expressões idiomáticas Figurativas / *Figurative Idioms* : (do U-turn, no sentido de 'mudar completamente um comportamento')**

- a substituição dos elementos não é frequente.
- a combinação tem um sentido figurativo, mas preserva sua interpretação literal.

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://www.today.com/health/top-10-health-benefits-drinking-tea-2D12052713>> Acesso em: 01 maio 2014.

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://productivity.stackexchange.com/questions/8615/techniques-for-recording-sequence-of-steps-to-perform-a-task>> Acesso em: 01 maio 2014.

*Budget math takes a U-turn: Christie blames federal tax law that brought windfall last year*<sup>30</sup>

**Expressões Idiomáticas Puras/ Pure Idioms:** (*blow the gaff*, quem tem como interface no português a expressão popular "levantar a lebre", que significa suscitar uma questão; trazer à luz o que estava escondido)

- a substituição dos elementos é impossível de acontecer.
- a combinação tem um significado figurativo e não preserva a interpretação literal.

*You should be aghast at this exploitation of the taxpayer (you and me) and should blow the gaff on these two profiteers.*<sup>31</sup>

- **Fórmulas:** são expressões essencialmente pragmáticas, ou seja, que são observadas em determinados contextos de comunicação (aniversário, natal, atendimento telefônico, dentre outros). Os momentos ritualizados servem como exemplo:

*How are you?*

*Good Morning!*

*Have a nice day.*

Outro ponto a ser considerado é o desenvolvimento dos estudos de vocabulário, principalmente os estudos sobre o significado de uma palavra (FIRTH, 1935 apud CARTER; McCARTH; O'KEEFE, 2007, p.59), o que revela a importância de estudarmos as colocações. Firth (ibidem) argumenta que o significado de uma palavra depende mais do como ela se combina com as outras palavras em uso real, do que com o significado que possui em si mesmo. Na visão do autor, *bark* (latir) é parte do significado de *dog* (cachorro), e vice-versa, pela alta probabilidade de coocorrência em um texto, no entanto *bark* e *cat* não permitem a construção da mesma relação.

Conclui-se, assim, que as "colocações não são absolutas ou determinadas, mas são eventos probabilísticos, resultantes de combinações repetidas, usadas e encontradas por falantes de qualquer língua"<sup>32</sup> (CARTER; McCARTH; O'KEEFE, 2007, p.59 - TN).

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://www.northjersey.com/news/budget-math-takes-a-u-turn-christie-blames-federal-tax-law-that-brought-windfall-last-year-1.1006139>> Acesso em: 01 maio 2014.

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/blow-the-gaff>> acesso em: 01 maio 2014.

<sup>32</sup> Collocations are not absolute or deterministic, but are probabilistic events, resulting from repeated combinations used and encountered by the speakers of any language.

Os *chunks* podem ser compreendidos como itens lexicais ou combinações fixas, como cita Nesselhauf (2005). Há um traço da estrutura que é sempre preservado, como exemplo, quando ouvimos em português o dito popular "onde há fumaça, há [...]" nossa mente associa a estrutura com a palavra fogo, quase que de maneira automática. Sabemos que outras palavras colocadas não produziram o mesmo efeito. No caso da língua inglesa quando ansiamos dar um conselho a alguém, podemos utilizar o seguinte *chunk*: *If I were you, I would...* (Se eu fosse você, eu iria...).

O processo que envolve a organização desses itens lexicais recebe o nome de *chunking*, que de acordo com Bybee (2010, p. 34) são "[...] experiências sequenciais que ocorrem com a repetição", ou seja, somos capazes de recuperar semanticamente e sintaticamente estruturas conhecidas ou utilizadas com certa frequência.

A autora complementa o seu posicionamento utilizando a diferenciação criada por Neweel (1990 apud BYBEE, 2010, p.34- TN):

Um chunk é uma unidade de organização da memória, formado pela reunião de um conjunto de chunkings já construídos na memória e ligados em uma unidade maior. Chunking implica na capacidade de construir tais estruturas de maneira recursiva, conduzindo assim a uma organização hierárquica da memória. Chunking parece ser um traço ubíquos da memória humana<sup>33</sup>.

Ressalta-se que as palavras *chunk* e *chunking* foram utilizadas pela primeira vez como termo cognitivo pelo psicólogo George A. Miller em seu artigo: *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information*" (1956).

Considerando as definições supracitadas, percebemos que a característica fundamental dos *chunkings* é permitir que o falante recupere o uso de uma palavra ou de um grupo de palavras no momento da enunciação. Normalmente, o interlocutor consegue decifrar o que está por vir. Ao ouvir o par de palavras *once upon*, por exemplo, recuperamos em nossa mente a parte final desse *chunk*: *a time*, e sabemos que o falante dará início a uma história, normalmente, um conto de fadas, como observado no trecho abaixo:

*Once upon a time, long, long ago a king and queen ruled over a distant land [...]*<sup>34</sup>

<sup>33</sup> A chunk is a unit of memory organization, formed by bringing together a set of already formed chunks in memory and welding them together into a larger unit. Chunking implies the ability to build up such structures recursively, thus leading to a hierarchical organization of memory. Chunking appears to be a ubiquitous feature of human memory.

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://www.dltk-teach.com/rhymes/snowwhite/story.htm>> Acesso em : 01 maio 2014.

Utilizamos essa estratégia de relacionar o que conhecemos, durante o discurso, para atribuir sentido a um texto.

No exemplo acima, a leitura individual dos termos não conduz a uma interpretação coerente, pois *once* significa uma vez, *upon* é a preposição *em* e *time* é o substantivo tempo.

Pode-se observar que os *chunks* não têm um sentido literal como afirma Bybee (2010) e normalmente sua interpretação se baseia em metáforas ou metonímias.

A metáfora é tradicionalmente interpretada como expressão ou palavra que produz sentidos figurados por intermédio de comparações implícitas e amplamente utilizada como artifício retórico de estilo.

Essa visão é superada pela teoria cognitiva da metáfora conceptual de Lakoff e Johnson (1980) na obra *Metaphors we live by*. Segundo Abreu (2010), esse estudo apresenta duas novidades:

1. A ideia de que a metáfora não é apenas uma figura de linguagem, mas sim "um recurso conceptual largamente utilizado pelos seres humanos em seu dia a dia, principalmente quando entram em ação as nossas emoções" (ABREU, 2010, p. 41).
2. Os autores (1980) descrevem a metáfora afirmando que: "a essência da metáfora é entender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra <sup>35</sup>".

Esse mecanismo caracteriza-se pela relação entre dois domínios:

Domínio<sup>36</sup> de Origem → Domínio Alvo

Basicamente a metáfora é um mecanismo conceptual e cognitivo, que se caracteriza pela transposição das propriedades do domínio de origem (mais concreto) para o domínio alvo (menos concreto).

Em *Love is a journey* ( amor é uma viagem) (LAKOFF, 1993) , temos:

Domínio de Origem → Domínio Alvo  
VIAGEM → AMOR

<sup>35</sup> The essence of metaphor is to understanding and experiencing one kind of thing in terms of another (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 5).

<sup>36</sup> Entendemos por domínio as conceptualizações armazenadas a longo prazo pelo falante, de acordo com a sua experiência de mundo (GRADY; OAKLEY; COULSON, 1999).

Essa metáfora conceptual pretende explicar a noção abstrata de AMOR traçando uma correspondência com a experiência concreta que temos em relação à VIAGEM, como exemplificado em:

Dois VIAJANTES estão em um veículo, VIAJANDO COM DESTINOS COMUNS. O VEÍCULO encontra algum IMPEDIMENTO e fica preso, isto é, torna-se não funcional. Se os viajantes não fizerem nada, eles não CHEGARÃO AOS SEUS DESTINOS.

Dois AMANTES estão em um RELACIONAMENTO DE AMOR, PERSEGUEM OBJETIVOS COMUNS DE VIDA. A RELAÇÃO encontra alguma DIFICULDADE, o que a torna não-funcional. Se eles não fazem nada, eles não serão capazes de ALCANÇAR SEUS OBJETIVOS DE VIDA. (LAKOFF, 1993, p. 208)

Interessante que podemos inferir diferentes realizações linguísticas com essa metáfora, como exemplo: *Até onde irá nosso relacionamento?; olha onde chegou a nossa relação.*

O conceito de *blend* (mesclagem) surge depois para explicar o como ocorre a seleção dos elementos que formam a metáfora. O *blending* conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002) é uma rede de integração que tem, pelo menos, quatro espaços:

**Espaço<sup>37</sup> de entrada (*input 1* e *input 2*):** abriga a seleção dos elementos escolhidos pelo usuário (projeção entre os domínios).

**Espaço genérico:** estabelece a conexão entre os espaços *input*, ou seja, somente as estruturas que são compartilhadas pelo *input 1* e *input 2* são representadas neste espaço.

**Espaço de mesclagem (*blend*):** os *inputs* 1 e 2 são projetados no espaço de mesclagem. Estabelecido o domínio mescla, poderemos assim manipular cognitivamente o elemento.

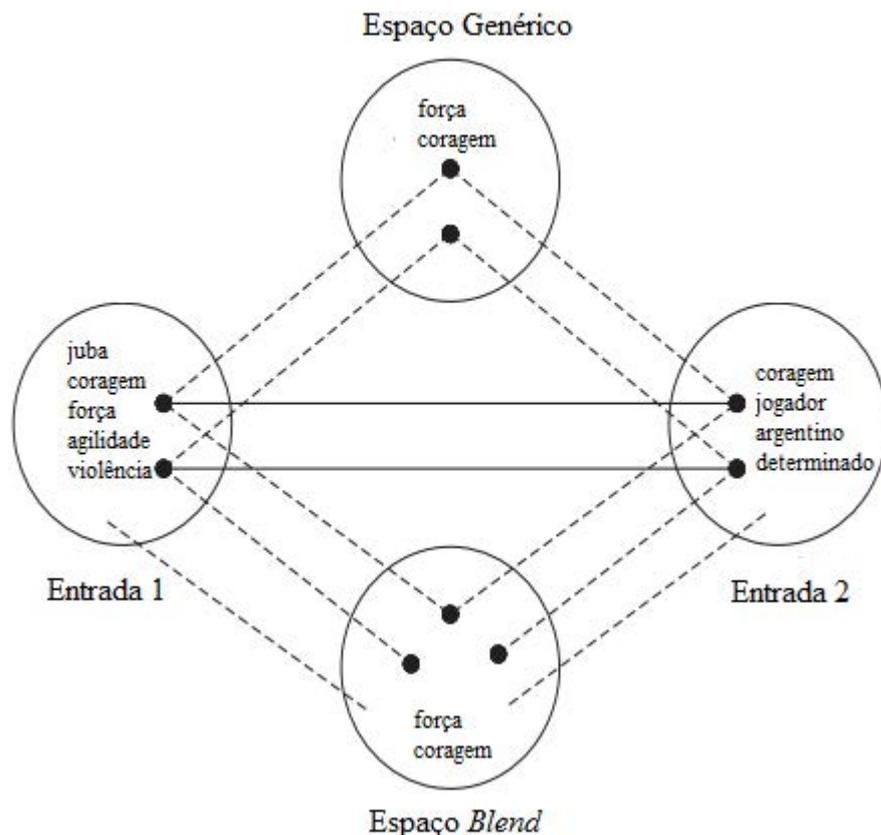
Na frase: Messi foi um leão no último jogo do Barcelona temos uma instância linguística da ideia de que o COMPORTAMENTO HUMANO é o COMPORTAMENTO ANIMAL. Os domínios fonte e alvo, são, respectivamente, instanciados linguisticamente por Messi e Leão. Para entendermos esse mapeamento, faz-se necessário identificar os *frames*<sup>38</sup> de cada domínio. Para leão teríamos: juba, coragem, força, agilidade e violência; para Messi:

<sup>37</sup> Entendemos por espaço uma construção a curto prazo informada pelas estruturas de conhecimento mais gerais e mais estáveis associadas a um domínio particular (GRADY; OAKLEY; COULSON, 1999).

<sup>38</sup> Entendemos por frame o "domínio semântico vinculado a uma palavra, formado por um conjunto de elementos prototípicos"(ABREU, 2010, p.37).

coragem, jogador, argentino, determinado. Nesse contexto, os elementos transpostos são coragem e força. Todavia, para selecionarmos esses elementos fazemos a mesclagem, como observado no esquema abaixo:

**Figura 3- Esquema *Blending* para o enunciado - Messi foi um leão no último jogo do Barcelona .**



**Fonte:** Elaboração própria.

O falante destaca os frames que deseja aplicar em seu domínio alvo e, conseqüentemente, desabilita os outros. Surge assim, a metáfora (ABREU, 2010).

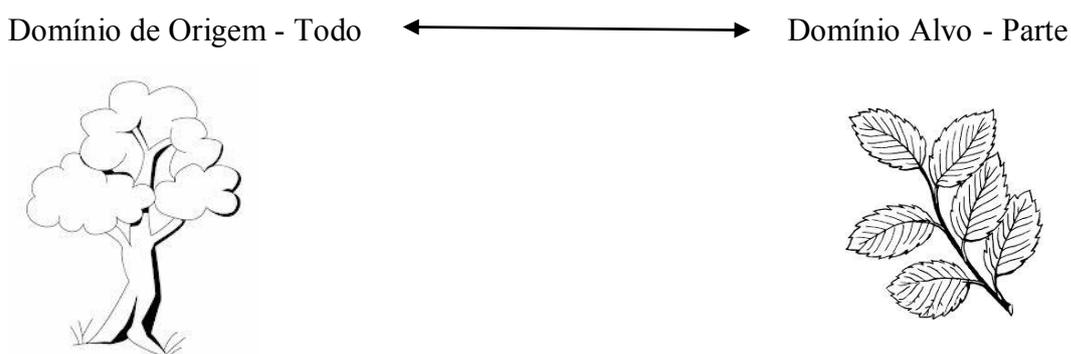
A Teoria da Metáfora Conceptual é distinta da Teoria do *Blending*, pois de acordo com Evans e Green (2006):

1. Nem todos os *blends* são metafóricos, como o caso, de uma mãe falar para o filho: A minha mãe é bonita e, o filho, por sua vez, entender que a sua mãe está falando de sua avó, pois mescla essas informações em sua mente.

