

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

SARAH LÚCIA ALEM BARBIERI RODRIGUES VIEIRA

**EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO INGLÊS DE
ORIGEM PROJETIVA (METÁFORA E METONÍMIA):
um estudo na interface com o português**

ARARAQUARA – SÃO PAULO
2008

SARAH LÚCIA ALEM BARBIERI RODRIGUES VIEIRA

**EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO INGLÊS DE
ORIGEM PROJETIVA (METÁFORA E METONÍMIA):
um estudo na interface com o português**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras,
Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara, como
parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras
(Área de Concentração: Lingüística e Língua Portuguesa).

Orientador: Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu

Bolsa: CNPQ

ARARAQUARA – SÃO PAULO
2008

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da existência.

Agradeço aos meus pais que me ensinaram a pautá-la na fé, justiça, sabedoria, verdade e perseverança.

Agradeço ao Tom, meu orientador e amigo, por toda ajuda acadêmica despendida nos momentos fundamentais dessa dissertação.

Agradeço a Astrid e ao Bento pelas sugestões e correções no Exame de Qualificação.

Agradeço à Seção de Pós-Graduação por toda informação e ajuda prestada.

Agradeço ao CNPQ, que financiou essa pesquisa.

Agradeço a minha família por toda paciência e compreensão quanto aos momentos de ausência, que não foram poucos.

Cognitive models derive their fundamental meaningfulness directly from their ability to match up with preconceptual structure. Such direct matchings provide a basis for an account of truth and knowledge. Such matching is “internal” to a person.[...] In domains where there is no clearly discernible preconceptual structure to our experience, we import such structure via metaphor. Metaphor provides us with a means for comprehending domains of experience that do not have a preconceptual structure of their own. A great many of our domains of experience are like this. Comprehending experience via metaphor is one of the great imaginative triumphs of the human mind. Much of the rational thought involves the use of metaphoric models. Any adequate account of rationality must account for the use of imagination and much of imagination consists of metaphorical reasoning.

(LAKOFF, 1987, p.303)

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO.....	9
 SEÇÃO 1 – O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA	13
1. 1 O atual panorama mundial.....	18
1. 2 A revolução na educação.....	21
 SEÇÃO II – IDIOMATICIDADE.....	26
2. 1 Uma proposta cognitiva de análise das EIs	32
2. 1. 1 Composicionalidade	33
2. 1. 2 Transparência.....	34
2. 2 Como as EIs são interpretadas.....	36
 SEÇÃO III – A LINGÜÍSTICA COGNITIVA	42
3. 1 A semântica cognitiva	44
3. 2 Os esquemas de imagem	47
3. 3 Identificação dos esquemas de imagem	50
3. 4 Esquemas de imagem como ligação entre percepção e razão	54
3. 5 Categorização	57
 SEÇÃO IV – PROPOSTA DE DESCRIÇÃO DE <i>PHRASAL VERBS</i> A PARTIR DOS ESQUEMAS DE IMAGEM.....	61
4. 1. Esquema de imagem complexo <i>CONTAINER + SOURCE-PATH-GOAL</i> ..	61
4. 2 Esquema de imagem <i>SCALARITY</i>	69

4. 3 Esquema de imagem <i>LINK</i>	72
4. 4 Esquema de imagem <i>BALANCE</i>	74
4. 5 Superesquema de imagem <i>FORCE DYNAMICS</i>	78

SEÇÃO V – ESQUEMAS DE IMAGEM NA DESCRIÇÃO DE EIs E <i>PHRASAL VERBS</i> : UM EXEMPLO DE APLICAÇÃO DIDÁTICA	83
5. 1. Esquemas de imagem: plano de aula.....	86

CONCLUSÃO.....	106
REFERÊNCIAS	108
ANEXO I – Mini-Lessons	112
ANEXO II - Answer keys and Tapescripts	118

RESUMO

Tem esta dissertação o objetivo de descrever, de maneira motivada, as chamadas expressões idiomáticas do inglês, especialmente os *phrasal verbs*, utilizando, para isso, a ferramenta **esquemas de imagens** vinculada ao modelo da lingüística cognitiva. Pretendemos demonstrar, por meio das análises dessas expressões, que há motivação, uma fundamentação funcional-cognitiva subjacente à criação dessas idiomaticidades, que são tradicionalmente consideradas como verdadeiras “caixas-pretas” ou conjuntos fechados e, freqüentemente, rotuladas como idiossincrasias lexicais. A metodologia que fundamenta nossas análises é a aplicação dos esquemas de imagem projetados por metáfora e metonímia. O corpus analisado foi extraído de uma seção do livro *The Complete Guide to the TOEFL Test* (1998). Um outro objetivo desta dissertação é propor uma aplicação didática dos resultados da análise realizada, pois o fato de serem motivadas e passíveis de análise, facilita em muito a aquisição dessas expressões por parte dos alunos de língua inglesa em tempos de globalização. Tudo que possui explicação se torna mais palpável para o aluno, pois passa de uma esfera totalmente abstrata para uma esfera mais concreta e de mais fácil assimilação.

Palavras-chaves: Esquemas de Imagem. Expressões Idiomáticas. Semântica. Lingüística Cognitiva. Língua Inglesa. Didática

ABSTRACT

The aim of this thesis is to describe the motivation that underlies the idiomatic expressions of English, phrasal verbs mainly, making use of the **Image Schema** tool related to Cognitive Linguistics. The purpose is to demonstrate through the expression analyses that there is motivation, a Functional Cognitive basis underlying the creation of these idiomaticities, which are traditionally seen as a set of stock formulas, noncompositional units whose internal semantics plays little role in determining its meaning, and often labeled as lexical idiosyncrasies. The methodology used in these analyses is the Image Schema projection that underlies metaphor and metonymy. The corpus was taken from a section of the book *The Complete Guide to the TOEFL Test* (1998). The thesis has also the aim to propose a didactic use of the results. The fact that idiomatic expressions are motivated, and therefore liable to analysis, makes it easier for learners of English, in times of globalization, to acquire them. Everything that can be explained becomes more tangible to students as it can be appraised in a more concrete way.

Keywords: Image Schemas. Idiomatic Expressions. Semantics. Cognitive Linguistics. English. Didactics.

INTRODUÇÃO

Essa dissertação propõe-se a descrever um conjunto de expressões idiomáticas (EIs) do inglês, especialmente *phrasal verbs*, a partir do modelo teórico da Linguística Cognitiva, mais especificamente dentro da área da Semântica Cognitiva.

O arcabouço teórico que fundamenta o estudo é baseado nos trabalhos sobre esquemas de imagem desenvolvidos por LAKOFF (1987), Dodge & Lakoff (apud HAMPE, 2005), JOHNSON (1987), Johnson (apud HAMPE, 2005), GIBBS JR. (1995), Gibbs Jr. (apud HAMPE 2005) e nos trabalhos sobre a metáfora e a metonímia desenvolvidos por LAKOFF & JOHNSON (1980, 1987, 1999).

As EIs analisadas neste trabalho foram extraídas do livro *The Complete Guide to the TOEFL Test* (ROGGERS, 1998). Os exemplos em que as EIs se encontram contextualizadas foram retirados do próprio livro ou de dicionários específicos de *phrasal verbs* e/ou de EIs. As informações de natureza diacrônica foram extraídas do dicionário *The American Heritage Dictionary of Idioms* (AMMER, 2003). Os dicionários estão listados após as referências.

Entendemos por EIs as expressões cujos significados não derivam de suas partes individuais ou isoladas. São expressões cujos significados derivam do termo como um todo, um só bloco cujas partes não fazem sentido a não ser pelo todo. Segundo a Gramática Tradicional, essas expressões são consideradas verdadeiras “caixas pretas” ou conjuntos fechados e, frequentemente, rotuladas como idiossincrasias lexicais.

Nossa hipótese para o desenvolvimento do trabalho é que, por possuímos o mesmo aparato cognitivo e devido a coerções quanto à natureza dos nossos corpos e dos ambientes em que vivemos, os esquemas de imagem subjacentes à formação das metáforas e metonímias que dão forma às EIs são universais. Recortamos a realidade, o mundo que nos cerca, por conceitos, e cada cultura o faz de modo diferente. Isso acarreta diferenças de visão de mundo refletidas nas diferentes línguas que povoam nosso planeta. Assim sendo, apesar de

compartilharmos o mesmo aparato cognitivo, as diferenças culturais e conceituais subjacentes, geram línguas diferentes, crenças diferentes e expressões diferentes.

Nosso objetivo é demonstrar por meio de análises dessas idiomaticidades que há motivação para uma forma mais simples de entendimento dessas expressões. Algumas delas são facilmente percebidas por serem de natureza corpóreo-linguístico-cognitiva, isto é, claramente pautadas nas nossas experiências corpóreas como o *phrasal verb to look up to* (admirar, venerar alguém). Outras expressões que são mais opacas têm uma explicação diacrônica, pois são pautadas em conceitos e recortes culturais historicamente determinados, como é o caso da EI *to eat crow* (admitir o erro, humilhar-se) cuja origem está relacionada a um fato ocorrido na Inglaterra, durante a Guerra de 1812. O fato de serem motivadas e passíveis de análise facilita a aquisição dessas expressões por parte dos alunos de língua inglesa, pois tudo que possui explicação, torna-se palpável para o aluno, pois passa de uma esfera totalmente abstrata para uma esfera mais concreta e de mais fácil assimilação.

A atual busca de informações aliada à necessidade de comunicação em nível mundial fez com que o inglês fosse promovido de língua dos povos norte-americano, britânico, irlandês, australiano, neozelandês, canadense e sul-africano, a uma língua internacional. O inglês é utilizado como língua nativa por cerca de 400 milhões de pessoas, tendo já se tornado língua franca, o latim dos tempos modernos, falado em todos os continentes por cerca de 800 milhões de pessoas. Além disso, há estimativas de que 75% de toda comunicação internacional escrita, 80% da informação armazenada em todos os computadores do mundo e 75% do conteúdo da Internet são representados e veiculados em inglês.