2. O *blending* não engloba mapeamentos unidirecionais: ocorre a projeção seletiva das estruturas que compõe o *input* para o *blend*.
3. As metáforas conceptuais caracterizam-se por estruturas armazenadas a longo prazo (domínios). Enquanto os espaços mentais são dinâmicos, temporários e ativados no momento do discurso.
4. O modelo de muitos espaços: a metáfora conceptual tem dois domínios (origem e alvo), já a Teoria do *Blending* utiliza, no mínimo, quatro espaços.

Enquanto a metonímia é vista como o emprego de um termo no lugar de outro, que normalmente tem relação de sentido. Na Linguística Cognitiva, a metonímia também é um recurso de conceptualização, mas difere da metáfora por ter apenas um domínio. De acordo com Abreu (2010, p. 55) "há um percurso do todo para uma parte deste domínio, do ponto de vista de quem a emprega, e dessa parte para o todo, do ponto de vista de quem "decodifica".

**Figura 4- Domínio Origem e Alvo na Metonímia**



**Fonte:** Baseado na obra de ABREU, 2010, p. 56.

Para compreendermos a metonímia como um processo cognitivo, é preciso notar que as entidades se inter-relacionam e constituem um sentido mais complexo do que o resultado das partes (domínio de origem e alvo). Afinal, há uma relação de contiguidade com o conceptual e/ou o mundo real, que permite o surgimento de uma nova forma.

Consideraremos para a realização deste trabalho a ideia de que os *chunkings* são sequências armazenadas ou recuperadas por inteiro da memória no momento da fala, ao invés

de estar sujeita a criação (WRAY, 2002) e utilizaremos os conceitos de metáfora e metonímia para analisar o processo de construção do significado de uma colocação.

### 3.1 A Importância das *Collocations* e dos *Chunkings* no Ensino de Língua Inglesa

Como citado na introdução do *Oxford Collocations Dictionary* (2009, p.5 - TN), "a colocação está presente em toda língua inglesa. Nenhuma amostra falada ou escrita do inglês está totalmente livre de colocação"<sup>39</sup>. O mesmo ocorre com a língua portuguesa, pois há uma série de combinações e/ou blocos lexicais que fazem parte da língua em uso e têm relação com a nossa cultura, que gera dificuldades para o aprendiz de língua inglesa, pois a tradução por composicionalidade não resolve o impasse dos novos significados a serem construídos.

Atualmente os livros didáticos tratam de maneira superficial as colocações. Afinal, restringem-se ao estudo de listas e análise de exemplos descontextualizados. Desse modo, antes de qualquer estudo proposto aos alunos, deve-se reconhecer a importância de se apreender sobre as colocações.

Primeiramente, devemos estudar as combinações idiomáticas pelo fato de a língua inglesa ser considerada um idioma universal, como visto anteriormente. Além disso, há uma crescente evidência de que as colocações desempenham um papel fundamental na aprendizagem de línguas, uma vez que são consideradas a base para o desenvolvimento da linguagem criativa e da aquisição da segunda língua na infância, por autores como Peters (1983) e Wray (1999) (apud NESSELHAUF, 2005, p.2).

Em segundo lugar, as expressões pré-fabricadas são fundamentais para o desenvolvimento da fluência escrita e falada. Nesselhauf (2005, p. 2), com base em suas leituras, afirma que:

evidências psicolinguísticas indicam que o cérebro humano é melhor equipado para memorizar do que para processar, e que a disponibilidade de um grande número de unidades pré-fabricadas reduz o processamento e, portanto, torna a língua o mais fluente possível.

Em terceiro lugar, temos a possibilidade de compreendermos textos sem a necessidade de analisarmos palavra por palavra. E, por último, as unidades pré-fabricadas servem para indicar um membro de determinada comunidade linguística, conforme Nesselhauf (2005).

---

<sup>39</sup> Collocation runs through the whole of English language. No piece of natural spoken or written English is totally free of collocation".

Um exemplo é a variedade entre o inglês britânico e americano para designar tachinha - *thumb tack* (*American English*) e *drawing pin* (*British English*) como citado anteriormente.

O conhecimento e a capacidade de utilizar as colocações são, portanto, fundamentais, mas elas representam a maior dificuldade encontrada pelos aprendizes, até mesmo para um aluno de nível avançado. A sala de aula torna-se, assim, um ambiente privilegiado para o ensino dessas expressões, pois, além de o discente estar construindo a sua aprendizagem, o professor pode auxiliá-lo a compreender a relevância delas para o bom funcionamento da língua. A fim de tornar o ensino das colocações mais próximo do aluno, propomos uma análise levando em consideração que a:

nossa percepção da realidade é construída pelo formato do nosso corpo, pela maneira como ele se movimenta, pelo jeito como nossos sentidos percebem a realidade à nossa volta, pela forma como interagimos com o mundo, seus seres e objetos (ABREU, 2010, p.29).

Buscaremos, desse modo, explicitar a diferença existente entre o que se diz em português e em inglês, levando em consideração contextos reais e a Teoria dos Esquemas de Imagem. Seguem alguns exemplos de problemas oriundos da tradução de palavras isoladas:

a) *Você pode me trocar essa nota de 2 dólares por moedas de 25 cents?*

1. *Can change this two-dollar bill in 25 cents coins?* (Incorreta / tradução por composicionalidade)
2. *Can you break me this two-dollar bill in quarters?* (Correta)

Nota-se que na primeira versão o enunciatório traduziu ao "pé da letra", enquanto na segunda ocorreu o uso do verbo *break* para expressar a ideia de trocar o dinheiro e não *change.*; e o uso da expressão *quarter* comum entre falantes nativos e que significa um quarto de dólar (*25 cents*).

b) *Eu vou correr hoje sem camisa.*

*I am going to run today without shirt* (Incorreta/ tradução por composicionalidade)

*I am going to jog today with my shirt off.* (Correta)

No segundo exemplo temos o mesmo problema. Além disso, somos habituados a compreender o ato de correr como *to run* em inglês; todavia, para dar a ideia de correr para ficarmos saudáveis, é correto dizer *jogging*. Já a expressão *shirt off* é pouco conhecida entre os aprendizes, o que motivou o uso de *without*. *Without* é uma preposição que significa "sem", mas no sentido de exclusão, não de tirar fora.

Após a análise das frases fica evidente a relevância de tentarmos minimizar as dificuldades dos aprendizes em relação à assimilação das expressões, sobretudo, oferecer uma possibilidade de aprendizagem sem forçar a memorização.

### 3.2 A Classificação Tradicional das Colocações (*Collocations*)

Tradicionalmente, as colocações são estudadas de acordo com a sua tipologia, ou seja, observam-se os aspectos sintáticos, semânticos e de comutabilidade conforme Nesselhauf (2005).

Na perspectiva sintática classifica-se as colocações de acordo com a classe das palavras dos elementos que as compõem, por exemplo, Hausmann (1989 apud NESSELHAUF, 2005, p. 22) divide as colocações em seis tipos:

adjective + noun = *heavy smoker*

noun + verb = *storm rage*

noun + noun = *piece of advice*

adverb + adjective = *deeply disappointed*

verb + adverb = *severely criticize*

verb + (object -) noun = *stand a chance*

Na perspectiva semântica há duas tentativas de distinção. A primeira é limitada ao par verbo + substantivo e é baseada no significado do verbo. Cowie (apud NESSELHAUF, 2005, p. 22) é um dos poucos pesquisadores que adotam essa classificação. Na verdade, ele observa a distinção entre os significados figurativos, delexical<sup>40</sup> e técnico. A segunda é mais específica e abrange todos os tipos de colocações gramaticais.

---

<sup>40</sup> Os verbos recebem o nome de *delexical*, porque a parte mais importante do significado é retirado do verbo e colocado no substantivo, como exemplo, *take a shower*. Explicação disponível em: < <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/english-grammar/verbs/delexical-verbs-have-take-make-and-give?page=1> > Acesso em: 10 abril 2013.

Na perspectiva da comutabilidade dos elementos, Benson (apud NESSELHAUF, 2005, p.23) realiza duas distinções: colocações e colocações de transição. Os exemplos *let out a cry* e *lend out support* podem ser considerados um tipo dessa classificação, pois há a variabilidade dos elementos (*lent e lend*). Já Aisenstadt (apud NESSELHAUF, 2005) divide as colocações com base na comutabilidade em dois grupos: considera se os dois elementos ou um único são restritos a comutabilidade. A autora cita como exemplo *shrug one's shoulders* (encolher os ombros), afirmando que os elementos lexicais são restritos, como visto a seguir:

<i>shrug one's shoulders</i>	<i>shrug one's shoulders</i>
<i>shrug sth. off</i>	<i>square one's shoulders</i>
<i>shrug sth.</i>	<i>away hunch one's shoulder</i>

Em contrapartida, em combinações como *make/take a decision*, um único elemento é restrito a comutabilidade. Aisenstadt (ibidem) afirma que os verbos podem combinar com diferentes substantivos, enquanto o substantivo é restrito na sua comutabilidade, pois seu sentido só é possível com a sequência supracitada.

A classificação mais abrangente em relação a comutabilidade tem sido estabelecida por Howarth (ibidem), mas é restrita aos verbos e aos substantivos. Howarth (1996 apud NESSELHAUF, 2005, p. 24) distingue cinco níveis de restrição, seguindo dois critérios: número de elementos que são restritos na comutabilidade e grau de restrição. Estes níveis são descritos e exemplificados como se segue (NESSELHAUF, 2005, p.24):

1. liberdade de substituição no substantivo; alguma restrição na escolha do verbo;  
uma gama de substantivos  
um pequeno número de verbos sinônimos *adopt/ accept /agree to a proposal/ suggestion/ recommendation/ convention/ plan*
2. alguma substituição em ambos os elementos  
uma pequeno arranjo de substantivos que podem ser usados com o verbo sem alterar o sentido  
há um pequeno número de verbos sinônimos  
*introduce/table/bring forward a bill/an amendment*
3. alguma substituição no verbo; restrição completa sobre a escolha de um substantivo  
nenhum outro substantivo pode ser usado com o verbo para dar o sentido

há um pequeno número de verbos sinônimos

*pay/ take heed*

4. restrição completa sobre a escolha de um verbo; alguma substituição do substantivo  
uma pequena gama de substantivos podem ser usadas com o verbo para dar sentido  
não existem verbos sinônimos

*give the appearance/impression*

5. completar restrição na escolha de ambos os elementos

nenhum outro substantivo pode ser usado com o verbo no sentido dado

não existem verbos sinônimos

*curry favour*

De um modo geral, os teóricos que tentaram classificar as colocações analisaram a ocorrência e as possíveis expressões fraseológicas resultantes da variabilidade e da relação entre diferentes tipos de classe de palavras. Podemos dizer que, em português, esse tipo de estudo está ligado com a transitividade do verbo.

Somente a observação da classe de palavras não garante a compreensão do sentido exposto pela colocação, uma vez que nomeia as partes e não analisa o uso da expressão. Considerando essas limitações pretende-se neste trabalho analisar as colocações pelo uso e contexto, com o intuito de promover uma aprendizagem mais contextualizada.

#### 4 A LINGUÍSTICA COGNITIVA COMO MODELO TEÓRICO

A Linguística Cognitiva emergiu em meados da década de 70, devido à insatisfação de alguns estudiosos com as abordagens formais. Basicamente, os trabalhos tinham como princípio explicar a categorização realizada pela mente humana (EVANS, GREEN, 2006, p.23), levando em consideração "a capacidade que os seres humanos têm de processar informações adaptando-se às mais variadas situações possíveis, num curto espaço de tempo". (ABREU, 2010, p.9).

No início, poucos estudiosos dedicaram-se a abordagem cognitiva, todavia na década de 90 ocorreu um aumento na produção de trabalhos em relação às outras faculdades e os pesquisadores passaram a se identificar como linguistas cognitivistas. Pode-se dizer assim que ocorreu a institucionalização da linguística cognitiva, a qual tinha como princípio básico a ideia de que "a linguagem não é uma faculdade autônoma em relação as outras faculdades humanas como a visão, a audição, a memória, a capacidade de pensar e se emocionar" (ABREU, 2010, p. 9-10).

Entre as perguntas que essa ciência tentava responder temos: Os conhecimentos são inatos ou empíricos? Qual é a organização/ representação do conhecimento na mente? Como ocorre a organização da memória?, dentre outras. Diante disso, o conceito de mente e cognição passaram a ser fundamentais para os estudos, principalmente, por causa da abordagem cognitiva deixar de considerar só a relação linguagem- memória, para se debruçar sobre questões como o movimento corporal, ou seja, o que permite que a gente se locomova sem esbarrar nos outros.

Lakoff (1990 apud EVANS; GREEN, 2006, p.27) caracterizou a Linguística Cognitiva a partir de dois princípios. São eles: o princípio da generalização, que é um compromisso com a caracterização de princípios gerais que são responsáveis por todos os aspectos da linguagem humana e o princípio cognitivo, um compromisso que visa a oferecer a caracterização dos princípios gerais de uma língua de acordo com o que é conhecido sobre a mente e o cérebro humano.

A busca por observar o sistema, a estrutura e a função de uma língua evidencia que há alterações de um idioma para o outro, mas sempre há padrões que se mantêm, pois alguns princípios cognitivos são compartilhados.

Logo a Linguística Cognitiva não propõe princípios universais, mas pressupõe a existência de um conjunto de habilidades que nos auxilia no desenvolvimento de nosso repertório de conceitos e, além disso, tem estrita relação com a nossa bagagem cognitiva.