O aumento de contatos internacionais em termos pessoais, a revolução nas telecomunicações proporcionada pela informática, pela fibra ótica e por satélites, despejando informações via TV ou colocando o conhecimento da humanidade ao alcance de todos via Internet cria o conceito de uma super-via de informações. Esses dois fatores demonstram muito bem como o mundo ficou reduzido à famosa aldeia global profetizada por McLuhan (1964) e quão necessário se faz que uma língua comum se estabeleça.

Ao assumir esse papel de língua franca, o inglês torna-se uma das ferramentas mais importantes, tanto em termos acadêmicos, quanto profissionais ou pessoais. É hoje, inquestionavelmente, reconhecido como a língua mais importante a ser adquirida no atual mundo globalizado. Esse fato incontestável parece ser irreversível. O inglês tornou-se o meio de comunicação por excelência tanto do mundo dos negócios quanto do científico.

Como consequência, o domínio escrito e oral dessa língua é pré-requisito indispensável para qualquer pessoa que procure se inserir nesse mercado de trabalho globalizado. Além do conhecimento da gramática, do vocabulário técnico e de uma boa pronúncia, é de suma importância a aquisição de expressões utilizadas no dia-a-dia, cujo sentido figurado dificulta e até impede a comunicação. As chamadas expressões idiomáticas, ampla e sistematicamente usadas pelos falantes nativos, se mal interpretadas, podem comprometer o entendimento ou até causar uma interpretação equivocada de toda a mensagem.

Por todos esses motivos, achamos ser didaticamente útil um estudo, sob a ótica funcional-cognitiva, das expressões idiomáticas usadas pelos falantes nativos do inglês para fins de tradução e ensino dessa língua estrangeira em nosso país.

Na primeira seção, abordaremos o inglês como língua franca e faremos uma breve apresentação do atual panorama mundial em tempos de globalização. Na segunda seção, discutiremos a noção de idiomaticidade na interface inglês/português e apresentaremos um breve paralelo entre a análise de EIs sob a ótica da Tradição Gramatical e sob a ótica da Lingüística Cognitiva. Na terceira seção, apresentaremos um breve relato sobre os pressupostos da Lingüística Cognitiva, com ênfase na Semântica. Na quarta seção, apresentaremos uma proposta de descrição de um conjunto exploratório de *phrasal verbs* a partir dos esquemas de imagem. Na quinta e última seção, apresentaremos um exemplo de aplicação didática dos esquemas de imagem na descrição de EIs e *phrasal verbs*. Na conclusão, apresentaremos as considerações finais.

Global English makes the transition from “foreign language” to basic skill. And as English becomes a basic skill, success in other areas of the curriculum becomes dependent on success in English. In effect, failure to master English as a basic skill means failure in other disciplines. The innovation diffusion model predicts this kind of consequence – where English once brought competitive advantage, learners are now punished for failure.

(GRADDOL, 2006, p.120)

SEÇÃO I

1. O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Língua franca é uma língua amplamente usada para a comunicação entre pessoas que não são falantes nativas dela. Na origem, a expressão **língua franca** (que deveria significar língua dos francos, francônio, assumiu o sentido de língua européia ou língua cristã), era uma variedade de italiano, fortemente suplementada com palavras derivadas do francês, do espanhol, do grego, do árabe e do turco, que era usada como língua do comércio no Mediterrâneo oriental, no final da Idade Média. Desde então, a denominação aplica-se a toda língua que desfruta de um uso extenso por pessoas que não são falantes nativas dela.

Como consequência de certos cenários políticos e sociais, uma determinada língua pode vir a ser usada como língua franca. Na Europa medieval, o latim foi por toda parte a língua dos estudos, da ciência, da diplomacia, da religião e, habitualmente, da lei, e todas as pessoas que trabalhavam nessas áreas eram capazes de escrever e, às vezes, também de falar latim. Na Europa dos séculos XVIII e XIX, o francês foi a língua internacional da diplomacia, das belas artes e alta cultura, e da sociedade polida em geral. O chinês e o árabe também funcionaram em determinadas épocas como línguas internacionais, pelo menos na Ásia e no mundo mulçumano, respectivamente.

Segundo Crystal (CRYSTAL, 1998), para uma língua se tornar franca ela deve trilhar dois caminhos:

- tornar-se a língua oficial de um país, sendo reconhecida como a “segunda língua” do país, pois é considerada um complemento da “primeira

língua” ou “língua materna”. O inglês tem esse papel em mais de 70 países como Gana, Nigéria, Índia, etc. Nenhuma outra língua jamais adquiriu tal disseminação e status.

- ser prioridade no ensino de língua estrangeira de um país, apesar de não ser considerada sua língua oficial. O inglês é a língua estrangeira mais ensinada em termos mundiais – em mais de 100 países e, na maioria deles, desbancando uma outra língua.

Esse predomínio do inglês é relativamente recente: data em grande parte de 1945. Embora o Império Britânico já tivesse introduzido o inglês antes em várias partes do mundo como primeira ou segunda língua nos tempos da colonização, foram, sobretudo, a ascensão do poder político e econômico norte-americano e a concomitante expansão da cultura norte-americana (hambúrguer, jeans, filmes de Hollywood, shows de TV, rock and roll) depois da Segunda Guerra Mundial, que transformaram o conhecimento do inglês num recurso tão valioso e almejado nas décadas seguintes.

Segundo Graddol (2006)¹:

*If the analysis of this book is correct, then English has at last become of age as a global language. It is a phenomenon which lies at the heart of globalisation: English is now redefining national and individual identities worldwide; shifting political fault lines; creating global patterns of wealth and social exclusion; and suggesting new notions of human rights and responsibilities of citizenship.*² (GRADDOL, 2006, p.12)

¹ lingüista britânico, renomado como escritor, pesquisador e consultor em questões relacionadas ao uso do inglês como língua franca, que publicou em 2006 o livro *English Next* encomendado pelo *British Council*

² Se a análise deste livro estiver correta, então, o inglês, finalmente, alcançou o status de língua franca. Esse é um fenômeno que reside no âmago da globalização: o inglês está, agora, redefinindo identidades individuais e nacionais no mundo todo, modificando responsabilidades políticas, criando padrões globais de riqueza e exclusão social e indicando novas direções para os direitos humanos e responsabilidade de cidadania. (tradução minha)

De certo modo, a globalização começou realmente no final do séc. XIX, com o advento do telégrafo elétrico, conectando todos os cantos do planeta. A partir desse evento, já havia um consenso na Europa e demais continentes sobre qual seria a consequência dessa tecnologia dominada pelo inglês. E essa profecia concretizou-se: por um lado, a divulgação do inglês como língua franca está acelerando o processo da globalização, pois facilita a comunicação e intercâmbio entre os povos. Por outro lado, a globalização está fazendo proliferar o aprendizado e uso do inglês.

Atualmente, o inglês goza de algum tipo de status especial em praticamente todos os países do mundo, com diferentes graus quanto ao domínio e fluência dos falantes, ocasionando, assim, o aparecimento de três variantes – primeira língua ou nativa, segunda língua, e língua estrangeira – considerando-se uma determinada comunidade ou país. O fato de se ter tornado um idioma falado em todos os continentes por cerca de 800 milhões de pessoas, acarretou o surgimento de uma nova variante, o inglês usado como língua franca, considerada dentro de uma dimensão maior, ou seja, a da globalização. E nesse aspecto, o inglês conquistou uma preeminência inquestionável, tamanha é sua importância e emprego para os mais diversos fins: comércio, ciência, tecnologia, comunicações, entretenimento, entre outros.

Mas o inglês usado como língua franca pode ser considerado um inglês “simplificado”, “descaracterizado”, utilizado por pessoas de línguas maternas e culturas diversas, cujo propósito único é a comunicação, a inteligibilidade. É um fenômeno novo e, segundo Graddol (2006), se representa qualquer tipo de triunfo, provavelmente não é motivo de celebração por parte dos falantes nativos. Não há a preocupação em se adquirir a cultura dos povos cuja língua materna é o inglês, até mesmo pelo fato de que a língua materna de nenhum dos interlocutores é o inglês. O inglês utilizado como língua franca não reflete nenhuma cultura específica e, assim sendo, acaba sendo simplesmente um repertório limitado de palavras provenientes do léxico da língua inglesa que deveriam ser combinadas segundo as regras dessa língua, mas, na maioria das vezes, é possível perceber um decalque dos aspectos fonéticos, fonológicos, e até mesmo os sintáticos e estruturais e lexicais provenientes da língua materna do falante sobre o inglês usado como língua franca.

Porém, como língua e cultura estão estreitamente vinculadas e imbricadas, para que se domine uma língua, se faz necessário também que se adquira e vivencie a cultura que ela reflete. Tendo isso em mente, como podemos chamar de inglês — idioma nativo de duas grandes culturas hegemônicas no mundo atual, que continua vivo e sofrendo mudanças provenientes da evolução tecnológica, científica, social, etc, — se há uma descentralização de “controle” da língua que se distancia do falante nativo? Quem irá ocupar esse centro vazio? Como chegar a um consenso quanto a critérios como aceitabilidade? Segundo Graddol (2006), o inglês nunca foi totalmente “padronizado” como língua nacional, então como padronizá-lo como língua global? Toda língua sofre coerções para mudanças. Se não há uma tendência convergente para restringir essas mudanças, como manter seu poder de inteligibilidade se essas mudanças se derem aleatoriamente?

A disputa pela padronização já começou: no dia 29 de julho de 1999, a BBC de Londres conduziu uma discussão online cujo tema era *How's your English?* e o pivô central da discussão era o então recém lançado *Encarta World English* da Microsoft. Esse notório dicionário estava causando enorme furor entre os ingleses por ser considerado um dicionário do “inglês global” ostensivamente pautado no inglês norte-americano e exportado pelos Estados Unidos. A indignação dos ingleses³ era geral:

Drowned in American culture as we all are nowadays, it is inevitable that our language, once admired for its richness, pinpoint accuracy and ability to express subtle nuances, be corrupted into the pidgin spoken in that nation. (KEYS, 1999, 24-25)

O que os britânicos não sabiam é que a Microsoft saiu na frente e confeccionou um dicionário pautado no inglês falado nos EUA, Inglaterra e Austrália, além de localidades na África e Ásia. São mais de 100.000 entradas abrangendo cerca de 3.5 milhões de palavras, com

³ “Submersos na cultura norte-americana como nos encontramos atualmente, é inevitável que nosso idioma, outrora admirado por sua riqueza, exatidão e eficiência para expressar nuances sutis, seja deturpado nesse pidgin falado naquela nação.” URL http://news.bbc.co.uk/2/hi/talking_point/talking_point_on_air/406799.stm acesso: 20 jan 08.

registro das variações de ortografia, pronúncia e significação. É realmente uma ferramenta de referência para qualquer pessoa engajada na nova cultura globalizada*.

Todos nós sabemos que os falantes nativos de uma língua se consideram falantes privilegiados e, assim, aptos a fazer julgamentos de como os “bárbaros” estão fazendo uso de sua língua. Era assim que pensavam os gregos, por exemplo. As línguas estão em constante processo de mudança, e um dos fatores que contribuem para isso é a separação geográfica que implica vida política e cultural diferentes. Se esse mecanismo se deu com o inglês falado na Inglaterra e nos Estados Unidos, cuja força padronizante eram os próprios falantes nativos, qual será o destino do inglês usado como língua franca se essa força não existir? Que variante deve ser empregada na padronização?

Esta parece ser uma questão de difícil consenso. Somente o tempo será capaz de indicar que direção essa disputa vai tomar e quais as conseqüências serão provenientes dela. O que é essencial para o entendimento entre os povos é uma política de respeito aos direitos lingüísticos e culturais das diferentes nacionalidades. Ninguém deve ser forçado a abandonar a língua materna, nem a aprender uma língua com a qual não se identifique. Mas, desde que se decida aprender um determinado idioma, é importante que isso se faça na sua totalidade, na íntegra.

Segundo Canagarajah⁴, *our consciousness is able to accommodate more than one language or culture* (CANAGARAJAH, 1999, p.02). Na verdade, o hibridismo lingüístico e cultural resultante dessa intersecção pode ser extremamente enriquecedor para os falantes. Os benefícios da heterogeneidade são muito maiores do que da homogeneidade, nesse caso.

*URL:< <http://www.amazon.com/books-used-books-textbooks/b?ie=UTF8&node=283155>> acesso:20 jan 08

⁴ “nossa consciência é capaz de conciliar mais de uma língua ou cultura.”

Uma língua não se torna global por causa de suas propriedades estruturais, pelo tamanho de seu vocabulário, por ser veículo de uma grande literatura do passado, ou ter sido associada a uma grande cultura ou religião [...]. Uma língua torna-se internacional por uma razão maior: o poder político de seu povo - especialmente seu poderio militar [...]. Mas o domínio internacional de uma língua não decorre apenas da força militar. O poder militar de uma nação pode impor uma língua, mas é necessário um poderio econômico para mantê-la e expandi-la [...]. O crescimento dos negócios e de uma indústria competitiva trouxe uma explosão internacional do marketing e dos negócios [...]. A tecnologia, na forma do cinema e dos discos, canalizou as novas formas de entretenimento de massa, o que teve um impacto mundial. O impulso no progresso da ciência e da tecnologia criou um ambiente internacional de pesquisa, conferindo ao conhecimento acadêmico um grau elevado de desenvolvimento. Qualquer língua, no centro dessa explosão de atividades internacionais, repentinamente, teria sido alçada a um status global. (CRYSTAL, 1998, p. 9-10).

1.1 O ATUAL PANORAMA MUNDIAL

Temos vivenciado um significativo período de transição, nos últimos anos, devido à globalização: a ascensão da classe média urbana, o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação, a redistribuição global de riquezas e divisas, a natureza e o controle dos veículos de notícias, mudanças no sistema educacional de escolas e universidades. O papel que a língua inglesa assumiu de única língua franca disponível neste momento histórico também está sofrendo transformações. Ao mesmo tempo, o ensino e o aprendizado desse idioma têm, inevitavelmente, sofrido mudanças consideráveis. As relativas certezas que nos acompanharam desde que Berlitz fundou o primeiro instituto de línguas no final do séc. XIX estão desaparecendo (GRADDOL, 2006, p.18)

Tudo indica que o próximo estágio de desenvolvimento do planeta será tão drástico quanto o causado pela revolução industrial e a formação dos estados nacionais. Estamos sendo rapidamente conduzidos para um sistema social, econômico e político totalmente novo e com

ele uma nova disposição quanto às línguas naturais. O inglês tem se mostrado parte central desse processo.

Embora a população mundial ainda esteja em franca expansão, países e línguas diferentes são afetados também de modo diferente. Algumas línguas estão demograficamente ameaçadas enquanto outras adquirem rapidamente novos falantes nativos. A mudança demográfica é um dos fatores mais importantes a afetar as línguas e, até certo ponto, pode ser prevista. Enquanto países em desenvolvimento têm as maiores taxas de natalidade, os países desenvolvidos assistem ao envelhecimento da população. Países como a Itália, França, Inglaterra, que estão vivenciando um declínio do número de mão-de-obra ativa, são candidatos a receber um grande número de trabalhadores imigrantes para suprir a economia. Isso acarretará uma mudança no perfil étnico e lingüístico desses países. Por outro lado, países com um grande número de jovens em idade produtiva, como a Polônia, devem sofrer um processo emigratório. Esses trabalhadores vão adquirir habilidades lingüísticas que, no futuro, irão levar de volta para seus países de origem (GRADDOL, 2006, p.26).

O livre intercâmbio de trabalho entre os países da União Européia e o aumento do turismo internacional de pessoas que não são falantes nativas do inglês para países onde o inglês não é a língua oficial* têm aumentado a necessidade de comunicação pessoal internacional e, com isso, um crescente papel do inglês como língua franca, já que nenhum dos falantes são falantes nativos dessa língua.

A globalização permite que as empresas estabeleçam cada uma de suas atividades em qualquer parte do planeta que apresente as melhores vantagens de custo. Portanto, a estratégia ideal é produzir produtos em países onde a mão-de-obra é barata e vendê-los nos mercados onde os consumidores têm condições de consumir bastante. Durante a década de 90 a manufatura de produtos de todos os tipos, desde camisetas até celulares, mudou para países cujo custo de mão-de-obra é baixo. Isso criou um efeito deflacionário nas economias desenvolvidas (GRADDOL, 2006, p.34).

* 74% das viagens internacionais (dados da Organização Mundial de Turismo) (GRADDOL, 2006, p.29)

Atualmente, muitos serviços também são terceirizados. O processo de terceirização de serviços e tecnologia de informação não é um fenômeno novo e tem sido adotado por empresas desde os anos 60. O que mudou foi a gama de serviços que foram afetados e o fato de o baixo custo das comunicações permitir que sejam desempenhados em lugares distantes. O inglês é fundamental para esse processo de terceirização já que a maioria dos contratos são provenientes de organizações cuja língua oficial é o inglês: 42% USA, 17% Reino Unido, 2% Canadá, 4% Austrália (GRADDOL, 2006, p.34).

As conseqüências dessa mudança no cenário mundial são, na verdade, que as transformações nos sistemas das línguas é muito mais amplo e complexo do que se imagina. O inglês não é a única “grande” língua do mundo e sua condição de língua franca está sob os cuidados de falantes políglotas. A condição de língua franca é muito etnocêntrica para permitir que se compreendam os caminhos complexos pelos quais a difusão do inglês está ajudando a transformar o mundo e no qual o inglês, por sua vez, é transformado pelo mundo.

O número de falantes nativos do inglês tem caído no ranque mundial. Há 50 anos, ele ocupava o segundo lugar, perdendo somente para o mandarim. Segundo alguns especialistas, ele caiu para a quarta posição, ficando atrás do espanhol e do hindu. Até pouco tempo atrás, o status das línguas em termos mundiais dependia do número e riqueza dos falantes nativos. Atualmente, o número de pessoas que fazem uso do idioma como segunda língua está se tornando o fator mais significativo (GRADDOL, 2006, p.64).

Como conseqüência, a tendência em um curto prazo é o ensino do inglês como língua estrangeira perder terreno para seu uso como língua franca. O importante é adquirir a língua para se comunicar o suficiente a ponto de garantir a entrada e permanência no mercado de trabalho e a inteligibilidade nas viagens internacionais. Como não há uma preocupação maior em se adquirir a língua em sua totalidade, a cultura e as expressões idiomáticas incluídas, há um perigo iminente dessa modalidade de inglês tornar-se um dialeto. Isso nunca aconteceu com o francês, que durante um bom período assumiu a condição de língua diplomática em vários países. No antigo império russo, por exemplo, a corte só falava francês, mesmo entre

russos. Uma pessoa que falasse o francês como língua franca podia, tranquilamente, manter uma conversa com um falante nativo francês. O mesmo deveria acontecer com o inglês nos dias de hoje. Deve haver a preocupação e a consciência em se manter a funcionalidade integral da língua franca. De que adianta conhecer um idioma se não se consegue manter um diálogo com um falante nativo? O ideal é que se tenha uma língua franca que seja homogênea e realmente seja capaz de exercer seus papéis em termos mundiais.

A longo prazo, porém, parece que a situação é um pouco diferente. Muitos países, prevendo a importância e necessidade de sua futura força de trabalho adquirir o inglês como conhecimento básico, têm colocado em prática uma verdadeira revolução nas grades curriculares de escolas e universidades.

1.2 A REVOLUÇÃO NA EDUCAÇÃO

As tendências sinalizadas pela globalização têm provocado uma revolução na educação. Em muitos países principalmente da Europa e da Ásia amplas reformas curriculares têm sido implantadas, pois as economias têm que se adaptar às necessidades para operar em um mundo globalizado. Nesse sentido, melhorar a proficiência nacional do inglês é, atualmente, o ponto central da estratégia adotada em vários países.