#### **4.1 Semântica Cognitiva**

A semântica cognitiva interessa-se pelos processos que o falante utiliza para categorizar o mundo, durante o momento da enunciação. De um modo geral compreende a categorização da realidade como resultado de um processo semântico e cognitivo que decorre da nossa experiência corpórea com o mundo.

Por conseguinte, a categorização é um conceito de extrema importância para a semântica cognitiva e é compreendida como a organização das informações que aprendemos no mundo, a qual nos permite distinguir entre a diversidade e riqueza de elementos apreendidos pelos nossos sentidos (EVANS, GREEN, 2006, p.156).

A Semântica Cognitiva parte de quatro princípios centrais segundo Evans e Green (2006, p.157):

1. A estrutura conceptual é corporificada
2. A estrutura semântica é estrutura conceptual
3. A representação do significado é enciclopédica
4. A construção do significado é conceptualização

A partir disso compreende-se que o significado de uma palavra é motivado.

##### **4.1.1 A Estrutura Conceptual é Corporificada**

Neste trabalho, nos dedicaremos principalmente ao primeiro princípio, o qual afirma que a construção conceptual é derivada de nossas experiências corpóreas. Basta pensarmos que estamos fechados em uma sala, na qual as paredes limitam o nosso ir e vir. Caso a porta esteja fechada, a saída é impossível, pois não passamos por fendas. Logo, essa sensação de confinamento é uma consequência significativa de um tipo particular de relacionamento físico que nós experienciamos com o mundo externo.

O conceito associado com o confinamento no exemplo acima recebe o nome de *image schema* (esquema de imagem) para a Linguística Cognitiva. O esquema imagético representado acima é conhecido como CONTÊINER, que se baseia na interação entre a experiência corpórea e áreas limitadas. Esse esquema imagético possibilita projeções de sentidos desde o concreto até situações mais abstratas, como os exemplo utilizados por Lakoff e Johnson (1980 apud EVANS, GREEN, 2006, p.158):

- a. He's *in* love.
- b. We're *out of* trouble now.
- c. He's *coming out of* the coma.
- d. I'm *slowly getting into* shape.
- e. He *entered* a state of euphoria.
- f. He *fell into* a depression.

Lakoff (1987) e Johnson (1987) (apud EVANS, GREEN, 2006, p. 158) argumentam que os exemplos acima são instanciações linguísticas da metáfora conceptual ESTADOS SÃO RECIPIENTES, que é, por sua vez, construída com base na estrutura de esquema imagético do domínio origem para o domínio alvo.

Fica evidente o papel dos fatores extralinguísticos na construção do sentido, uma vez que, para compreender e perceber os sentidos de algumas palavras, precisamos ter vivido determinada situação, como a noção de confinamento, por exemplo.

#### 4.1.2 A Estrutura Semântica é Conceptual

Nesse princípio, considera-se que a linguagem não tem uma relação direta com o mundo, mas com conceitos que emergem de nossa interação com o meio e experiências corpóreas (EVANS; GREEN, 2006).

Os significados convencionais das palavras dão lugar à imaginação, aos pensamentos e, até mesmo, às emoções. Por exemplo, nós temos um conceito para o local do rosto entre a boca e o nariz, onde há pelos (bigode). Todavia não há uma nomenclatura específica para esse conceito que já foi construído e internalizado em nossa mente.

Conclui-se, assim, que o conhecimento linguístico não é objetivo, mas sim representacional.

### 4.1.3 A Representação do Significado é Enciclopédica

Entende-se por enciclopédica a ideia de que as unidades linguísticas são pontos de acesso para o processo de construção de sentido (EVANS; GREEN, 2006).

No caso da palavra *bachelor* relacionamos o seu significado com solteiro, *bon vivant*, ou seja, temos um conjunto de estereótipos que são acionados quando ouvimos a palavra em questão. Logo, a frase abaixo parece-nos incoerente:

*'Watch out Jane, your husband's a right bachelor!'*<sup>41</sup>

Todavia, se agregarmos ao estereótipo cultural legado aos solteirões - "garanhão" - seremos capazes de entender que o exemplo supracitado é um alerta sobre a infidelidade do marido de Jane.

Outro aspecto é o fato de uma mesma palavra assumir significados enciclopédicos diferentes por meio do contexto.

1. *The child is safe.*

2. *The beach is safe.*

No exemplo 1, *safe* é utilizado para indicar que no momento, a criança está fora de perigo. Enquanto no exemplo 2, há a ideia de que a praia é um ambiente em que as pessoas desfrutam de segurança, não são submetidas a riscos. Em suma, há diferentes propriedades para uma única palavra.

### 4.1.4 A Construção do Significado é Conceptualização

No quarto princípio reafirma-se a ideia de que a própria linguagem não codifica o significado, mas funciona como um meio de acesso. Evans e Green (2006) afirmam que a conceptualização é um processo que se baseia na construção do significado pelo conhecimento enciclopédico, que envolve estratégias de inferência e se relaciona com diferentes aspectos da estrutura conceitual.

---

<sup>41</sup> EVANS; GREEN.2006, p. 161.

Essa dinamização foi explorada por Fauconnier (1994 apud EVANS; GREEN, 2006) que aponta o papel dos mapeamentos: "conexões locais entre distintos espaços mentais, "pacotes" conceituais de informação, os quais são construídos durante um processo *online* de construção de sentido" (EVANS; GREEN, 2006, p.162 - TN) <sup>42</sup>. Ao lermos um texto, por exemplo, acessamos os nossos programas *online*, que são constituídos pelo nosso conhecimento enciclopédico e atribuímos sentido.

Na frase:

*No Brasil, Mônica Lewinsky não provocaria nenhum drama institucional.*

precisamos, segundo Abreu (2010), abrir um espaço mental entre Mônica Lewinsky e o caso que ela teve com o então presidente Bill Clinton em 1998 e entender que se trata de uma transposição de espaço. Além disso, precisamos abrir um espaço mental no qual imaginemos um presidente brasileiro tendo um *affair* com uma estagiária e entender que, no Brasil, não daríamos a mesma importância para a situação exposta como nos Estados Unidos.

Essas informações adicionais recebem o nome de espaços mentais (*mental spaces*), que são "domínios conceituais temporários construídos durante o discurso. Esses espaços contêm elementos que são também entidades de construção online ou entidades pré-existentes no sistema conceitual" (EVANS; GREEN, 2006, p. 371)<sup>43</sup>.

Os construtores de espaços normalmente são expressões linguísticas: sintagmas preposicionais, advérbios, conectivos e combinações entre verbos e sujeitos seguidos por sentenças incorporadas e ativam os espaços mentais, de acordo com Evans e Green (2006).

Observa-se, assim, que para a Semântica Cognitiva a língua não é vista como autônoma, mas sim como contribuição para a construção do conhecimento do indivíduo. Por isso, preocupa-se com a elaboração de conceitos por meio de metáforas e metonímias. A primeira possibilita a construção de analogias com base nos conceitos que temos sobre determinado objeto ou situação; a segunda, por meio da contiguidade - aproximação entre os elementos - auxilia na produção de sentido. Dessa forma, a polissemia presente nas palavras se justifica pela relação existente com o contexto e não pela relação entre as palavras.

---

<sup>42</sup> local connections between distinct mental spaces, conceptual 'packets' of information, which are built up during the 'online' process of meaning construction".

<sup>43</sup> mental spaces are temporary conceptual domains constructed during ongoing discourse. These spaces contain elements, which are either entities construct online or pre-existing entities in the conceptual system.

## 4.2 A Teoria dos Esquemas de Imagem

Na Semântica Cognitiva, a concepção de esquemas de imagem é essencial para explicarmos as origens corporificadas presentes no pensamento do ser humano e no processo de significação. Os dualismos presentes na filosofia ocidental são substituídos nos estudos da neurociência por uma visão holística, na qual "a teoria da divisão entre mente e corpo não se sustenta" (ABREU, 2010, p.29). Visto que, como apontam os estudos realizados por Damásio (1996), nossa mente é ligada ao nosso corpo, afinal não há como separá-los.

Surge assim a necessidade de ilustrar o como a razão se utiliza do nosso sistema sensorio-motor e da percepção, para construir significados dentro da linguagem. Os primeiros a tratar da interação física do nosso corpo com o espaço foram Lakoff e Johnson (1980), que intitularam essa relação de Esquemas de Imagem. "Segundo eles, esses esquemas são padrões estruturais recorrentes em nossa experiência sensorio-motora, que quase sempre, servem para estruturar conceitos complexos" (apud ABREU, 2010, p.31). Além disso, Johnson (1987) afirma que os esquemas de imagem são resultados das nossas experiências sensoriais e interações com o mundo. A experiência, aqui, tem um sentido mais amplo que envolve além da percepção física, as emoções, a dimensão histórica, social e cultural do falante.

Esse tipo de experiência surge junto do nosso desenvolvimento físico e psíquico durante a nossa infância, por conseguinte, os esquemas de imagem não podem ser considerados como estruturas inatas de conhecimento (EVANS; GREEN, 2006, p.178). O termo *image* é equivalente ao uso na área de psicologia, na qual o imagístico deriva da nossa experiência externa com o mundo, ou seja, está relacionado com todos os tipos de percepções sensoriais (visão, olfato, tato, audição, paladar, equilíbrio). Enquanto *schema* significa que não são conceitos ricos em detalhes, mas conceitos abstratos que emergem de repetidas experiências corpóreas. Se considerarmos a palavra *thing* podemos dizer que ela tem um significado mais esquemático do que *pencil* (EVANS; GREEN, 2006, p. 158).

De acordo com Evans e Green (2006), os esquemas de imagem são um tipo especial de conceptualização, pois eles são os primeiros a emergir na mente humana. Consideram assim que eles são tão fundamentais quanto a nossa maneira de pensar, pois surgem da nossa interação com o mundo físico e se repetem como traços inconscientes, pois é na infância adquirimos esse conhecimento.

Dessa maneira, identificaram-se alguns tipos de esquemas de imagem principais que exemplificam a corporificação dentro da língua.

#### 4.2.1 Os Tipos de Esquemas de Imagem (*Image Schemas*)

Johnson (1987) propôs em sua obra uma lista dos esquemas de imagem mais importantes :

CONTAINER; BALANCE; COMPULSION; BLOCKAGE; COUNTERFORCE ;  
 RESTRAINT REMOVAL; ENABLEMENT; ATTRACTION; MASS - COUNT;  
 PATH ; LINK; CENTER- PERIPHERY; CYCLE; NEAR-FAR; SCALE; PART-  
 WHOLE; MERGING; SPLITTING; FULL -EMPTY; MATCHING;  
 SUPERIMPOSITION; ITERATION; CONTACT; PROCESS; SURFACE;  
 OBJECT; COLLECTION.

Como há subesquemas, não podemos caracterizar essa lista como algo pronto e acabado. Até mesmo por termos estudos que se dedicam aos diferentes tipos de níveis que há nos esquemas de imagem, como o de Peña (2008).

Optamos assim por explicar e exemplificar os principais esquemas de imagem que irão nortear a análise das colocações escolhidas para a realização deste trabalho.

##### a. ESQUEMA EQUILÍBRIO (*BALANCE SCHEMA*)

Levando em consideração a correria diária, a relação de equilíbrio/desequilíbrio do nosso corpo muitas vezes passa despercebida. Afinal, quem nunca sentiu uma tremedeira, febre ou tontura? Sinais que indicam que estamos em desequilíbrio com a saúde; com o funcionamento regular do organismo. Ao nos medicarmos, voltamos ao equilíbrio. E ainda, o próprio fato de mantermos uma posição ortostática, faz surgir esse esquema (ABREU, 2010).

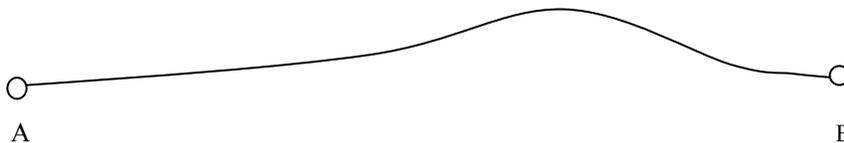
Frequentemente, ouvimos a expressão: estar desequilibrado, como na oração: *A professora está desequilibrada*. Nesse caso, o esquema de imagem EQUILÍBRIO é instanciado pela palavra desequilibrada (não equilíbrio), que é formada por um prefixo negativo que indica a ausência de.

Enquanto na sentença: *How can we make sure that these countries will not fall over?*. Percebemos que o esquema de imagem surge a partir de uma projeção de sentido, uma vez que o enunciador questiona a possibilidade de vacilar ou não de um país, ou seja, indica a casualidade de estar fora do que é considerado "equilibrado", adequado para o regime de um país.

## b. ESQUEMA PERCURSO (SOURCE - PATH – GOAL SCHEMA)

Quando começamos a dar os primeiros passos, e até mesmo engatinhamos, nos movemos em direções distintas. Justamente dessa vontade de percorrer os diversos “caminhos” surge o esquema de imagem de PERCURSO, o qual é formado por três elementos: ORIGEM, TRAJETO e META (SOURCE – PATH – GOAL, em inglês). Resumidamente, ilustra a possibilidade de sair de um ponto e chegar a outro.

**Figura 5- Esquema de PERCURSO**



**Fonte:** Elaboração própria.

A sua lógica básica é:

1. Indo da origem ao destino, por um determinado percurso, deve-se passar por pontos intermediários.
2. Avançando ao longo do caminho, mais longe se fica do início<sup>44</sup>.

Logo, em *Siga em frente*, identificamos um trajeto físico. Enquanto nas orações abaixo:

- a. *A sua vida não vai para a frente.*
- b. *Sua vida só anda para trás.*
- c. *A sua vida não sai do lugar.*

<sup>44</sup> Disponível em: <[http://www.pessoal.utfpr.edu.br/paulo/semantica%20cognitiva\\_introducao.pdf](http://www.pessoal.utfpr.edu.br/paulo/semantica%20cognitiva_introducao.pdf)> Acesso em: 05 jan. 2014.