A recente ascensão da China devido a sua expansão comercial, econômica e conseqüente crescimento meteórico devido ao aumento do PIB tinha alimentado a crença de que o mandarim desbancaria o inglês e assumiria o papel de língua franca. Mas, na prática, não tem sido isto que os números vêm indicando, em se tratando do número de pessoas aprendendo o idioma. O inglês continua sendo a língua mais ensinada, aprendida e falada no atual mundo globalizado. O número de pessoas estudando inglês tem aumentado e a idade em que se inicia o aprendizado, diminuído. E tudo indica que essa situação ainda vai perdurar por muito tempo.

Segundo uma reportagem da revista *Newsweek* de 20 de agosto de 2007(p.54-56), muitos países estão sofrendo “uma profunda febre de inglês”. Países como a Coréia do Sul tem pelo menos dez comunidades conhecidas como “*English Villages*”, que são simulações de comunidades ocidentais onde tudo funciona em inglês, dando oportunidade para que as crianças pratiquem suas habilidades lingüísticas. A própria China, segundo o jornalista, parece ter contraído o mesmo “vírus”: 175 milhões de pessoas estão formalmente matriculadas no sistema de ensino de inglês. Segundo Stephen Krashen, um especialista em aquisição de uma segunda língua da *University of Southern California*, “a predominância do inglês como língua internacional está crescendo”(ADAMS; MIRSCH, 2007, p. 54).

Desde Bruxelas até Pequim, o inglês é a língua usualmente falada em empresas multinacionais, universidades de ponta e na comunidade científica. Uma pesquisa recente feita por uma empresa chamada *Global English*, baseada em São Francisco, revelou que 91% dos empregados de multinacionais instaladas na América Latina, Europa e Ásia consideram que o inglês seja “de suma importância” ou “muito importante” para as atuais posições que ocupam na empresa (ADAMS; MIRSCH, 2007, p. 54). O grupo de consultoria McKinsey alertou a China, em 2005, que menos de 10% dos alunos de graduação do país possuíam qualificação para ser contratados por multinacionais, fundamentalmente por não falarem inglês (ADAMS; MIRSCH, 2007, p. 54).

Por esse motivo, muitos países estão começando a incluir o inglês na grade curricular cada vez mais cedo. De acordo com o Conselho Britânico, o modelo que tem prevalecido é o que propicia que os alunos tenham uma proficiência básica do inglês no ensino fundamental e façam uso dele no ensino médio, ou seja, as matérias são lecionadas em inglês. Esse modelo já é muito difundido na Europa: mais de 90% dos alunos das escolas primárias na Áustria e Noruega estudam inglês, assim como 80% na Espanha. Na América do Sul, a Colômbia e o Chile já implementaram programas ambiciosos para incrementar o ensino do idioma. Nas Filipinas, o inglês é a língua em que a matemática e ciências são ensinadas desde o 3º ano, e todas as matérias do ensino médio. A tendência é que o ensino do inglês como língua estrangeira seja extinto e o ensino como segunda língua, dentro do sistema educacional, passe a ganhar terreno (ADAMS; MIRSCH, 2007, p.54).

Mas nenhum país se compara à China, que possui o maior número de pessoas estudando inglês. Em 2001, o governo de Pequim regulamentou o aprendizado do inglês a partir do 3º ano ao invés de apenas no ensino médio, como era anteriormente. Nas grandes cidades como Pequim e Shangai, onde o fluxo do comércio e turismo é maior, começa-se mais cedo, já no 1º ano. Segundo a *New Oriental*, uma companhia que oferece programas intensivos de inglês para crianças, uma criança que possua um nível intermediário de proficiência em inglês agora terá condições de auferir um salário 25% maior quando entrar no mercado de trabalho e, se possuir um nível avançado, 70% maior (ADAMS; MIRSCH, 2007, p. 56). Obviamente, companhias como a *New Oriental*, se privilegiam com tais argumentos, mas muitos especialistas internacionais endossam essas previsões. Asiáticos que trabalham em multinacionais mas não falam bem o inglês encontram uma barreira lingüística e são preteridos quanto a promoções. Wei Yun, um professor de inglês da universidade chinesa *Suzhou*, enfatizou o caso de dois ex-alunos que atualmente são engenheiros da computação. O que foi aprovado em um exame de inglês internacionalmente reconhecido está ganhando o dobro do salário do outro que não foi aprovado (ADAMS; MIRSCH, 2007, p. 56).

A organização ETS⁵ (The Educational Testing Service) baseada nos Estados Unidos e que administra a aplicação do TOEFL e exames similares, afirma que países da Europa Oriental e Golfo Pérsico tais como o Qatar têm se tornado mercados em franca expansão. No Vietnam, o novo “tigre” da região, há uma média de 90% de todos os alunos que aprendem uma língua estrangeira estudando inglês. Na Coréia do Sul, a sede por uma educação ocidental e, principalmente, norte-americanizada parece não ter limites. Segundo Bhaskar Pant, presidente das operações da ETS na Ásia do Pacífico, muitas universidades coreanas atualmente exigem que todos os alunos passem no exame do TOEFL para poder receber o diploma de graduação, e muitos empregadores não contratam o candidato a menos que ele tenha uma qualificação de um exame similar, mesmo para empregos em que o inglês não é usado no dia-a-dia. Cada vez mais famílias mandam seus filhos para os acampamentos de verão norte-americanos, caríssimos, onde só se fala inglês.

⁵ Site: < http://toeic-europe.com/no_cache/choose-your-country/ > acesso: 20 jan 08.

No Japão, o mandarim desbancou o francês e o alemão para tornar-se a segunda língua estrangeira mais ensinada no país. Mas o chinês ainda ocupa uma distante segunda posição em relação ao inglês, que continua aumentando sua liderança. Segundo estatísticas do governo japonês, em 2005 havia 3.6 milhões de alunos do ensino médio estudando inglês e somente 22 mil estudando chinês. O ano passado, 2006, Tóquio criou 100 “*super English high schools*” em que as matérias principais são ensinadas exclusivamente em inglês (ADAMS; MIRSCH, 2007, p.56).

Além disso, o mandarim também fica muito aquém do inglês no que diz respeito à influência. Graddol (2006) atenta para o fato de que o chinês está se tornando mais popular na Europa, mas ele é cético de que isso represente uma ameaça para enfraquecer o inglês na União Européia. As estatísticas mostram que, de 2002 a 2005, o número de alunos do ensino fundamental na Alemanha que aprendem inglês aumentou de 16% para 47% e, na Grécia, dobrou de 44% para quase 90% .

Nada disso garante que a importância que o inglês alcançou na atualidade perdurará para sempre. Mas, segundo as previsões de Nunan, um especialista em ensino de inglês como segunda língua e autor de vários livros a respeito que está baseado em Hong Kong, o inglês continuará sendo a língua dominante no planeta pelos próximos 50 anos, no mínimo, pela sua condição preeminente como língua da tecnologia, ciência, turismo, entretenimento e da mídia (ADAMS; MIRSCH, 2007, p. 56).

Concluindo, podemos dizer que, dentro desse panorama global, é importante que o ensino do inglês seja vinculado à cultura de seus falantes nativos. Além de evitar a “dialeitização” do inglês como língua franca, o que o tornaria imprestável até mesmo para essa finalidade após algum tempo, essa atitude propiciará sempre a comunicação e entendimento entre o falante “estrangeiro” de inglês e os falantes nativos dessa língua. Para essa finalidade, o aprendizado adequado dos *idioms*, os *phrasal verbs* incluídos, têm prioridade absoluta.

It has been observed that in idioms, the meaning of the whole is not simply a function of the meaning of the parts. But that does not mean that the meaning of the parts of the idiom plays no cognitive role in the meaning of the whole idiom. [...] They jointly evoke the conventional image and knowledge about it.

(LAKOFF & JOHNSON, 1999, p. 68)

SEÇÃO II

2. IDIOMATICIDADE

*It sent Kate **into the pits** when she learned from her “friend” Martha, who seemed **to get off on laying bad trips on** people, that Harvey was **getting it on** with Carol.⁶*

A citação acima é parte do romance *The Serial*, de Cyra McFadden, citado por Gibbs Jr. (1995, p. 265), sobre a vida de um casal abastado que vive nos subúrbios de São Francisco no final dos anos 70. Todas as expressões em negrito são consideradas idiomáticas, ou seja, são expressões cuja significação não deriva de seus termos isolados, mas de um bloco todo, cujas partes se diz que não fazem sentido a não ser por esse todo. Assim, nós, falantes nativos do português, mesmo tendo uma noção do inglês teríamos dificuldade em entender o enunciado, se não tivérmos conhecimento prévio do significado dessas expressões:

Into the pits – **ficar no fundo do poço**= estar deprimida

Get off on – **sentir prazer** (nesse caso sem implicação sexual)= gostar de

Lay on – } **dar com a lín-** = } falar o que

Bad trip – } **gua nos dentes** = } não deve

Get it on – **ter um caso** = trair

O termo *friend* entre aspas sugere que a palavra está sendo ironicamente usada no sentido de que seria uma “suposta amiga”. Esta frase poderia ser semanticamente parafraseada no inglês da seguinte forma: *Kate became depressed when she learned from her supposed*

⁶ Kate **ficou no fundo do poço** quando ficou sabendo por sua “amiga” Martha, que parecia **sentir prazer** em **dar com a língua nos dentes**, que Harvey estava **tendo um caso** com Carol.

*friend, Martha, who seemed to enjoy telling people bad news, that Harvey was having an affair with Carol.*⁷

Segundo Weinrich (apud GLUCKSBERG, 2001, p.68) há cerca de 160.000 itens a serem memorizados e usados no inglês americano, sendo que desse total, cerca de 80.000 são palavras e cerca de 80.000 são expressões fixas. Entre estas últimas incluem-se os compostos (*frequent flyer program*⁸), expressões idiomáticas (*sitting pretty*⁹), nomes (*Count Dracula*¹⁰), clichês (*no money down*¹¹), nomes de livros, música e filmes (*All You Need is Love*¹²), citações (*Beam me up, Scotty*¹³), e locuções estrangeiras familiares (*au contraire*¹⁴). Segundo Jackendoff (apud GLUCKSBERG, 2001, p.68), essas expressões fixas, formadas por mais de uma palavra, fazem parte do léxico mental de cada pessoa tanto quanto as palavras. A diferença é que elas têm um comportamento de uso um pouco diferente. No caso das EIs, o que faz com que formem um conjunto à parte é a sua natureza ilógica, isto é, não há uma relação visível entre sua significação lingüística e seu sentido idiomático, figurado.