Temos como domínio a ideia de progresso. No exemplo *a*, identificamos que a vida não progride; no *b* há instanciado o conceito de regresso; enquanto em *c* temos a estagnação.

Na língua inglesa podemos identificar esse mesmo domínio em:

*They asked me how the project was going on.*

uma vez que se questiona o rumo que o projeto está tomando, ou seja, direção (DESTINO).

Lakoff (1987) afirma que o uso desse esquema de imagem está relacionado a propósitos, por isso é muito utilizado na estruturação de eventos complexos. No caso, propósitos seriam os destinos. Para alcançá-los, precisamos passar por um caminho que pode ou não ter impedimentos.

### **b1. ESQUEMA DE BLOQUEIO (BLOCKAGE SCHEMA)**

Esse esquema tem relação com os obstáculos que aparecem no nosso caminho, seja uma porta fechada, uma via impedida por sinalizações, ou até mesmo uma queda de energia que faz com que o portão eletrônico fique sem funcionar.

No exemplo *I couldn't drive here this morning because someone had blocked me in*. *Block in*, significa que um carro estacionado está “atrapalhando” a passagem. Já em *os objetivos das negociações colidem com os dos guerreiros em um campo de batalha*, há um sentido metafórico. Uma vez que as ideias são diferentes e, por isso, as duas entidades não conseguem atingir o objetivo, estão impossibilitadas de realizar a ação.

### **b 2. ESQUEMA PERTO - LONGE (NEAR - FAR)**

Para Peña (2008) o esquema de imagem PERTO - LONGE deve ser interpretado como um subesquema do esquema de PERCURSO. Afinal, a estrutura inclui mais de duas ou mais entidades: o caminho e a distância entre os elementos (que pode ser próxima ou muito distante).

Observamos esse esquema, quando dizemos que alguém está perto de atingir o seu objetivo. Essa noção de proximidade revela que um longo caminho foi percorrido e que essa jornada está perto do fim.

A autora (PEÑA, 2008) afirma que essa lógica é oriunda do fato de que a proximidade entre as entidades poderá exercer influência e afetar a entidade que estiver próxima, como no exemplo:

*After the war, the House of Haier comes near to bankruptcy.*

Nesse caso a proximidade afetará negativamente, pois significa que a casa de *Haier* está próxima da falência.

### **b3. ESQUEMA DE CONTATO (CONTACT SCHEMA)**

Os esquemas de SUPERFÍCIE e PERTO -LONGE funcionam como subesquemas do esquema de CONTATO.

Basicamente, o esquema de CONTATO ocorre quando não há distância entre duas entidades (PEÑA, 2008).

#### **Figura 6- Esquema de CONTATO**



**Fonte:** Elaboração própria.

Na verdade, podemos dizer que uma entidade exerce controle sobre a outra. O esquema PERTO - LONGE contribui para a construção da proximidade dos elementos, enquanto o de SUPERFÍCIE revela que há um limite e uma região dimensional (PEÑA, 2008). "A" influencia "B", mas "B" não influencia "A", temos aqui um princípio de intransitividade.

*Be in touch* (Mantenha o contato) instancia literalmente esse esquema de imagem. Em *her enthusiasm touched me*, podemos identificar a influência da entidade entusiasmo no enunciatório e a SUPERFÍCIE é projetada pelo verbo *touch*, que revela em sua essência o contato com alguma superfície.

#### **b 4. ESQUEMA DE LIGAÇÃO (LINK SCHEMA)**

Formado por dois elementos que se ligam, esse esquema de imagem pode ser ilustrado quando crianças pequenas criam aparelhos de telefones, utilizando um barbante e duas latas comuns. Afinal as extremidades, ou seja, os participantes da suposta ligação telefônica são “conectados” por um barbante.

Peña (2008, p. 1062) cita que os elementos estruturais do esquema de imagem de LIGAÇÃO são duas ou mais entidades que possuem alguma conexão entre elas. "A" está ligado a "B", que é restringido e depende de "A", como os conceitos de escravidão e liberdade:

escravidão : ligação (há dependência)

liberdade: não ligação (ausência de algo que prenda)

O ato de dizer que as pessoas são almas gêmeas constrói a noção de ligação, pois são duas almas afins. Em *They had been going out for a couple of years before they broke up*, *break up* indica rompimento de relacionamento. Desse modo, ocorre o “desligamento” do casal.

#### **b 5. ESQUEMA DE DINÂMICAS DE FORÇAS (FORCE-DYNAMICS SCHEMA)**

Pode-se dizer que esse esquema de imagem tem relação com a superação dos obstáculos, pois nós utilizamos da força física para removê-los. Como no caso de uma janela fechada, podemos utilizar a força de nossos braços para abri-la. Acabamos assim, tendo controle sobre os obstáculos.

*O novo secretário vai ter que remover ainda alguns obstáculos importantes essa semana.*

Na oração supracitada o secretário não fará uso da força física, mas da capacidade de resolver e tomar decisões importantes, para que o seu plano seja executado.

Constantemente, identificamos a relação do esquema de DINÂMICAS DE FORÇAS com o esquema de BLOQUEIO, como em:

*Ministro entra em rota de colisão com presidente de estatal.*

Rota de colisão exprime o esquema de DINÂMICAS DE FORÇAS, já que indica a que o ministro é contrário a ideia do presidente da estatal e esse conflito impede que o problema seja solucionado (BLOQUEIO).

## **b 6. ESQUEMA CENTRO -PERIFERIA (CENTRE -PERIPHERY)**

Lakoff (1987) aponta que experienciamos a noção de CENTRO e PERIFERIA a partir do fato de nossos corpos possuírem um CENTRO (tronco e órgão internos) e PERIFERIAS (dedos, cabelos etc.). Pode-se dizer que esse modelo é uma simplificação do esquema de imagem PARTE -TODO, no qual as partes centrais são mais importantes do que as periféricas.

O autor (LAKOFF,1987) cita que, se cortarmos o cabelo, não haverá alteração no sistema circulatório, a fim de exemplificar essa noção de dependência.

Ao dizer que uma pesquisa tem como centro determinada teoria, percebemos o sentido literal, posicionado no grau de relevância. No campo metafórico podemos nos deparar com :

As primeiras foram Freddie Mac e Fannie Mae, duas das maiores empresas de financiamento imobiliário do país, setor que esteve no **âmago** da crise que se espalhou pelo mundo. A seguradora AIG também recebeu injeção de capital federal. Em troca, o governo assumiu mais de 80% da companhia<sup>45</sup>.

Âmago remete ao particular, ao centro, no caso o setor imobiliário foi alvo da crise econômica em 2010.

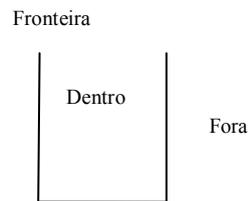
## **c. ESQUEMA DE CONTÊINER (CONTAINER SCHEMA)**

No esquema de CONTÊINER encontram-se três partes: dentro, fora e uma fronteira, como representado na figura 7 :

---

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/mundo/850031-reality-shows-transformaram-a-decada-veja-as-ideias-que-ganharam-forca.html>> Acesso em: 20 dez. 2013.

### Figura 7- Esquema de CONTÊINER



**Fonte:** Elaboração própria.

o elemento estrutural interior/ exterior e o limite espacial. Frequentemente guardamos algo em nossa bolsa, entramos em um ônibus ou em nossas próprias residências. Nesse caso, bolsa, ônibus e casa representam o esquema de CONTÊINER.

Embora ônibus, bolsa, quarto revelem um exemplo prototípico desse esquema de imagem, também podemos dizer que sofá é um CONTÊINER. De acordo com a proposta de Peña (2008) o sofá seria uma superfície, característica que produz um conceito mais flexível de fechamento. No caso, se alguém está sentado em um sofá dizemos que ele está parcialmente fechado no objeto, ou seja, há um limite maleável. Todavia, se dissermos que o homem está preso no carro, entendemos que ele está totalmente fechado ou separado (CONTÊINER). Por conseguinte, a diferença entre os esquemas de CONTÊINER e SUPERFÍCIE têm relação com o grau de limite entre a entidade e o objeto/ situação.

Diante do esquema de CONTÊINER, a autora (PEÑA, 2008) agrega esquemas subsidiários: como CHEIO - VAZIO (FULL - EMPTY) e EXCESSO (EXCESS). O fato de o líquido (leite) ultrapassar o limite do utensílio (*boil over*) no exemplo: *I left the milk on the cooker and it boiled over*. *Boil over* significa que o líquido ferveu, esparramou, ou seja, saiu do contêiner. (EXCESSO).

O conceito de esquema de imagem é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, pois explica o como a nossa mente é capaz de processar pensamentos abstratos por meio das experiências corporais com o meio em que vivemos. Enfim, não há um pensamento, expressão ou aceção que não seja embasada nos nossos padrões de percepção (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

### 4.3 Teoria da Simulação

Vivemos atribuindo significados para o mundo que nos rodeia. De acordo com Bergen (2012), essa ação é uma das coisas mais importantes que fazemos, uma vez que é graças a ela que conseguimos prometer, expressar-nos, criar histórias, reclamar, enfim, interagir e estabelecer contato com o outro.

A preocupação sobre o processo de significação sempre existiu na linguística, afinal de onde surgem as definições? Várias hipóteses foram levantadas e uma das mais aceitas é a da linguagem corporificada, a qual afirma que criamos os significados a partir de nossa experiência corpórea, ou seja, da nossa interação com o mundo.

Para Bergen (2012) essa teoria é válida, todavia acredita que falta algo - um mecanismo. Por isso se faz necessário observar como essa criação de significado ocorre com pessoas reais em situações reais. O autor, com base em suas experiências durante a graduação e o seu contato com grupos de estudos sobre a temática, diz que "talvez nós entendamos a linguagem simulando em nossas mentes como seria experimentar as coisas que a língua descreve" (BERGEN, 2012, p. 13 - TN<sup>46</sup>).

Com base na psicologia, na neurociência e na linguística ele nos oferece uma nova teoria, que visa a explicar como nossas mentes criam o sentido quando ouvimos as palavras e frases. Para ele, nós envolvemos partes do cérebro que usamos para percepção e ação para criarmos simulações em nossas mentes. Essas simulações nos permitem lembrar, por exemplo, o que é um armário e qual é a diferença entre ele e uma fralda sem a necessidade de termos contato com o objeto. Percebe-se assim que o significado ultrapassa a ideia de decodificar palavras, na verdade, é um processo extremamente criativo que nos permite ver, ouvir, agir e sentir.

O verbo *brush* ilustra bem esse princípio:

*She brushed her teeth.*

*She brushed her hair.*

Sabemos que *brush* significa escovar, mas ao ler os exemplos simulamos significados diferentes. Quando eu digo escovar os dentes, associo com a ideia de limpeza; já quando digo

---

<sup>46</sup> Maybe we understand language by simulating in our minds what it would be like to experience the things that the language describes.

que vou escovar o cabelo, pretendo desembaraçá-lo. Logo, "quando as pessoas leem as sentenças, elas constroem visualmente simulações detalhadas dos objetos que são mencionados" (BERGEN, 2012, p. 15- TN<sup>47</sup>).

A ideia da simulação é comparada a ponta de um *iceberg* por Bergen (2012), pois num primeiro momento simulamos algo que é mais consciente, mas ao mesmo tempo o cérebro processa informações que estão "invisíveis", no inconsciente. Entende-se assim que a simulação é a criação de experiências mentais da percepção e ação na ausência de uma manifestação externa.

Pode-se dizer que, ao analisarmos as colocações e os provérbios, além dos esquemas de imagem e da contiguidade, fazemos simulações inconscientemente, criando imagens dentro de nossas mentes. Isso explica, por exemplo, porque os provérbios são abreviados e os significados recuperados como um bloco, ou ainda, porque sabemos que *monkeys* no provérbio: *pay peanuts, get monkeys*, não significa o animal, mas sim a ausência de preparo para um determinado trabalho.

Compreender o funcionamento da língua é desafiador e, sobretudo, gratificante. A Linguística Cognitiva tem colaborado para elucidar questões sobre o processamento das informações em nossa mente e, conseqüentemente, com os estudos sobre a aprendizagem de um novo idioma.

---

<sup>47</sup> When people read sentences, they construct visually detailed simulations of the objects that are mentioned.

## 5 UMA PROPOSTA COGNITIVA DE ANÁLISE DAS *COLLOCATIONS*

O ato de classificar as colocações de acordo com o tipo de classe gramatical ou comutabilidade configura o uso de um método analítico, taxonômico, de longa tradição cartesiana, abordagem que desconsidera a língua em uso, pois separa o objeto de análise do contexto, divide-o em partes e as nomeia.

Essa postura dificulta, por exemplo, a compreensão da combinação *deeply disappointed* classificada como adv + adj tradicionalmente, isso porque o sentido é construído por metáfora primária.

Lakoff e Johnson (apud ABREU, 2010, p.46)

constataram que existem metáforas, quase sempre as mesmas, empregadas regularmente em diferentes línguas do mundo, a partir de domínios conceptuais que configuram organizações coerentes da experiência humana e que representam a maneira como pensamos e agimos.

As metáforas primárias são utilizadas para relacionar uma ideia com a outra e, ao longo de nossas vidas, adquirimos uma variedade delas em nosso cotidiano. Seguem algumas metáforas propostas por Lakoff e Johnson (1999):

- Afeição é quente : Papa Francisco é recebido calorosamente no Rio de Janeiro<sup>48</sup>.
- Importante é grande: Chegou o grande dia. (Frase de uma noiva no dia de seu casamento).
- Felicidade é para cima: Estou para baixo.
- Intimidade é proximidade : Então me abraça forte / E diz mais uma vez /Que já estamos / Distantes de tudo (Tempo Perdido - Legião Urbana)

---

<sup>48</sup> Manchete disponível em: <<http://conventuaisrj.blogspot.com.br/2013/07/papa-francisco-e-recebido-calorosamente.html#.Uix8x8asiSo>> Acesso em: 10 jul. 2013.

- Dificuldades são pesos: Cada pessoa nova é um fardo para o planeta, diz movimento da extinção<sup>49</sup>.
- Similaridade é proximidade : Testes da Fórmula 1 mostram que equipes estão próximas<sup>50</sup>.
- Escalas lineares são trajetos : A inteligência de Maria vai além da inteligência de Marta.
- Organização é estrutura física: Como as peças dessas teorias se encaixam?
- Ajuda é sustentação: Eu sempre sustentei a minha família.
- Tempo é movimento: *O tempo passa, o tempo voa; e a 'Poupança Bamerindus' continua numa boa...*<sup>51</sup>
- Estados de espírito são espaços físicos: "Estou perto de uma depressão, a próxima coisa que der errado vai me pôr na beira do abismo".

Desse modo, em *deeply dissappointed* temos a metáfora primária DOWN IS BAD, como se observa no pronunciamento do Presidente Barack Obama sobre a decisão da Suprema Corte em 25 de Junho de 2013<sup>52</sup>:

I am **deeply disappointed** with the Supreme Court's decision today. For nearly 50 years, the Voting Rights Act – enacted and repeatedly renewed by wide bipartisan majorities in Congress – has helped secure the right to vote for millions of Americans. Today's decision invalidating one of its core provisions upsets decades of well-established practices that help make sure voting is fair, especially in places where voting discrimination has been historically prevalent.

Observaremos as colocações extraídas de textos jornalísticos, levando em consideração o contexto e as possíveis relações estabelecidas, como no caso da colocação *a*

<sup>49</sup> Manchete disponível em: < <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/10/cada-pessoa-nova-e-um-fardo-para-o-planeta-diz-movimento-da-extincao.html>> Acesso em 13 ago. 2013.

<sup>50</sup> Manchete disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,testes-da-formula-1-mostram-que-equipes-estao-proximas,843735,0.htm>> Acesso em 13 ago. 2013.

<sup>51</sup> Jingle da propaganda do banco Bamerindus do início da década de 90.

<sup>52</sup> Disponível em:< <http://www.usatoday.com/story/theoval/2013/06/25/obama-supreme-court-voting-rights-act/2455939/>> Acesso em: 13 ago. 2013.

*life size statue* que representa a ideia corporificada do tamanho original do ser humano ou animal. Em *all in good time* (tudo a seu tempo) temos a ideia universal de que os seres humanos acreditam que existem tempos bons e ruins. Fator comprovado pela existência da palavra *embora* (em boa hora) que tinha no português arcaico o antônimo *eramá* (em hora má) que aparece em Gil Vicente:

DIABO

Ó Inferno! Entra cá!

PARVO

Ò Inferno?... Eramá... Hiu! Hiu! Barca do cornudo. Pêro Vinagre, beijudo, rachador d'Alverca, huhá! Sapateiro da Candosa! Antrecosto de carrapato! Hiu! Hiu! (O auto da Barca do Inferno)<sup>53</sup>

Ou ainda, em *come to a decision*, podemos identificar o esquema de imagem de PERCURSO com foco no destino, pois normalmente o interlocutor utiliza para expressar conclusão diante de uma situação ou problema.

O uso das colocações não é restrito a um tipo de classe social ou idioma e saber usá-las demonstra grau de domínio da língua. Algumas colocações são tão naturais na rotina do discurso que passam despercebidas e geram estranhamento se fomos separá-las em partes nomeadas. Uma simples pergunta como: Quantos anos você tem? em confronto com *Quel est ton agê?* do francês revela a diferença de sentido que as combinações podem ocasionar. No primeiro exemplo a ênfase é no tempo passado, enquanto no segundo é no tempo presente.

Em seguida, demonstraremos que entender o funcionamento e o processo de construção do significado das colocações podem auxiliar no bom uso do idioma, por conseguinte, esclarecer que apenas rotular as partes não auxiliam na construção do sentido.

### 5.1 Análise das *collocations* selecionadas

Apresentaremos aqui uma proposta de análise de algumas colocações, que foram selecionadas a partir do seu uso e frequência em textos jornalísticos, publicitários

<sup>53</sup> O auto da Barca do Inferno disponível em : [http://www.triplov.com/teatro/gil\\_vicente/barca\\_inferno\\_07.htm](http://www.triplov.com/teatro/gil_vicente/barca_inferno_07.htm)> Acesso em 13 ago. 2013.

(disponíveis na Internet) e situações rotineiras de comunicação (*saying hello*) Dentre os jornais *online* em língua inglesa pesquisados utilizamos : *New York Times; Daily Mail; The Guardian; CBC News e; Standard.*

A análise utiliza os princípios da Teoria dos Esquemas de Imagem e tem como objetivo esclarecer que nem todas as colocações são metafóricas, mas podem ser processadas por meio da linguagem corporificada (Teoria dos Esquemas de Imagem).

## 5.2 Os esquemas de Imagem e as *Collocations* do dia a dia

Rotineiramente, um aprendiz de língua inglesa depara-se com um vasto vocabulário, repleto de palavras novas e de diferentes combinações. Interessante notar que muitas colocações são interpretadas pelo seu uso constante, o que dificulta a apropriação do sentido expresso.

Seguem algumas análises:

***Greetings:*** o simples ato de cumprimentar o amigo ou alguém representa um esquema de imagem de PERCURSO no tempo:

*good morning* = percurso do tempo durante a manhã

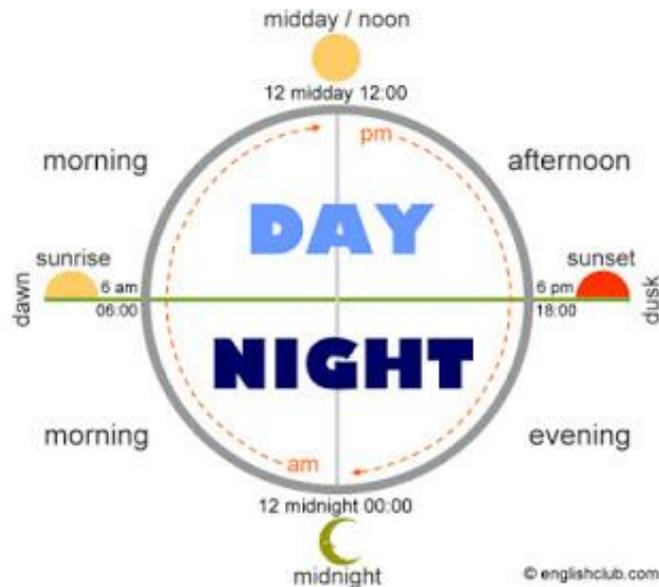
*good afternoon* = percurso do tempo a partir do meio dia até o entardecer ( *after* = depois; noon = *meio dia*)

*good evening* = percurso do tempo do anoitecer até o momento de dormir

*good night* = percurso do tempo durante o período em que dormimos

Explicando essas expressões por meio do esquema de PERCURSO no tempo, com os seus vários limites, os discentes terão mais facilidade em utilizá-las no dia a dia. Afinal, *good evening* e *good night* não projetam o mesmo domínio como exposto na figura 8. O primeiro é utilizado quando chegamos em um local, ao entardecer, e o segundo, que se assimila ao conceito de *bye*, indica que a pessoa irá embora ou dormir.

**Figura 8 - Greetings**



**Fonte:** Disponível em: < <http://lacienciaenosotros.blogspot.com.br/2013/05/day-and-night.html> > Acesso em: 02 maio 2014.

**Figura 9 - Representação do Esquema Imagético PERCURSO com os Greetings**

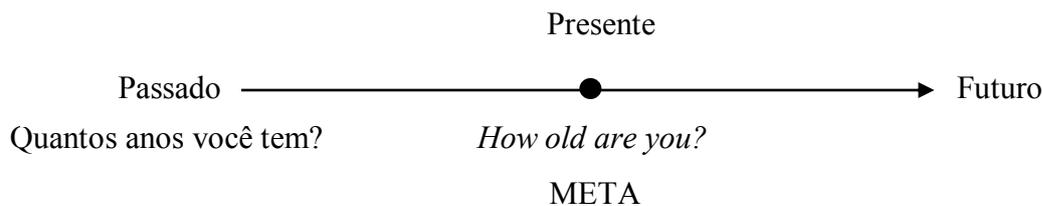


**Fonte:** Elaboração própria.

**Introduce Yourself:** sempre aprendemos sobre como devemos nos apresentar e perguntar sobre aspectos pessoais do interlocutor. Um exemplo clássico é como perguntamos a idade das pessoas. Em inglês, emprega-se: *How old are you?* Essa expressão formulaica projeta o percurso da vida (ESQUEMA DE PERCURSO), com foco no momento presente, ao qual já se chegou, portanto META. Diferentemente da Língua Portuguesa que, embora tenha a mesma projeção, coloca o foco no tempo que já passou, pois perguntamos: *Quantos anos você tem?* No caso, o verbo *ter* instancia a ideia de

posse, ou seja, quantos anos você tem / viveu no passado. Em inglês e francês (*Quel est ton âge?*) questiona-se sobre a idade em que você se encontra, pois não é algo fixo, em poucos dias ou meses pode ser alterado.

**Figura 10 - Representação do Esquema Imagético PERCURSO com a colocação *How old are you?***



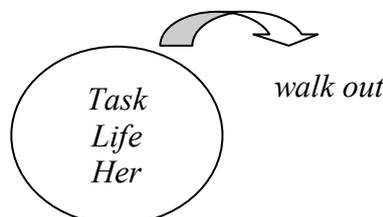
**Fonte:** Elaboração própria.

**Frames:** Como dito anteriormente, os *frames* evocam conjuntos semânticos e são dispositivos imaginativos da mente. Quando falamos de Natal, por exemplo, automaticamente associamos essa palavra ao nascimento de Cristo, presépio, presentes, árvore de natal, dentre outros. Essa associação ocorre por meio de elementos prototípicos, ou até mesmo, imaginativos. O fator cultural também contribui para a construção de um *frame*, que não é um conjunto formado e acabado, pois o relacionamos sempre com nossa experiência pessoal.

Ao aprendermos o vocabulário de uma língua estrangeira, estudamos listas separadas por *frames*: ambiente profissional; aeroporto; apresentação pessoal, restaurante, etc. Algumas das palavras presentes na lista são colocações, ou seja, são utilizadas preferencialmente num determinado contexto.

No caso do ambiente profissional, temos *walk out* : *I never walk out from a task*. O interlocutor afirma que ele não "cai fora" de uma tarefa, ou seja, nunca a abandona. Aspectos que permitem relacionarmos a expressão com o esquema de CONTÊINER e um movimento para fora desse CONTÊINER, também observado em: *walk out on her* ; *walk out of my life*.

**Figura 11 - Representação do Esquema Imagético CONTÊINER com a colocação *walk out***



**Fonte:** Elaboração própria

Outro exemplo extraído de uma manchete de jornal:

*Jubilee MPs walk out on Henry Rotich over Anglo Leasing billions<sup>54</sup>*

Observa-se que as colocações formadas por verbo + a preposição *out* exprime a ideia de PARA FORA do CONTÊINER, como no caso de: *6 Tips to Eating Out Healthy<sup>55</sup>*.

Outra lista comum a ser estudada é sobre relacionamentos amorosos, na qual encontramos: *ele é a minha alma gêmea*. Em inglês empregamos a colocação: *She / He is my soul mate*. (Literalmente, *minha alma companheira*).

*A Soul Mate in a Box (Smiab, for short) is a person we rarely if ever meet and in some cases never speak to, but to whom we feel closer than anyone else. Maybe the relationship exists through instant messages, or over email, or via Skype, FaceTime and texting<sup>56</sup>*.

*Why searching for a soulmate could stop you ever finding love<sup>57</sup>*

Dizer, em inglês, *He / She is my twin soul*, não faria sentido. Se o falante optar por usar o termo *twin* deve empregá-lo junto de *flame*, combinação que exprime a ligação espiritual entre duas pessoas. No caso seria uma alma compartilhada entre as pessoas que possuem vínculo. Ressalta-se que esse conceito é utilizado no campo espiritual. O esquema de imagem representado é o de LIGAÇÃO.

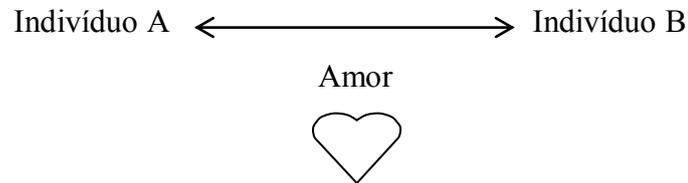
<sup>54</sup> Disponível em: <<http://www.standardmedia.co.ke/business/article/2000110678/why-jubilee-mps-walked-out-on-rotich>> Acesso em: 02 maio 2014.

<sup>55</sup> Disponível em: <<http://www.fitday.com/fitness-articles/nutrition/6-tips-to-eating-out-healthy.html#b>> Acesso em: 02 maio 2014.

<sup>56</sup> Disponível em: <[http://www.nytimes.com/2014/02/09/sunday-review/romance-at-arms-length.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2014/02/09/sunday-review/romance-at-arms-length.html?_r=0)> Acesso em: 02 maio 2014.

<sup>57</sup> Disponível em: <<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-2048434/Why-searching-soulmate-stop-finding-love.html#ixzz30aAEmMla>> Acesso em: 02 maio 2014.

**Figura 12 - Representação do Esquema Imagético LIGAÇÃO com a colocação *soul mate***



**Fonte:** Elaboração própria.

**Posse Inalienável:** Para a distinção de posse inalienável são consideradas estruturas como os nomes da parte do corpo (mão, pé, cabeça, etc.), a noção de parentesco (mãe, pai, etc.) e nomes relacionais (amigo, namorado, etc.).