Não há um acordo quanto à definição exata do que é uma EI, gíria, provérbio, etc, entretanto, segundo Gibbs (1995, p.269), podemos aceitar que qualquer uma das expressões a seguir são, de certo modo, idiomáticas:

Portanto, segundo Gibbs (1995), todos os exemplos, apresentados a seguir, podem ser considerados EIs. De dois em dois, as EIs estão assim exemplificadas: sayings (ditos populares), proverbs (provérbios), phrasal verbs (locuções verbais), tournure idioms (locuções verbo + substantivo), binomials (binômios), frozen símiles (comparações), phrasal compounds (locuções adjetivo + substantivo), incorporating verb idioms (locuções verbais incorporadas), e formulaic expressions (frases prontas/coloquialismos).

⁷ Kate ficou deprimida quando soube por sua “amiga” Martha, que parecia gostar de falar o que não devia, que Harvey a estava traindo com Carol.

⁸ Programa de fidelidade

⁹ Estar nadando em dinheiro, estar em situação privilegiada.

¹⁰ Conde Drácula

¹¹ Sem entrada

¹² Você só precisa de amor

¹³ “Teletransporte-me, Scotty” frase clássica do filme *Star Trek*

¹⁴ Ao contrário

EIs DO INGLÊS	TRADUÇÃO LITERAL	SENTIDO	EIs DO PORTUGUÊS
<i>Take the bull by the horns</i>	Pegar o touro pelos chifres	Enfrentar uma situação difícil/ parada dura	Pegar o touro a unha
<i>Let the cat out of the bag</i>	Deixar o gato sair do saco	Revelar um segredo	Abrir o bico/ dar com a língua nos dentes
<i>Kill two birds with one stone</i>	Matar dois pássaros com uma pedra	Resolver dois problemas de uma só vez	Matar dois coelhos com uma cajadada só
<i>A stitch in time saves nine</i>	Um ponto a tempo salva nove	Uma precaução tomada a tempo evita problemas	Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje
<i>To drop by</i>	Deixar cair/largar ao lado	Fazer uma visita rápida	Dar uma passadinha
<i>To look up to</i>	Olhar para cima	Admirar/ venerar	Admirar/venerar
<i>To kick the bucket</i>	Chutar o balde	Morrer	Bater as botas
<i>A fair crack of the whip</i>	Estalar o chicote com legitimidade	Ter uma oportunidade legítima	Ter uma ótima chance
<i>Spick and span</i>		Limpo/em ordem	Novo em folha/nos trinquês
<i>Hammer and tongs</i>	Martelo e tenaz	Brigar ou discutir violentamente	Quebrar o pau

<i>As white as sheet</i>	Tão branco quanto uma folha/ lençol	Ficar branco de susto ou passando mal	Branco como cera/ pálido como a morte
<i>As cool as a cucumber</i>	Fresco como um pepino	Não perder a calma	Perfeitamente calmo/ senhor de si
<i>Red herring</i>	Arenque vermelho	Tentativa de desviar do assunto ou despistar alguém	Pista ou indício enganoso/ despiste/ engodo
<i>Deadline</i>	Linha final/ sem saída	Prazo de entrega	Prazo final
<i>To babysit</i>	Servir de ama-seca	Tomar conta de bebê	Bancar a babá
<i>To sightsee</i>	Ver a vista/ paisagem	Visitar os pontos turísticos	Visitar os pontos turísticos
<i>At first hand</i>	À primeira mão	De sua própria experiência	De primeira mão
<i>How do you do?</i>	Como você faz?	Forma de cumprimento	Como vai (você)?

Sob a ótica da tradição gramatical, o sentido figurado das expressões idiomáticas já se encontra estipulado no léxico mental do mesmo modo como as palavras estão listadas em um dicionário. Ao contrário do que acontece com a linguagem literal, as EIs são, teoricamente, decodificadas (a) pela recuperação de sua significação que está armazenada no léxico, após seu sentido literal ser considerado impróprio (WEINREICH, apud GIBBS JR., 1995, p.271); (b) paralelamente ao processamento de seu sentido literal (ESTILL & KEMPER, apud GIBBS JR., 1995, p.271); (c) diretamente, sem análise prévia de seu sentido literal (GIBBS, apud GIBBS JR., 1995, p.271); (d) quando o input já faz com que a expressão seja reconhecida como idiomática (CACCIARI & TABBOSSI, apud GIBBS JR., 1995, p.271). Segundo essa mesma ótica, para aprender seu significado, o falante forma relações arbitrárias entre as EIs e seus sentidos figurados, de modo que *spill the beans*¹⁵ = *to reveal a secret*, *button your lip*¹⁶ = *to keep a secret*, *lose your marbles*¹⁷ = *to go crazy*. São arbitrárias pois sua significação não pode ser pressuposta a partir de suas palavras individuais e, por isso, são consideradas verdadeiras “caixas pretas” ou conjuntos fechados e rotuladas como idiossincrasias lexicais.

As pessoas não têm conhecimento sobre as origens metafóricas de EIs como *spill the beans* e *kick the bucket* e, por isso, considera-se que elas compreendam essas EIs da mesma forma como compreendem o significado das palavras em geral: por convenção. Por exemplo, do mesmo modo que arbitrariamente ou convencionalmente chamamos a cadeira de *cadeira*, e não de *mesa* ou *cachorro*, relacionamos uma EI a seu significado. Assim, é convencional em nossa cultura cumprimentarmos uma pessoa perguntando sobre seu estado de saúde (Como vai (você)? Como tem passado?), enquanto que em outras culturas se pergunta sobre suas condições gastronômicas (Você já comeu?). O fato de uma cultura convencionalizar uma forma de cumprimento ou outra é arbitrário. O que realmente importa para os falantes daquela língua é o uso correto da expressão em um determinado contexto discursivo.

¹⁵ Dar com a língua nos dentes

¹⁶ Passar o zíper na boca

¹⁷ Ficar de miolo mole/ sofrer da bola

Parte do problema dessa visão tradicional de uso das EIs se deve ao fato de elas não conseguirem refletir os esquemas subjacentes ao pensamento metafórico dos falantes. Por isso, essa visão tradicional simplesmente não consegue explicar porque tantas EIs fazem sentido para os falantes sendo que elas possuem sentido figurado.

Esses pressupostos tradicionais sobre as EIs têm, contudo, sido questionados por lingüistas cognitivistas e psicolingüistas interessados na fundamentação conceitual da linguagem usada no dia-a-dia.

*Recent research in psycholinguistics shows that the meanings of many idioms are motivated by people's conceptual knowledge, which includes metaphorical and metonymic schemes of thought. In this way, the study of idioms reveals significant aspects of how people ordinarily think*¹⁸. (GIBBS JR., 1995, p.277)

O primeiro passo nesse sentido tem sido demonstrar que as EIs são parcialmente passíveis de análise, em oposição à visão tradicional ou não-decomposicional. O fato de serem analisáveis tem uma importante implicação na explicação das propriedades sintáticas e lexicais dessas expressões, além de como as EIs devem ser processadas.

*A series of experiments revealed that there is reasonable consistency in people's intuitions of the analyzability of idioms*¹⁹. (GIBBS & NAYAK, apud GIBBS JR., 1995, p.279)

¹⁸ Pesquisas recentes em psicolingüística indicam que o significado de muitas EIs é motivado pelo conhecimento conceitual das pessoas, que inclui esquemas metafóricos e metonímicos do pensamento. Desse modo, o estudo das EIs revela aspectos significativos de como as pessoas geralmente pensam.

¹⁹ Uma série de experimentos revelaram que há uma relativa consistência na intuição das pessoas no que se refere à análise das EIs.

2.1 UMA PROPOSTA COGNITIVA DE ANÁLISE DAS EIs

Na contramão da proposta tradicional dentro da qual as EIs são consideradas indecomponíveis, muitas EIs parecem ser composicionais e passíveis de análise, nas quais os significados, tanto literais quanto figurados, de suas partes contribuem individualmente para a interpretação do sentido figurado da expressão como um todo.

Os dois principais quesitos da proposta de análise cognitiva discutida a seguir, dizem respeito à composicionalidade e às propriedades sintáticas das EIs. Até que ponto podemos afirmar que uma EI é composicional, isto é, até que ponto o significado da EI é derivado do significado de seus constituintes? O grau de composicionalidade varia muito, sendo que algumas EIs são totalmente composicionais, enquanto outras não o são de modo algum. Quanto ao segundo quesito, até que ponto o significado de uma EI depende de sua estrutura sintática, e até que ponto uma EI pode ser submetida à análise e à transformação sintática?

As EIs deveriam ser interpretadas do mesmo modo como outras expressões fixas o são, ou seja, do mesmo modo como as palavras em geral são interpretadas. Mas, na prática, parece não ser isso o que acontece. Quando reconhecemos uma palavra, todo o grupo de palavras possíveis é imediatamente ativado, e esse grupo vai sendo continuamente restringido à medida que mais informação vai sendo adquirida. Assim, o reconhecimento de uma palavra acontece gradativamente, e a ativação de seus significados potenciais começa muito cedo no processo. Em contraste, o reconhecimento de uma EI parece não acontecer gradualmente. Não há evidências de que haja qualquer tipo de ativação de significados idiomáticos até que a palavra chave da configuração seja detectada, ponto em que o significado idiomático é totalmente ativado. Esse fato é uma forte evidência de que EIs não são somente palavras longas. As EIs se comportam como locuções ou configurações de palavras. Segundo Frazier (1987, apud GLUCKSBERG, 2001,p.72), parece que a interpretação das EIs se processa do mesmo modo que as expressões de sentido literal, ou seja, é tudo ou nada: interpretações prováveis não são ativadas até que haja evidência suficiente que corrobore uma interpretação plausível. Desse modo, as EIs são interpretadas da mesma maneira que expressões de sentido literal, ou seja, segmento por segmento e não palavra por palavra.

Se as EIs formassem uma classe uniforme de expressões, uma única teoria daria conta de explicar como essas expressões são decodificadas e interpretadas pela cognição humana. Mas as EIs variam muito e, como consequência, há diferentes tipologias de análises descritas por diferentes autores. Contudo, dentre todas as tipologias existe o consenso quanto à importância da composicionalidade e transparência das EIs. Glucksberg (2001, p.73) propõe uma classificação funcional de EIs baseada no grau de composicionalidade e de transparência semântica, com a pressuposição de que as EIs, como qualquer outra ocorrência das línguas naturais, são automaticamente processadas léxica, semântica e sintaticamente. Assim sendo, os significados dos constituintes lingüísticos das EIs podem contribuir para o significado da expressão como um todo e para a flexibilidade sintática e semântica da EI.

2.1.1 COMPOSICIONALIDADE

- EIs NÃO-COMPOSICIONAIS: não há relação entre os constituintes da EI e o significado da EI. Por exemplo, a EI *for good* cujo significado é arbitrário, isto é, convencionalmente estipulado para significar “para sempre”. Seu significado é não-composicional, ou seja, não deriva nem da estrutura sintática nem da semântica dos elementos constituintes da EI. Em casos como esse, a flexibilidade sintática é nula: não é possível modificar a estrutura sintática nem a forma sequencial de seus componentes. São EIs fixas de distribuição única. Não são passíveis de análise sintática e semanticamente não-composicionais. Outro exemplo clássico é a EI *spick and span* cujos constituintes não possuem significação por si só, tornando impossível um mapeamento entre a EI e seu sentido idiomático que é “nos trinques”, “em ordem”, “limpo”.
- EIs PARCIALMENTE COMPOSICIONAIS: alguma relação entre os constituintes da EI e seu significado idiomático pode ser identificada e explorada. Apesar de não ser possível inferir que *kick the bucket* significa “morrer”(a

interface em português é a EI “bater as botas”), o sentido literal dessa EI restringe seu uso e compreensão. Por exemplo, a EI pode ser usada no presente, no passado, no futuro e até mesmo com auxiliares modais. Semanticamente, o sentido literal do verbo *to kick* permite variações como *he barely nudged the bucket*, pois trata-se de uma EI muito usada e conhecida, fossilizada, o que permite esse tipo de substituição.

- EIs COMPOSICIONAIS: há um mapeamento direto entre os elementos que constituem a EI e seus respectivos referentes idiomáticos, como em *pop the question*. O verbo *to pop* que significa “propor/subitamente” e a locução nominal *the question* fazem o mapeamento direto para o sentido idiomático de “propor casamento/fazer a clássica pergunta subitamente”.

Após uma série de estudos quanto à composicionalidade das EIs, as evidências são consistentes à classificação. As pessoas não encontram dificuldade em classificar quais EIs são composicionais e quais não são. Além disso, EIs composicionais são decodificadas mais rapidamente do que as não-composicionais. Uma EI composicional pode ser opaca ou transparente.

2.1.2 TRANSPARÊNCIA

- EIs COMPOSICIONAIS-OPACAS: as relações entre os constituintes e seus respectivos significados podem ser opacas, mas os significados individuais dos elementos constituintes podem restringir tanto a interpretação quanto o uso. Um exemplo é *kick the bucket*, pois o verbo, *to kick* por denotar uma ação rápida, certa, restringe o significado da EI. Ninguém diria, por exemplo, *he kicked the bucket all week*, pois isso implicaria uma morte lenta não condizente com o tipo de morte rápida indicada pelo verbo *to kick*. No caso de morte lenta a EI pertinente é *give up the ghost* (entregar a alma): *he gave up the ghost after fighting to live for many days*. O verbo *to*

give up transmite a idéia de que a pessoa desistiu de lutar pela vida e acabou por entregar-se à morte.

- EIs COMPOSICIONAIS-TRANSPARENTES: há relação semântica entre cada um dos constituintes e os componentes do significado da EI. Na EI ***break the ice*** (quebrar o gelo/acabar com inibições), em que o sentido idiomático de *break* é “mudar abruptamente uma situação social desconfortável”, e *ice* cujo sentido figurado é “tensão/indiferença social ou interpessoal”. Nesse tipo de EI, o significado pode ter sido opaco quando da formação da EI. Antes de se conhecer seu significado, é provável que as pessoas não consigam fazer a inferência, mas, depois de aprendida, as palavras *break* e *ice* podem facilmente adquirir seus sentidos idiomáticos como significado literal secundário.

- EIs QUASE-METAFÓRICAS: essas EIs veiculam significação através de seu conteúdo de alusão. Elas trazem à mente um exemplo prototípico ou estereotipado de toda uma categoria de pessoas, eventos, situações ou ações. Essas EIs exploram as mesmas estratégias comunicativas que metáforas como *my lawyer was a shark* ou *my job is a jail*. Através de um mecanismo de dupla referência elas podem se referir simultaneamente a um exemplo ideal de um conceito e caracterizar a situação ou evento como um exemplo daquele conceito. Por exemplo, a EI ***crossing one's bridges before coming to them*** (sofrer por antecedência) se refere ao conceito “*doing sthg prematurely*” (fazer algo prematuramente). Por serem composicionais, essas EIs podem sofrer modificações e continuar fazendo sentido. Podemos dizer que *I will jump off that bridge when I come to it* para nos referirmos a uma situação totalmente irrealizável/ inútil/irremediável.

Assim, foram identificadas quatro tipos de EIs: não-composicionais (que por definição não são transparentes), composicionais-opacas, composicionais-transparentes, e quase-metafóricas.

2.2 COMO AS EIs SÃO INTERPRETADAS

As primeiras teorias a respeito da interpretação de EIs seguiam o modelo pragmático tradicional como ponto de partida, e a prioridade da interpretação literal foi difundida. O sentido idiomático de uma expressão seria considerado se, e somente se, a análise lingüística literal não desse conta da interpretação. Mas esse modelo de análise pode ser sumariamente desconsiderado pelo fato de que as EIs são interpretadas com a mesma rapidez que as expressões literais com as quais são comparadas. Aliás, EIs muito familiares como *spill the beans* e *kick the bucket* são interpretadas mais rapidamente quando são tomadas em seus sentidos figurados do que quando investidas de seus sentidos literais.

Uma teoria mais recente sobre como EIs são interpretadas é a hipótese de lexicalização na qual as EIs são consideradas palavras longas (SWINNEY & CUTLER, apud GLUCKSBERG, 2001, p.76), e aponta para o fato de que as pessoas interpretam EIs familiares com relativa facilidade. De acordo com essa hipótese, dois tipos de operações ocorrem paralelamente: o processamento lingüístico padrão que inclui acesso lexical e análise sintática, e, simultaneamente, a recuperação do sentido idiomático diretamente do léxico mental das locuções onde as EIs são armazenadas. Geralmente, o sentido idiomático é recuperado com maior rapidez, pois não requer o processamento lexical, sintático ou semântico necessários nas análises lingüísticas literais. Por isso, EIs familiares são, em geral, interpretadas mais rapidamente do que suas respectivas correspondentes literais.

Entretanto, quando uma EI sofre algum tipo de modificação que resulta em uma variação da EI original, variação essa que pode ser tanto sintática (*the beans were spilled yesterday*), quanto lexical (*he got up on the right side of the bed*) mais operações se fazem necessárias para a compreensão da EI: não só se faz necessário fazer a derivação do sentido literal, mas também fazer a comparação entre os elementos que constituem a EI original e a EI variante para analisar a relação de sentido existente entre a EI original e a variante, e assim inferir qual foi a intenção do falante em ocasionar tal variação.

Geralmente, EIs que permitem variações tendem a ser composicionais-transparentes, as relações entre os constituintes das EIs e seus respectivos significados tendem a ser sistemáticos, como em *spill the beans*. Nesses tipos de EIs os constituintes freqüentemente se tornam polissêmicos devido ao uso constante da EI. Desse modo, o verbo e o substantivo da EI *spill the beans* têm pelo menos dois sentidos: o sentido literal e o sentido idiomático proveniente do contexto da EI: *spill* = verter de um container (literal) e espalhar (figurado), *beans* = feijões (literal) e segredos (figurado).

Como já era de se esperar, as EIs em suas formas canônicas são interpretadas mais rapidamente em relação tanto às suas variantes quanto às suas paráfrases literais. O significado das EIs pode, com freqüência, ser recuperado de memória antes que o processamento lingüístico tenha sido finalizado. O mais interessante, porém, é que as variações das EIs são interpretadas com a mesma velocidade que suas contrapartes literais, isto é, a variante *he didn't spill a single bean* leva o mesmo tempo para ser interpretada que a paráfrase *he didn't say a single word*. Isso vai de encontro à noção de que EIs variantes, assim como expressões literais, requerem somente processamento lingüístico e nada mais. A conclusão de um estudo descrito por Voort & Vonk (1995, apud GLUCKSBERG, 2001,p.79) sobre EIs do holandês foi que muitas EIs familiares são composicionais e, isso ficou evidente pelo fato de que, apesar de sofrerem variações sintáticas e semânticas, essas EIs continuavam sendo prontamente interpretadas.

Os significados literais dos elementos constituintes das EIs desempenham um papel importante para sua interpretação e uso. Ocasionalmente, tais significados podem desempenhar um papel perigoso como no caso em que uma pessoa não seja um falante nativo, não tenha entendido bem o significado da EI e que resolva fazer uso da expressão. Alguns erros tais como “**bear and grin it*”²⁰, “**you are pulling my leg out*”²¹, “**an early bird is never late*”²², “**you can't teach an old dog to sit*”²³, e “**it takes two to tangle*”²⁴ podem

²⁰ *Grin and bear it* = agüentar firme/ aceitar algo desagradável sem se queixar

²¹ *You are pulling my leg* = você está brincando!