Inalienação significa, literalmente, algo que não pode ser separado, ou seja, está relacionado intimamente com o sujeito. No caso de nosso idioma, dificilmente encontramos um pronome possessivo marcando esse tipo de relação, afinal dizemos "quebrei o braço, a perna, o pé".

Em contrapartida, na língua inglesa há uma marcação explícita como em: *I broke my arm* (Eu quebrei o meu braço). Um falante nativo de português, dificilmente compreenderia que a estrutura: *I broke the arm* (Eu quebrei o braço) difere da anterior. O artigo definido *the* é utilizado para fazer referência ao outro, por exemplo, uma criança que está brincando e quebra o braço da boneca. Ressalta-se que essa preferência pelo uso da posse não é constante, mas é mais comum do que em português.

Ao observarmos a questão da inalienação nas colocações da língua inglesa identificamos o esquema de imagem CENTRO – PERIFERIA. Esse esquema tem com base corporificada a experiência que temos do nosso corpo, que possui centro (tronco) e periferia (pés, mãos, braços). Nota-se que os centros são mais importantes do que as periferias, pois constituem partes essenciais e auxiliam na construção da individualidade do ser.

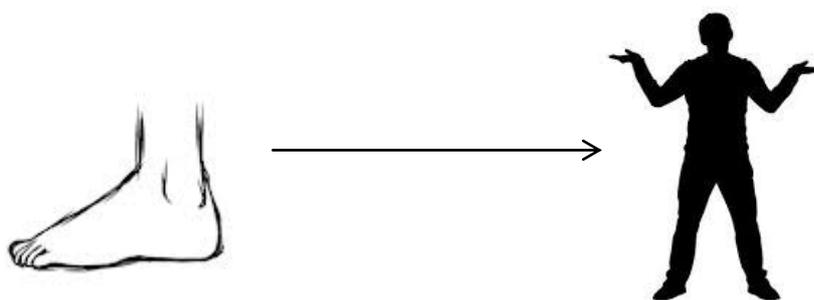
Outro exemplo desse tipo de construção em inglês é *shoot yourself in the foot*. Em português: *dar um tiro no pé*, que significa falar algo estúpido que provavelmente causará problemas para o interlocutor. Há também nessa colocação o esquema PARTE- TODO, pois o pé (*foot*) é a representação metonímica do ser humano (corpo).

*Mr. Livingstone may lack some of Mr. Johnson's shoot-yourself-in-the-foot charm, but he has had his own moments. He once presided over a formal lunch for Hugo Chávez, the Venezuelan president, even though Mr. Chávez had called Tony Blair — the mayor's boss of sorts, as leader of the Labor Party — “a pawn of imperialism” and “the main ally of Hitler” for supporting President Bush.* <sup>58</sup>

*Clinton to voters: 'Don't shoot yourself in the foot'*<sup>59</sup>

Nos textos jornalísticos analisados essa colocação é utilizada com frequência nas notícias sobre política, normalmente ressaltando os erros, atitudes ou posturas inadequadas dos candidatos ou funcionando como um alerta para o cidadão votar conscientemente, como observado no segundo exemplo.

**Figura 13 - Representação do Esquema Imagético PARTE - TODO com a colocação *shoot yourself in the foot***



**Fonte:** Elaboração própria.

### 5.3 Outros tipos de colocações

Há colocações que são amplamente utilizadas nos diferentes tipos de mídias e que exigem um conhecimento discursivo e pragmático no processo de interpretação do texto. Traduzir os termos isolados pode ser uma estratégia adequada para a aquisição de vocabulário, mas não auxilia na percepção do contexto e do propósito do enunciatário ao

<sup>58</sup> Disponível em:

<<http://www.nytimes.com/2008/04/01/world/europe/01mayor.html?adxnnl=1&pagewanted=all&adxnnlx=1399053625-0jkKLhSRNDGGQifHqX3I9w>> Acesso em: 02 maio 2014.

<sup>59</sup> Disponível em: <<http://m.standardpeaker.com/news/clinton-to-voters-don-t-shoot-yourself-in-the-foot-1.939781>> Acesso em: 02 maio 2014.

produzir determinada sentença. Exemplo disso são as adaptações criadas sobre os títulos de filmes ou desenhos traduzidos no Brasil.

***Wear lipsticks***: é um exemplo de esquema de CONTATO. A tradução de *wear* por *vestir*, em contextos como *He was wearing a coat*, esconde o fato de que o sentido desse verbo, em inglês, é muito mais abrangente, significando qualquer coisa que entre em CONTATO com o corpo, seja uma roupa, brincos, batom, perfume etc. Dizer, em inglês, algo como *she was using lipsticks* é, portanto, desrespeitar a colocação inglesa. Acessando a Internet norte-americana, encontramos, por exemplo, textos como:

*Easy Tips for Wearing Red Lipstick* (Tutorial Online). (Dicas fáceis para usar batom vermelho)<sup>60</sup>

**Figura 14 - Representação do Esquema Imagético CONTATO com a colocação *wear lipstick***

●●  
A B  
Batom - Boca

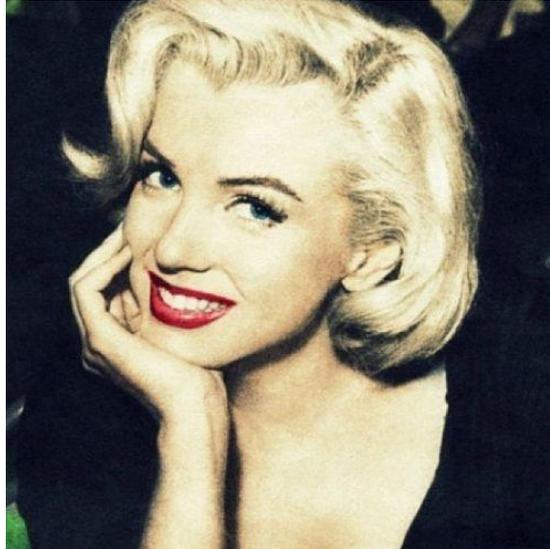
**Fonte:** Elaboração própria.

A diferença entre o *use* (usar, fazer uso de, empregar) e *wear* (vestir, usar ou calçar algo) fica nítida quando relembramos o famoso caso da atriz norte-americana Marilyn Monroe, quando, em abril de 1960, o jornalista George Belmontem lhe dirigiu a pergunta: *What do you wear to bed?* Em resposta, obteve a seguinte resposta:

<sup>60</sup> Disponível em: <http://www.realsimple.com/beauty-fashion/makeup/lips/easy-tips-wearing-red-lipstick-10000001635060/>  
Acesso em: 02 maio 2014.

“What do I wear to bed? Why, Chanel No. 5, of course”.

**Figura 15 - Marilyn Monroe**



**Fonte:** Disponível em: <<http://megatopten.com/life/top-10-best-marilyn-monroe-quotes/>> Acesso em: 03 maio 2014.

Posicionamento que indica que ela dormia utilizando apenas o perfume da marca famosa (CONTATO). O jornal *daily mail* produziu uma reportagem<sup>61</sup> explicando como utilizaram um áudio de 1960 para criar uma campanha recente para esse perfume, que ficou famosa pela espontaneidade e conteúdo de informação revelada.

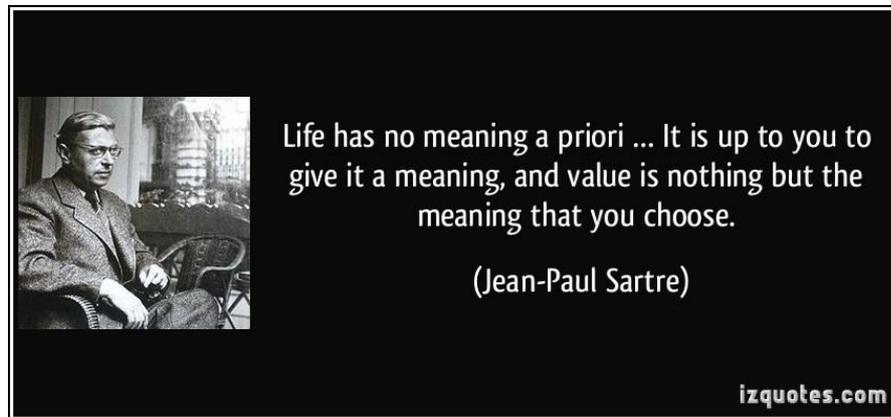
***It's up to you:*** Essa sequência significa algo como: *Isso é você quem decide*. Temos aqui, nessa colocação, o esquema de imagem de DINÂMICA DE FORÇAS, em que o objeto da decisão AGONISTA é atirado sobre alguém, o ANTAGONISTA. Uma construção semelhante em português é: *Ele jogou toda a responsabilidade / culpa sobre mim / meus ombros*.

*Tattoo or taboo? It's up to you*<sup>62</sup>

<sup>61</sup> Reportagem disponível em : <<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-2487950/Marilyn-Monroe-reflects-favorite-bedtime-ritual-new-Chanel-No-5-ad.html>> Acesso em: 14 fev. 2014.

<sup>62</sup> Disponível em:< [http://www.times-standard.com/guest\\_opinion/ci\\_24676320/tattoo-or-taboo-its-up-you](http://www.times-standard.com/guest_opinion/ci_24676320/tattoo-or-taboo-its-up-you)> Acesso em: 02 maio 2014.

**Figura 16 - Exemplo do uso da colocação *it is up to you***



**Fonte:** Disponível em:< <http://izquotes.com/quote/264622>> Acesso em: 02 maio 2014.

Nos dois exemplos, o indivíduo precisa se posicionar, seja diante do tabu envolvendo a tatuagem ou diante das escolhas da vida. Normalmente essa colocação é utilizada com assuntos que exigem uma tomada de decisão, a qual normalmente não é simples.

***Does anything go?*** Essa colocação tem o sentido de *Vale Tudo? Qualquer coisa é válida?* O esquema aqui é o de PERCURSO, com foco na META. Exemplo:

*Does Anything Go? The Rise and Fall of a Racist Corner of Reddit*<sup>63</sup>

***To be in his/ her shoes:*** Essa expressão equivale, em português, a *estar na pele de alguém*. Em ambos os casos, temos o esquema de CONTÊINER, pois a pessoa se coloca na situação que está sendo vivenciada pela outra, a fim de achar uma possível solução ou até mesmo refletir sobre as consequências que serão vivenciadas. O que difere, entre as duas línguas, é o tipo de CONTÊINER.

<sup>63</sup> Disponível em:<<http://www.theatlantic.com/technology/archive/2013/07/does-anything-go-the-rise-and-fall-of-a-racist-corner-of-reddit/277585/>> Acesso em: 04 out. 2013.

**Figura 17 - Representação do Esquema Imagético CONTÊINER com a colocação *to be in his/ her shoes***

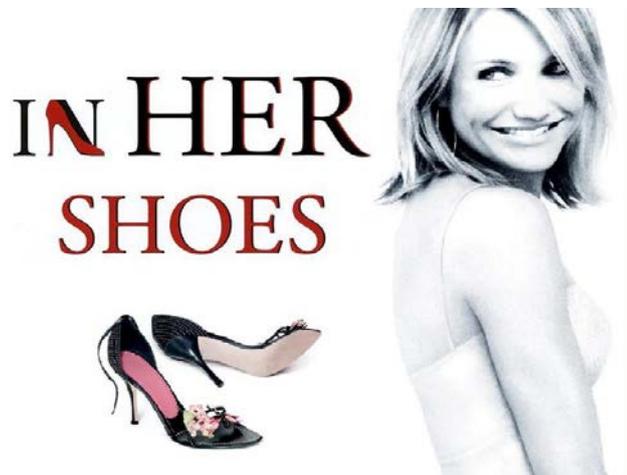


**Fonte:** Elaboração própria.

Ao contrário do esquema ilustrado anteriormente, agora, o movimento é para dentro do CONTÊINER, ou seja, DENTRO da situação.

Em 2005 foi lançado o filme: *In her Shoes*, que no Brasil recebeu o título: Na sua pele. O título além de ter o sentido de estar no lugar, na situação de alguém era uma alusão ao fato de as duas irmãs (protagonistas) terem em comum o mesmo número de sapato. Percebe-se que a tradução do título para o português não preservou a dupla significação exposta em inglês.

**Figura 18 - Cartaz do filme *In her shoes***



**Fonte:** Disponível em: <<http://pipedreamsfromtheshire.wordpress.com/tag/vso/>> Acesso em: 02 maio 2014.

Na manchete:

*'Walk A Mile In Her Shoes': Campaign highlighting women of substance launched in Lahore*<sup>64</sup>

<sup>64</sup> Disponível em: <<http://www.dailytimes.com.pk/entertainment/01-May-2014/walk-a-mile-in-her-shoes-campaign-highlighting-women-of-substance-launched-in-lahore>> Acesso em: 02 maio 2014.

O foco da marca de sapatos é divulgar diferentes experiências, valores e lições de mulheres paquistanesas que assumem diferentes papéis na sociedade (demonstrar o processo de empoderamento da mulher paquistanesa) e inspirar as jovens a perseguirem os seus sonhos e a compartilhar as suas histórias.

*Carry on* (seguir em frente, continuar): nessa colocação temos o esquema de imagem de PERCURSO, no caso em que a pessoa deverá permanecer no trajeto. Essa expressão tem sido amplamente utilizada em redes sociais, camisetas, canecas, acessórios (*Keep calm and carry on*).

**Figura 19 - *Keep Calm and Carry on***



**Fonte:** Disponível em: <http://super.abril.com.br/blogs/historia-sem-fim/conheca-a-origem-do-keep-calm-and-carry-on/>> Acesso em: 10 mar 2014.