²² *The early bird catches the worm* = Deus ajuda quem cedo madruga

²³ *You can't teach an old dog new tricks* = papagaio velho não aprende a falar (pessoas idosas resistem a mudanças)

ocorrer, pois no intento de memorizar a expressão, fazemos associações, generalizações entre os elementos constituintes das EIs e palavras que de alguma forma nos ajude a recuperar aquela EI quando necessário. Quando trocamos uma palavra constituinte por outra é porque, provavelmente, estamos usando a palavra do paradigma que havíamos relacionado ao significado do elemento constituinte para facilitar a memorização. Falantes nativos dificilmente cometeriam tais enganos, mas ocasionalmente isso pode ocorrer. Durante uma discussão sobre as dificuldades em se obter verba pública para pesquisas, um norte-americano fez o seguinte comentário: “*New grants are as scarce as *pig’s teeth*”²⁵. Ele e outros a sua volta só se deram conta do equívoco quando um outro norte-americano comentou que *pigs* têm muitos dentes. Obviamente, os sentidos literais e os referentes de “*hen*” e “*pigs*” como animais típicos de fazenda desempenharam um papel importante para que esse equívoco acontecesse.

Aqui no Brasil, temos um exemplo clássico. Vicente Matheus, tornou-se nacionalmente conhecido como presidente do Sport Club Corinthians Paulista. Era uma figura folclórica que produzia máximas (alguns dizem que propositadamente) carregadas de incorreções que divertiam amigos e desafetos. Alguns exemplos são: “*Quem está na chuva é pra se queimar”²⁶, “*Haja o que hajar, o Corinthians vai ser campeão”²⁷, “*De gole em gole a galinha enche o papo”²⁸.

Assim, o termo cunhado **Expressão Idiomática** é uma designação genérica, que engloba diferentes combinações de lexemas que formam sintagmas lexicalizados de sentido figurado, abundante e frequentemente presentes no linguajar diário, no noticiário da televisão, em anúncios dos jornais, do rádio e da TV, em discursos políticos, em filmes, em letras de músicas, na literatura.

O uso dessas expressões idiomáticas não se restringe a um aspecto específico da nossa vida nem a uma determinada classe social. São uma parte importante da comunicação

²⁴ *It takes two to tango* = quando um não quer dois não brigam.

²⁵ As scarce as hen’s teeth = tão raro quanto dente de galinha.

²⁶ Quem está na chuva é pra se molhar.

²⁷ Haja o que houver.

²⁸ De grão em grão a galinha enche o papo.

informal, tanto escrita quanto falada, como também freqüentemente usadas no discurso e na correspondência formal. Tudo que pode ser expresso pelo uso de expressões idiomáticas pode também, na maioria das vezes, ser transmitido por meio de frases convencionais. O motivo que leva um falante ou escritor a fazer uso dessas expressões é o desejo de acrescentar à mensagem algo mais, como força ou sutileza, intensidade de sentimentos ou, ainda, atenuar o impacto de uma declaração com humor ou ironia. Elas acrescentam um “colorido” que lhes é peculiar e cujo efeito de sentido não pode ser reproduzido por nenhuma paráfrase. O uso que um falante faz das expressões idiomáticas serve como indicador do seu grau de domínio da língua.

O cronista e poeta Carlos Drummond de Andrade tinha um carinho especial pelas expressões idiomáticas da nossa língua, e elas aparecem com muita freqüência em sua obra, e são imbuídas de importância implícita. O trecho a seguir, foi retirado da crônica *Antigamente*, em que ele, em tom humorístico, relembra os tempos antigos com seus hábitos e seu falar estereotipado, descrevendo a rotina da época com expressões idiomáticas, algumas ainda em uso, outras já esquecidas, consideradas arcaísmos:

Antigamente, certos tipos faziam negócios e ficavam a ver navios, outros eram pegados com a boca na botija e iam comer o pão que o diabo amassou, lá onde Judas perdeu as botas. Uns raros amarravam cachorro com lingüiça. E alguns ouviam o galo, mas não sabiam onde.
(Carlos Drummond de Andrade, 1968)

Se fizermos a substituição das expressões idiomáticas por suas paráfrases aproximadas, teríamos um texto que mais se assemelha a um relato jurídico:

Antigamente, certos indivíduos faziam negócios e eram logrados, outros eram flagrados no delito, contavam tudo minuciosamente e passavam por privações e dificuldades em lugar desagradável e de difícil acesso. Uns raros ficavam em situação de grande fartura. E alguns se faziam de desentendidos, mal informados. (paráfrase minha)

O *Oxford English Dictionary* define expressões idiomáticas como²⁹ “*a form of speech peculiar or proper to a people or country*”. Assim sendo, dois países que falem “a mesma língua”, como é o caso do Brasil e Portugal, como também dos Estados Unidos e Inglaterra, podem até ter algumas expressões similares mas, com certeza, o uso e frequência dessas expressões não será o mesmo, e o número de expressões específicas de cada cultura supera o de expressões que são comuns aos dois países de línguas consideradas afins.

²⁹ “um tipo de linguagem peculiar ou própria de um determinado povo ou país.”

Just as when men start to talk they must use sounds and gestures antecedent to speech, and as when they begin to hunt animals, catch fish or make baskets, they must employ materials and processes that exist antecedently to these operations, so when men begin to observe and think they must use the nervous system and other organic structures which existed independently and antecedently. That the use reshapes the prior materials so as to adapt them more efficiently and freely to the uses to which they are put, is not a problem to be solved: it is an expression of the common fact that anything changes according to the interacting field it enters.

(DEWEY, apud HAMPE, 2005, p.23)

SEÇÃO III

3. A LINGÜÍSTICA COGNITIVA

A relação entre linguagem e mundo e entre conhecimento e linguagem, não é de forma alguma uma questão nova. Desde a antiguidade, essa preocupação tem sido central na filosofia. Ela tem recebido abordagens e respostas das mais variadas origens teóricas e campos de atuação por antropólogos, filósofos, sociólogos, psicólogos, neurocientistas, lingüistas, entre outros.

A abordagem das ciências cognitivas surgiu, principalmente, a partir da década de 1950, como reação ao então dominante behaviorismo, que se propunha a estudar o ser humano exclusivamente partindo de suas reações a determinados estímulos. Partia do comportamento externamente observável e mensurável, sem nenhum recurso a explicações que contivessem referências a “estados mentais”, “intenções”, “vontades”, ou qualquer outro elemento interno ou subjetivo. A mente e seus estados eram vistos como uma “caixa preta”, algo inacessível para tal método científico.

Entre as principais perguntas a que essa nova ciência pretendeu responder desde o início estão: Como o conhecimento está representado e estruturado na mente? Como a memória se organiza? Como a mente se estrutura? Ela é dividida em partes independentes que se coordenam ou existe conexão entre todas as partes? Qual a origem dos nossos conhecimentos? São eles inatos ou derivam da experiência? Com essas perguntas os cientistas trazem o conceito de mente para o interior das abordagens e desenvolvem métodos próprios para estudá-lo.

Nessa nova abordagem o termo *cognição* recobre um campo de investigação mais amplo do que aquele focado pelos estudos tradicionais sobre o conhecimento. Dentre os fatos a serem investigados não constavam apenas capacidades cognitivas nobres, como a

linguagem e a memória, mas também fenômenos mais corriqueiros como, por exemplo, a capacidade de nos movermos em um ambiente sem esbarrar na mobília ou em outras pessoas ali presentes; ou, ao chacoalhar uma lata de refrigerante, termos uma noção aproximada de quanto líquido ainda resta lá dentro.

A Linguística Cognitiva é caracterizada por dois princípios:

(1) O Princípio da Generalização: um compromisso de caracterização de princípios gerais que são responsáveis por todos os aspectos das línguas humanas.

(2) O Princípio Cognitivo: um compromisso de caracterização de princípios gerais para as línguas que esteja em consonância com o que é conhecido sobre a mente e o cérebro, proveniente de outras disciplinas.

Estudos de caráter cognitivo demonstraram que as línguas podem apresentar organização e estrutura conceituais radicalmente diferentes. Princípios cognitivos comuns não resultam em uma organização e estrutura linguística uniforme. Podemos facilmente perceber a variação entre as línguas. Por outro lado, há certos padrões que se mantêm, são comuns entre as línguas. Esses padrões comuns são conhecidos como “*linguistic universals*”(universais linguísticos). Para a Linguística Cognitiva, esses padrões comuns são explicados pela existência de princípios cognitivos gerais compartilhados por todos os seres humanos, juntamente com experiências de mundo fundamentalmente similares em razão da corporificação³⁰. Dada a premissa de que a língua reflete a organização cognitiva, a existência de uma variação inter-linguística indica que falantes de línguas diferentes possuem diferentes sistemas conceituais subjacentes. Entretanto, esses sistemas conceituais distintos são produto de uma capacidade de conceitualização comum que deriva de aspectos fundamentais compartilhados da cognição humana. Assim, ao invés de defender a existência de princípios

³⁰ Esse ponto de vista é decorrente de um modelo cognitivo mais recente que contesta a visão clássica cartesiana de que existe uma divisão entre mente e corpo. Segundo pesquisas recentes em neurociência, não é possível dissociar mente e corpo; o funcionamento da mente é determinada pela natureza dos nossos corpos. Daí, o termo corporificação da mente.

lingüísticos universais, a Linguística Cognitiva pressupõe um conjunto comum de habilidades cognitivas, que tanto facilitam quanto restringem o desenvolvimento dos nossos sistemas conceituais (nosso repositório de conceitos). Embora uma análise inter-lingüística revele que a gama de possíveis sistemas conceituais encontrados nas línguas seja restringido por alguns meios fundamentais, as línguas do mundo podem e exibem uma grande variação.