O blog da Abril<sup>65</sup> criou um post para explicar a origem dessa combinação que virou febre recentemente. No texto, fala-se que a origem remonta à primavera de 1939, momento em que a Inglaterra se juntou às tropas aliadas para enfrentar o exército alemão durante a Segunda Guerra Mundial. O governo, a fim de acalmar a população, imprimiu pôsteres que seguiam o mesmo padrão de design: em um fundo vermelho, a frase *Keep calm and carry on*, tendo sobreposta a coroa do rei George VI. O cartaz foi guardado, pois só devia ser utilizado em momento de crise caso houvesse, de fato uma invasão alemã à Inglaterra. Felizmente, não precisou ser usado. Todavia, em 2000, uma dona de livraria encontrou um exemplar

---

<sup>65</sup> Disponível em: <http://super.abril.com.br/blogs/historia-sem-fim/conheca-a-origem-do-keep-calm-and-carry-on/>> Acesso em: 10 mar 2014.

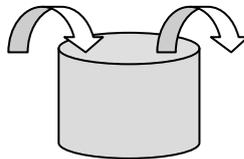
empoeirado desse pôster e o colocou em uma moldura. O cartaz virou sucesso entre os clientes e foi divulgado mundialmente, passando a ser utilizado para inspirar pessoas a superar situações difíceis.

**To waffle:** (inglês britânico). Aqui identificamos o esquema de imagem de CONTÊINER e EXCESSO. O uso da expressão está vinculado com o ato de dizer ou escrever várias palavras e não transmitir mensagem alguma. No exemplo abaixo além desses dois esquemas, temos também o esquema de PERCURSO, pois mesmo o enunciador tendo como objetivo (ORIGEM) informar algo por meio de um texto (TRAJETO), a META não é alcançada. Exemplo:

*Stop waffling and get the point.*

Pare de enrolar / encher linguiça e vá direto ao ponto.

**Figura 20 - Representação do Esquema Imagético CONTÊINER (EXCESSO) com a colocação *to waffle***



**Figura 21 - Representação do Esquema Imagético PERCURSO (INTERRUPÇÃO)**



**In the long run:** essa colocação instancia o esquema de PERCURSO, pois evidencia a distância entre o ponto A e B. Interessante que o percurso ocorre por meio do espaço de tempo que, no caso, é futuro por causa do *long*. Se substituirmos *long* por *short*, a distância é minimizada, como observa-se nos exemplos:

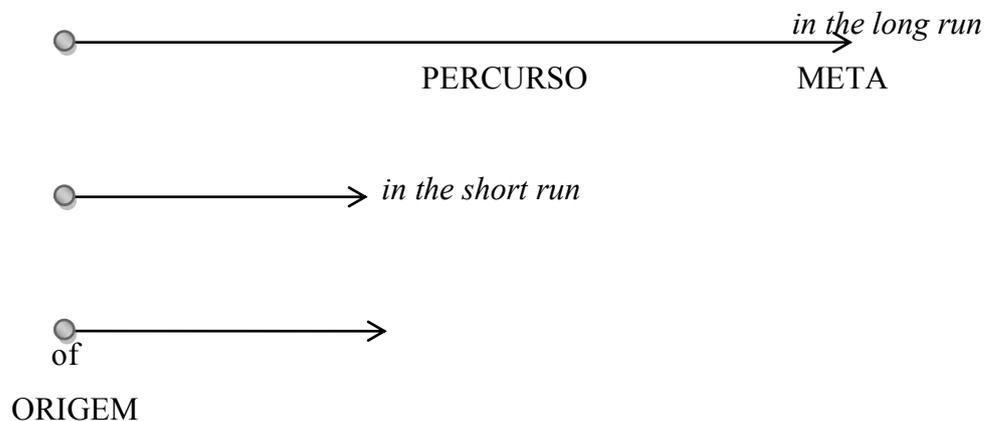
*Cutting jobs could be more expensive in the long run if we have to hire freelancers.*

*Financial development and growth in the short and long run*<sup>66</sup>

A colocação *in the long run* é utilizada com frequência em textos que versam sobre o setor econômico. Essa preferência ocorre pelo fato desse setor ter a necessidade de prever os benefícios e malefícios que poderão ocorrer a curto ou longo prazo. Por exemplo, na primeira oração os cortes poderão aumentar os gastos num determinado tempo futuro. Enquanto na segunda oração é explorado o como tem sido o desenvolvimento financeiro a curto e longo prazo.

Podemos encontrar também, a colocação com o sentido de: ao longo da história (*in the long run of history*), na qual a preposição *of* sugere o ponto de PARTIDA do PERCURSO da história de um país, por exemplo.

**Figura 22 - Representação do Esquema Imagético PERCURSO com a colocação *in the long run / in the short run (of)***



*So much the better:* podemos identificar o esquema de imagem de EXCESSO, pois indica que a postura, ação ou comportamento pode ser melhor:

<sup>66</sup> Disponível em: < <http://ideas.repec.org/p/wbk/wbrwps/3319.html> > Acesso em: 02 maio 2014.

*The flowers look lovely on the shelf. It would be so much the better if you put them on the table.*

*Well, if you do, **so much the better**, and you can go back to her<sup>67</sup>*

Nota-se que o uso da colocação ocorreu em orações condicionais (*if clauses*) por exprimir a possibilidade de melhora. Em oposição, tem-se *so much the worse* que assume uma conotação negativa.

A diferença entre *so much the better* e *so much better* é exatamente o fato de a primeira ser utilizada com orações condicionais e a, segunda, com a construção de comparações (*than*): *You can do so much better than this<sup>68</sup>.*

Essa breve sistematização e descrição das colocações mais frequentes nos mostram que a todo momento as utilizamos, desde as colocações mais simples até as mais complexas, mesmo que em um contexto informal de fala, fator que permite reafirmarmos a importância de, ao estudarmos, levar em conta que os textos, nas línguas humanas, não são constituídos apenas por sequências de palavras alinhadas uma a uma, mas por colocações que diferem de língua para língua, e muitas vezes, são mais abstratas, envolvem componentes metafóricos e a tradução das partes (ao pé da letra) não permite entendê-las. Eis mais uma colocação em português: *ao pé da letra*. Em inglês, diz-se simplesmente *literal* ou *literally*.

#### 5.4 Provérbios como *Collocations*

Provérbio, em latim (*proverbiu*), é uma frase de caráter popular, normalmente repetida de geração para geração, que visa transmitir de maneira resumida um conselho, um conhecimento, um ensinamento, uma conduta, valores, dentre outros.

Mota (1974) revela que é quase impossível identificarmos cronologicamente onde um provérbio começou, todavia estudos históricos e culturais podem auxiliar na identificação da proverbialização. O autor, afirma ainda, que o provérbio tem alta capacidade de abarcar as atividades humanas com base nas ideias oriundas dos nossos comportamentos.

<sup>67</sup> Disponível em: <<http://tolstoy.thefreelibrary.com/War-and-Peace/1-13#so+much+the+better>> Acesso em: 02 maio 2014.

<sup>68</sup> Disponível em: <<http://www.metrolyrics.com/better-than-this-lyrics-keane.html>> Acesso em: 02 maio 2014.

Estruturalmente o provérbio tem como características a concisão, a projeção metafórica de uma experiência de vida e a tendência em ensinar algo. Do ponto de vista formal é, também, uma expressão formulaica.

O conteúdo sempre assume um caráter universal, não tem relação com os eventos particulares. O seu valor pode se tornar algo incontestável, dependendo do povo e do contexto que faz uso.

De acordo com Cazalato (2003, p. 18) "ler ou enunciar um provérbio é entender seu enfoque social e linguístico, capacitar-se de sua aplicação e ficar por dentro de sua mensagem". Sempre que analisamos um provérbio, somos capazes de identificar um "conjunto de coisas ditas, transformações que podem ser observadas e um lugar enunciativo ocupado pelos falantes" (ibidem).

O alcorão, a bíblia, o contexto histórico, as obras filosóficas e poéticas serviram para cristalizar o uso de um vasto número de provérbios pelo mundo.

Considerando que uma das características do provérbio é ser uma unidade memorizada, podemos classificá-lo também, por extensão, como um tipo de colocação. Afinal, os componentes da estrutura nunca se alteram e são recuperados por contiguidade (*chunking*) na mente do falante. Característica evidenciada quando alguém diz, por exemplo: *Água mole em...* (sem acabar de dizer o provérbio inteiro). Isso acontece porque a ampla utilização e a nossa experiência com o provérbio em questão nos faz completar, quase que automaticamente: *pedra dura tanto bate até que fura*. Esse provérbio projeta a ideia de que a persistência (água mole; bate) é a principal arma de quem quer atingir um objetivo (fura), mesmo diante das dificuldades (pedra dura) .

Dentro da perspectiva funcional, podemos caracterizar um provérbio como elemento argumentativo. Cada vez mais os jornais e periódicos fazem uso dessas estruturas popularmente conhecidas, a fim de provocar no leitor um reflexão e a possibilidade de inter-relacionar o significado construído e a informação dada.

Numa simples pesquisa no site do *New York Times*, podemos identificar inúmeras ocorrências do provérbio *burnt child dreads the fire*:

Figura 23- Ocorrência da abreviação do provérbio *burnt child dreads the fire*, no *NY Times*

The screenshot shows the search results for "the burnt child" on the NYTimes.com website. The search bar contains "the burnt child" and the results are sorted by "Relevance". The first result is titled "RELATIONSHIPS" and includes a red arrow pointing to the text "She spoke of the 'burnt child syndrome' in which a person finds it hard to love after an unhappy marriage or relationship." Other results include "PIPE OF PEACE SCORES: Wins First Time in 16 Starts --Burnt Child...", "Mining Deaths Sharpen 'The Burnt Part Boys'", "Man Who Burned His Son in 1983 Is to Be Freed From California Jail", and "Scourged by Fire, and Aiding a Sister Burned Even Worse...".

This screenshot shows a different set of search results for "the burnt child" on the NYTimes.com website. The search bar contains "the burnt child" and the results are sorted by "Relevance". The first result is titled "Letting Go of a 4-Year-Old Who Was Beaten and Burned - NYTimes.com" and includes a red arrow pointing to the text "Letting Go of a 4-Year-Old Who Was Beaten and Burned ... Others came simply because they saw their own children — or brothers or sisters ...". Other results include "GIANTS WIN 5-4; LOSE 2D TO REDS IN ELEVENTH 5-3...", "Doctors Suspect Rare Disease Might Have Afflicted Indian Child...", and "THE BURNT DEMOCRATIC CHILD...".

Fonte: Disponível em: <<http://www.nytimes.com>> Acesso em: 02 fev. 2014.

No português, com o mesmo objetivo, temos o provérbio: "gato escaldado tem medo de água fria". Reafirma-se, assim, a ideia de que uma colocação é adquirida por intermédio de nossas experiências. Afinal, esse provérbio é utilizado para indicar que, após termos tido uma experiência ruim, temos medo de que ela se repita. Na língua inglesa, esse provérbio é usado na categoria dos relacionamentos, como observado na imagem anterior.

Ao se deparar com essa colocação, o aprendiz relaciona com o sentido literal: criança queimada e, dificilmente, consegue compreender o uso do provérbio em questão se não for analisado o contexto.

Outro provérbio bastante utilizado é *If you pay peanuts, you will get monkeys* que, traduzido palavra por palavra significa "Se você paga com amendoins, você terá macacos". Na verdade, esse bloco de palavras é utilizado no contexto empresarial para dizer: Se você paga mal, não terá bons funcionários. O contexto e o conhecimento sobre o uso, tornam-se indispensáveis para compreendermos manchetes como:

*Seven reasons banks pay peanuts on saving accounts<sup>69</sup>.*

Em *give an inch and they'll take a mile*, temos o provérbio contrafactual em português: "Você dá a mão, eles querem o braço". Basicamente, você tenta ajudar alguém e a pessoa se aproveita da sua generosidade. Na música *Give me in a inch* (Robert Palm) temos uma interpretação paradoxal desse provérbio:

*But if you give me an inch, girl  
I'll give you a mile*

No caso, o eu-lírico anseia por um pouco de atenção da pessoa que ele ama. Altera assim o uso comum do provérbio, que normalmente instancia a ideia de abuso / aproveitamento. Nesse provérbio identificamos o esquema de imagem PARTE - TODO representados pelas instâncias linguísticas: mão e braço, as quais permitem inferir que a pessoa deseja mais do que uma simples ajuda.

Já em *Early birds catch the worm, results season starts with a bang<sup>70</sup>* temos o provérbio Deus ajuda quem cedo madruga, que pode ser representado pelo esquema de

<sup>69</sup> Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2010/12/04/your-money/brokerage-and-bank-accounts/04money.html>> Acesso em: 02 fev. 2014.

<sup>70</sup> Disponível em: <[http://www.business-standard.com/article/companies/early-birds-catch-the-worm-results-season-starts-with-a-bang-113012100097\\_1.html](http://www.business-standard.com/article/companies/early-birds-catch-the-worm-results-season-starts-with-a-bang-113012100097_1.html)> Acesso em 02 fev. 2014.

imagem do PERCURSO com foco na META, ou seja, somente os que buscam atingir os seus objetivos obterão o sucesso.

Podemos considerar que os provérbios são um tipo de colocação por evocar as experiências do falante e por ter uma estabilidade de significado, que exige diferentes operações linguísticas. Uma das operações realizadas é o *chunking*, mecanismo que possibilita pescarmos em nossa memória / experiência o uso desse tipo de combinação e por meio da proximidade entre as palavras recuperamos o todo (unidade memorizada). Há também os provérbios que podem ser interpretados pela sua relação com os esquemas imagéticos por terem o seu sentido construído na experiência corpórea do enunciatário.

Logo, interpretar as colocações aplicando os conceitos da Linguística Cognitiva, além de potencializar o bom uso do idioma, permite que o aprendiz construa sentenças mais elaboradas tendo a consciência sobre o contexto e os mecanismos de construção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo todo atribuímos sentido ao mundo, de maneira engenhosa e imperceptível aos olhos. O nosso cérebro é uma máquina que nos permite categorizar, nomear, processar e cristalizar essas ações por meio de palavras.

O processo de cognição e de aprendizagem de um idioma ocorre de maneira diferente, pois cada indivíduo tem o seu conhecimento de mundo, sua cultura e sua experiência. Justamente por isso, este trabalho teve como premissa entender o comportamento das colocações da língua inglesa, a fim de contribuir para uma aprendizagem mais clara e objetiva. Tudo isso com o auxílio da Teoria dos Esquemas de Imagem (1980), dos princípios da Linguística Cognitiva (1970) e com a recente Teoria da Simulação (2012).

Ao lermos uma simples notícia no *New York Times* somos "bombardeados" por colocações específicas do idioma, que podem ocasionar um certo desconforto no leitor e até mesmo prejudicar a compreensão do conteúdo. Vale ressaltar que as combinações não são restritas à língua inglesa, pois todos idiomas possuem esse tipo de relação entre as palavras.

Diante disso escolhemos algumas colocações mais utilizadas em textos jornalísticos, anúncios publicitários e situações de fala, a fim de observamos o comportamento da construção do sentido. Buscamos mostrar que o uso dos Esquemas de Imagem pode auxiliar na compreensão do idioma, pois identificamos que a nossa relação com o mundo é responsável pela aquisição de alguns conceitos fundamentais, os quais nos auxiliam a diferenciar o uso do verbo *sair*, por exemplo, como em *Mary goes out the car* ou *Mary goes out of her depression*. Ambas as situações envolvem um CONTÊINER e um movimento para fora dele. No primeiro caso é físico e, no segundo, psicológico.

A hipótese de que a linguagem corporificada é responsável pelo processo de significação é a mais aceita no meio acadêmico e para os pesquisadores da Linguística Cognitiva. Bergen (2012) acrescenta a essa, um mecanismo - a simulação - para explicar, por exemplo, porque criamos contextos diferentes para o uso do verbo *go out*.

Essa visão completa a ideia de que a significação é um processo que tem a ver com nossa experiência e com a nossa capacidade de criar, simular. Ao analisar o funcionamento do cérebro quando ouvimos ou lemos palavras, o autor (BERGEN, 2012) identificou que fazemos simulações o tempo todo e que não há necessidade de ver o objeto, para recuperar a sua forma, características e material, o que explica a compreensão de colocações ou

provérbios que são abreviados, mas recuperados integralmente pela mente do falante, como em : *Seven reasons banks pay peanuts on saving accounts.*

Os provérbios surgem assim como um tipo de colocação fixa e que pode ser interpretada pela contiguidade (*chunking*). Esse tipo de estrutura pode funcionar como recurso de presença, por trazer imagens concretas diante do interlocutor. Por conseguinte, pode-se dizer que a função do provérbio é possibilitar reflexões diante das situações experienciadas/ concretizadas.

Acreditamos que a descrição das colocações, levando em consideração os Esquemas de Imagem e a Teoria da Simulação pode auxiliar no desenvolvimento da fluência. Portanto, ao enxergar o processo de significação, o uso fará mais sentido.

A língua inglesa é rotulada como difícil por ter uma grande quantidade de expressões e colocações, por isso a maioria dos aprendizes desanima e os manuais didáticos tratam-nas como simples atividades de relacionar colunas. Logo, é necessário olharmos para o ensino das colocações com cautela, tentando esclarecer o jogo de sentido construído e possibilitando que os discentes aprendam de maneira coerente e funcional.

Observar o funcionamento do idioma por meio das teorias escolhidas teve como intuito minimizar os problemas com o ensino das colocações, sobretudo, demonstrar que a compreensão do processo pode contribuir para a construção apropriada do significado. Além disso, a língua inglesa é repleta de histórias e explicações culturais o que torna a aprendizagem mais desafiadora e significativa.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. *Linguística Cognitiva: uma visão geral e aplicada*. Cotia: Ateliê, 2010.

ADAMS, J.; HIRSCH, M. *English for everyone*. *Newsweek*: p. 54-56, ago. 2007.

BERGEN, B.K. *Louder than words: the new science of how the mind makes meaning*. New York: Basic Books, 2012.

BRAGA, R. *Um pé de milho*. Rio de Janeiro: Do Autor, 1964.

BRASIL. Decreto de 02 de Dezembro de 1837. Convertendo o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrução secundaria, com a denominação de Collegio Pedro II, e outras disposições. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>> Acesso em: 04 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº8659 de 05 de abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20rivad%E1via%20correia.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20rivad%E1via%20correia.htm)> Acesso em: 04 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais - Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BYBEE, J. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CAMPOS, A. *Tabacaria*. São Paulo: Ática, 2011.

CARTER, R.; McCARTH, M.; O'KEEFE, A. *From corpus to classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

CAZELATO, S. E. de O. *A interpretação de Provérbios Equivalentes por Afásicos: um Estudo Enunciativo*. 2003. 231 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/projetos/cogites/pdf/td\\_cazelato02.pdf](http://www.iel.unicamp.br/projetos/cogites/pdf/td_cazelato02.pdf)> Acesso em: 02 fev. 2014.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy* (2001). Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>> Acesso em: 02 maio 2014.

CHAGAS, R. V. C. *Didática especial das línguas modernas*. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1967.

CHAVES, C. *O ensino de inglês como língua estrangeira na Educação Infantil: para inglês ver ou para valer?* 2004. 26 p. Monografia (curso de Especialização em Educação Infantil). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. In: LEFFA, V. J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, p.3,1998. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>> Acesso em: 04. fev. 2013.

COOK, G. *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 2003.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. 2.ed. Cambridge: Cambridge Press, 2010.

CROFT, W.; CRUSE, A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge Press, 2004.

DAMÁSIO, A. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DIAS, M. *Sete décadas de história: a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa*. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive Linguistics*. Edinburgh: University Press, 2006.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The Way We Think: Conceptual Blending and the*

Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books, 2002.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução de R. C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRADDOL, D. *English Next: Why global English may mean the end of "English as a foreign language"*. London: The British Council & The English Company (UK) Ltd, 2006.

GRADY, J.; OAKLEY, T.; COULSON, S. Conceptual blending and Metaphor. In: STEEN, G., & GIBBS, R. (Eds.) *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

HALLIDAY, M. *On Grammar*. London: Continuum, 2002.

JALIL, S; PROCAILO, L. *Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método*. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. Anais. Paraná: PUCPR, 2009, p.774-784.

JOHNSON, M. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

\_\_\_\_\_. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. *Metaphor and thought*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Cambridge University Press, 1993. p. 202-251.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by: afterword*. Chicago: Chicago University Press, 1980.

\_\_\_\_\_. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books, 1999.

LEFFA, V. J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, p.3,1998. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>> Acesso em: 04. fev. 2013.

MILLER, G. A. *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information* (1956) Disponível em: <  
<http://www.musanim.com/miller1956/>> Acesso em: 02 abr. 2013.

MOTA, A. V.B. *Provérbios em Goiás – contribuição à Paremiologia Brasileira*. Goiânia: Oriente, 1974.

NESSELHAUF, N. *Collocation in a learner corpus*. University of Basel, 2005.

OVERBY, S. 2006. *ITO, BPO, KPO - qual é a diferença?* Disponível em:  
 <<http://cio.uol.com.br/gestao/2006/06/12/idnoticia.2006-06-12.6717193092/>> Acesso em:  
 12 abr. 2013.

OXFORD Collocations Dictionary for students of English. Oxford: Oxford University Press, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. Ensino de Vocabulário. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. *A Gramática e o Vocabulário no Ensino de Inglês: Novas Perspectivas*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

\_\_\_\_\_. *Como se aprende uma língua estrangeira?* In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PEDREIRO, S. F. *O Movimento Comunicativo de Ensino de Língua Estrangeira no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, In: PÉRES, M. J. F. *O Foco da Gramática no Ensino Contemporâneo de Línguas*. 2007. > Disponível em:<[http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3201](http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3201)> Acesso em: 12 jan. 2014.

PEÑA, M. S. Dependency systems for image-schematic patterns in a usage-based approach to language. In: *Journal of Pragmatics* 40, 2008, p. 1041-1066.

PÉRES, M. J. F. *O Foco da Gramática no Ensino Contemporâneo de Línguas*. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <  
[http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3201](http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3201)> Acesso em: 12 jan. 2014.

PERRENOUD, P. *Novas Competências para Ensinar*. Tradução de P. C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RICHARD, J. C; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Press, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 27.270 de 10 de Agosto de 1987. Cria, no âmbito da rede Estadual de Ensino Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://www.centrodelinguas.net.br/x/wpcontent/uploads/2012/04/Decreto\\_27270\\_de\\_10\\_de\\_agosto\\_1987.pdf](http://www.centrodelinguas.net.br/x/wpcontent/uploads/2012/04/Decreto_27270_de_10_de_agosto_1987.pdf)> Acesso em: 04 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês*. Coordenado por M. I. Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SNYDER, I. *The literacy wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Australia: Allen & Unwin, 2008.

WRAY, A. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ZIMMER, B. *Chunking* (2010). Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2010/9/magazine>> Acesso em: 10 ago. 2010.

**ANEXO****Aula de Inglês**

— Is this an elephant?

Minha tendência imediata foi responder que não; mas a gente não deve se deixar levar pelo primeiro impulso. Um rápido olhar que lancei à professora bastou para ver que ela falava com seriedade, e tinha o ar de quem propõe um grave problema. Em vista disso, examinei com a maior atenção o objeto que ela me apresentava.

Não tinha nenhuma tromba visível, de onde uma pessoa leviana poderia concluir às pressas que não se tratava de um elefante. Mas se tirarmos a tromba a um elefante, nem por isso deixa ele de ser um elefante; mesmo que morra em consequência da brutal operação, continua a ser um elefante; continua, pois um elefante morto é, em princípio, tão elefante como qualquer outro. Refletindo nisso, lembrei-me de averiguar se aquilo tinha quatro patas, quatro grossas patas, como costumam ter os elefantes. Não tinha. Tampouco consegui descobrir o pequeno rabo que caracteriza o grande animal e que, às vezes, como já notei em um circo, ele costuma abanar com uma graça infantil.

Terminadas as minhas observações, voltei-me para a professora e disse convincentemente:

— No, it's not!

Ela soltou um pequeno suspiro, satisfeita: a demora de minha resposta a havia deixado apreensiva. Imediatamente perguntou:

— Is it a book?

Sorri da pergunta: tenho vivido uma parte de minha vida no meio de livros, conheço livros, lido com livros, sou capaz de distinguir um livro a primeira vista no meio de quaisquer outros objetos, sejam eles garrafas, tijolos ou cerejas maduras — sejam quais forem. Aquilo não era um livro, e mesmo supondo que houvesse livros encadernados em louça, aquilo não seria um deles: não parecia de modo algum um livro. Minha resposta demorou no máximo dois segundos:

— No, it's not!

Tive o prazer de vê-la novamente satisfeita — mas só por alguns segundos. Aquela mulher era um desses espíritos insaciáveis que estão sempre a se propor questões, e se debruçam com uma curiosidade aflita sobre a natureza das coisas.

— Is it a handkerchief?

Fiquei muito perturbado com essa pergunta. Para dizer a verdade, não sabia o que poderia ser um handkerchief; talvez fosse hipoteca... Não, hipoteca não. Por que haveria de ser hipoteca? Handkerchief! Era uma palavra sem a menor sombra de dúvida antipática; talvez fosse chefe de serviço ou relógio de pulso ou ainda, e muito provavelmente, enxaqueca. Fosse como fosse, respondi impávido:

— No, it's not!

Minhas palavras soaram alto, com certa violência, pois me repugnava admitir que aquilo ou qualquer outra coisa nos meus arredores pudesse ser um handkerchief.

Ela então voltou a fazer uma pergunta. Desta vez, porém, a pergunta foi precedida de um certo olhar em que havia uma luz de malícia, uma espécie de insinuação, um longínquo toque de desafio. Sua voz era mais lenta que das outras vezes; não sou completamente ignorante em psicologia feminina, e antes dela abrir a boca eu já tinha a certeza de que se tratava de uma palavra decisiva.

— Is it an ash-tray?

Uma grande alegria me inundou a alma. Em primeiro lugar porque eu sei o que é um ash-tray: um ash-tray é um cinzeiro. Em segundo lugar porque, fitando o objeto que ela me apresentava, notei uma extraordinária semelhança entre ele e um ash-tray. Era um objeto de louça de forma oval, com cerca de 13 centímetros de comprimento.

As bordas eram da altura aproximada de um centímetro, e nelas havia reentrâncias curvas — duas ou três — na parte superior. Na depressão central, uma espécie de bacia delimitada por essas bordas, havia um pequeno pedaço de cigarro fumado (uma bagana) e, aqui e ali, cinzas esparsas, além de um palito de fósforos já riscado. Respondi:

— Yes!

O que sucedeu então foi indescritível. A boa senhora teve o rosto completamente iluminado por onda de alegria; os olhos brilhavam — vitória! vitória! — e um largo sorriso desabrochou rapidamente nos lábios havia pouco franzidos pela meditação triste e inquieta. Ergueu-se um pouco da cadeira e não se pôde impedir de estender o braço e me bater no ombro, ao mesmo tempo que exclamava, muito excitada:

— Very well! Very well!

Sou um homem de natural tímido, e ainda mais no lidar com mulheres. A efusão com que ela festejava minha vitória me perturbou; tive um susto, senti vergonha e muito orgulho.

Retirei-me imensamente satisfeito daquela primeira aula; andei na rua com passo firme e ao ver, na vitrine de uma loja, alguns belos cachimbos ingleses, tive mesmo a tentação de comprar um. Certamente teria entabulado uma longa conversação com o embaixador britânico, se o encontrasse naquele momento. Eu tiraria o cachimbo da boca e lhe diria:

-- It's not an ash-tray!

E ele na certa ficaria muito satisfeito por ver que eu sabia falar inglês, pois deve ser sempre agradável a um embaixador ver que sua língua natal começa a ser versada pelas pessoas de boa-fé do país junto a cujo governo é acreditado.

Maio, 1945