3.1 A SEMÂNTICA COGNITIVA

A Semântica Cognitiva tem como um de seus marcos inaugurais a publicação, em 1980, do livro *Metaphors we live by*, de Lakoff e Jonhson. Embora seja um modelo bem recente, conta com pesquisadores trabalhando nos diferentes níveis de análise da linguagem, da Fonologia à Pragmática. Nesse modelo, parte-se da hipótese de que o significado é central na investigação sobre a linguagem e, portanto, colocando-se em franca oposição à abordagem gerativista que defende a centralidade da Sintaxe. A forma deriva da significação, porque é a partir da construção de significados que aprendermos, inclusive, a lógica e a linguagem. Daí a Semântica Cognitiva se inscrever no quadro do funcionalismo.

A Semântica Cognitiva vai contra a concepção, presente em algumas abordagens formais, de que a linguagem está em uma relação de correspondência direta com o mundo. Segundo ela, o significado emerge de dentro para fora, e por isso ele é motivado. A significação lingüística emerge de nossas significações corpóreas, dos movimentos de nossos corpos em interação com o meio que nos circunda. Lakoff define sua abordagem como realismo experiencialista. A hipótese central de que o significado é natural e experiencial se sustenta na constatação de que ele se constrói a partir de nossas interações físicas, corpóreas, com o meio ambiente em que vivemos. O significado, enquanto corpóreo, não é nem exclusiva, nem prioritariamente lingüístico.

Segundo os postulados da Semântica Cognitiva, a aquisição da linguagem pela criança tem como ponto de partida os esquemas de movimento e categorias de nível básico. Por exemplo, a criança se move várias vezes em direção a certos lugares. Desses movimentos,

emerge um esquema imagético cinestésico (uma memória de movimento) em que há um ponto de partida do movimento, um percurso e um ponto de chegada. Esse esquema, que surge diretamente de nossa experiência corpórea com o mundo, fundamenta o significado de nossas expressões lingüísticas sobre o espaço. Desse modo, o significado lingüístico não é arbitrário, pois deriva de esquemas sensório-motores. São, portanto, as nossas ações no mundo que nos permitem apreender diretamente esquemas imagéticos espaciais e são esses esquemas que dão significação às nossas expressões lingüísticas. Esses esquemas, organizações cinestésicas diretamente apreendidas, carregam uma memória de movimento ou de experiência. É essa memória que ampara nosso falar e pensar. Por isso, o significado é uma questão da cognição em geral, e não um fenômeno pura ou prioritariamente lingüístico. A linguagem articulada não é mais que uma das manifestações superficiais da nossa estruturação cognitiva, que lhe antecede e dá consistência.

Mas nem todos os nossos conceitos resultam diretamente de esquemas-imagético-cinestésicos. Basta lembrarmos o conceito de argumentação para notar que não há um esquema sensório-motor que o ancore diretamente. Há domínios da experiência cuja conceituação depende de mecanismos de abstração. A Semântica Cognitiva privilegia dois mecanismos: a metáfora e a metonímia. É por meio desses dois processos cognitivos que estendemos nossos esquemas de imagens e categorias para além das nossas experiências físicas imediatas e entramos na esfera da abstração. Vamos analisar mais de perto como esses processos acontecem.

Lakoff e Johnson (1980) tratam a metáfora basicamente como um processo cognitivo fundamental à comunicação. A metáfora não pertence apenas à linguagem poética ou retórica, e tampouco se rende à definição de sentido figurado, em oposição ao literal, como foi, por muito tempo entendida pela Estilística. Pelo contrário, ela faz parte do nosso dia-a-dia, não só em termos de linguagem, mas de pensamento e ação. Podemos dizer que estruturamos nossos pensamentos por metáforas, agimos impulsionados por elas e nos manifestamos lingüisticamente por meio delas. Nosso sistema conceitual é essencialmente de natureza metafórica. Enquanto processo cognitivo, ela se impõe, criando novos sentidos reais, além daqueles já existentes. Aparece refletida na linguagem do nosso cotidiano em uma gama

variada de expressões a partir das quais entendemos, reproduzimos e discutimos assuntos diversos. Muitas vezes, nem tomamos conhecimento de que estamos falando por metáforas, uma vez que não são subjacentes somente às palavras que usamos, mas sobretudo aos conceitos que armazenamos de determinadas ações, entidades, eventos e processos.

As metáforas são estruturadas como mapas assimétricos e parciais de domínios conceituais. Cada metáfora é um conjunto fixo de correspondências ontológicas entre entidades de um domínio de origem (domínio esse ancorado na experiência, e, assim, mais concreto) e entidades de um domínio alvo (mais abstrato). Tais mapas metafóricos obedecem ao “Princípio da Invariância” amplamente discutido por Fauconnier e Turner (2002), por Lakoff (1987), e por Gibbs Jr. (1995). Segundo esse princípio, as metáforas são estruturadas por esquemas-imagéticos. Elas são projetadas de um domínio de origem a um domínio alvo de forma coerente à estrutura inerente ao domínio alvo. Essas imagens não são arbitrárias. Pelo contrário, são construídas a partir do nosso conhecimento, das nossas experiências em relação às partes do nosso corpo e ao nosso dia-a-dia. Esse princípio é geral, pois todas as metáforas são invariantes em seus aspectos cognitivos, isto é, cada mapa metafórico preserva sua estrutura de esquemas de imagens: Domínio de Origem → Domínio Alvo.

A metonímia, por sua vez, também é considerada parte fundamental do nosso sistema conceitual, exercendo papel essencial no pensamento e na linguagem. Usamos as metonímias para nos referir a pessoas, eventos e situações. Conseqüentemente, ela reflete um modo muito particular de pensamento. Lakoff e Johnson³¹ definem metonímia como “...*one entity is being used to refer to another.*”(1980, p.36). Um pouco adiante, eles complementam³² “*Metonymy, on the other hand, has a primarily referential function, that is, allows us to use one entity to stand for another.*”(1980, p.36). São vários os tipos de referência que podem ser estabelecidos a partir de mapas metonímicos, subjacentes ao nosso sistema cognitivo: a parte pelo todo, o autor pela obra, o lugar pela instituição, a instituição pelo seu responsável, o lugar pelo evento, o objeto pelo usuário.

³¹ Uma entidade está sendo usada para se referir a outra. (tradução minha)

³² A metonímia, por outro lado, possui, primordialmente, uma função referencial, ou seja, permite-nos usar uma entidade no lugar de outra. (tradução minha)

Portanto, segundo os autores, a metáfora e a metonímia são tipos diferentes de processos. A metáfora é, principalmente, um processo em que se concebe uma coisa em termos de outra, e sua função principal é a compreensão, o entendimento. A metonímia, por sua vez, possui como principal função a referenciação, mas também tem a função de promover entendimento. Quando nos referimos, por exemplo, à parte pelo todo, há muitas partes que podem ser colocadas no lugar do todo, mas a parte que escolhemos e destacamos desse todo determina qual aspecto do todo estamos enfatizando, focando. Quando dizemos “Ele é o cabeça do grupo” não selecionamos o termo “cabeça” aleatoriamente. Estamos nos referindo à condição de comando que essa pessoa exerce e que é simbolicamente representada pela cabeça onde se encontra o cérebro, que é nosso centro de comando.

Podemos assim concluir que apesar de terem como característica comum o fato de serem processos cognitivos fundamentais para a cognição humana, processos esses estruturados e fundamentados nos esquemas de imagens e na categorização, a metáfora e a metonímia diferem quanto aos domínios a serem mapeados e quanto aos eixos em que esses mapas se dão. A metáfora faz o mapeamento entre dois domínios no eixo sintagmático baseado na similaridade estabelecida entre os conceitos estruturados a partir dos esquemas de imagens e da categorização. A metonímia, por sua vez, faz o mapeamento no eixo paradigmático baseado em um único domínio, que também tem seus conceitos estruturados a partir dos esquemas de imagens e da categorização.

3.2 OS ESQUEMAS DE IMAGEM

Dentro da semântica cognitiva, a concepção dos esquemas de imagem é uma peça fundamental para explicarmos as origens corporificadas da significação e do pensamento humanos. Como a significação, imaginação e raciocínio, as características da inteligência humana, emergem de nossas interações orgânicas, corporificadas com o meio ambiente?

Os dualismos epistemológicos e ontológicos que caracterizam a filosofia ocidental da mente e da língua, tais como, mente/corpo, sujeito/objeto, cognição/emoção,

conhecimento/imaginação, ou seja, essa noção descorporificada da significação, do pensamento e do raciocínio, na qual corpo e mente são duas entidades ou substâncias ligadas de alguma maneira, já gerou teorias incompatíveis ao que a psicologia prega sobre a mente, a motivação, valores e raciocínio, e acabou sendo substituída por uma teoria holística alternativa. Nessa concepção holística, o que chamamos de “mente” e “corpo” são aspectos de uma sequência ininterrupta de interações orgânico-ambientais que são ao mesmo tempo tanto físicas quanto mentais. Essa concepção é capaz de explicar de onde surgem os nossos conceitos e capaz de explicar a sintaxe, a semântica e a pragmática das línguas naturais. Não se trata somente de uma questão de língua. É uma questão sobre a possibilidade da cognição humana que se aplica a todas as formas simbólicas das interações e expressões humanas. É, acima de tudo, uma questão de onde provém a significação e de como o pensamento se faz possível. Quando presumimos a existência de tais dicotomias, criamos lacunas intransponíveis que não captam a natureza contínua e o caráter multi-dimensional das nossas experiências e da nossa compreensão.

A Lingüística Cognitiva acredita que a organização lingüística reflete a cognição corporificada, que é comum a todos os seres humanos. Ao invés de considerar as línguas naturais como produtos de um conjunto de universais cognitivos inatos que são especializados para as línguas, os lingüistas cognitivistas, como vimos, consideram que as línguas são reflexo da cognição corporificada, que restringe o que é possível experimentar, e assim, o que é possível de ser expresso pela língua. E a noção dos esquemas de imagens é um dos pilares mais básicos desse experiencialismo, e, conseqüentemente, uma das estruturas mais centrais da Lingüística Cognitiva.

O termo “*image schema*” traduzido para o português como esquema de imagem apareceu pela primeira vez em 1987, em dois livros concomitantemente: *The Body in the Mind* (JOHNSON, 1987) e *Women, Fire and Dangerous Things* (LAKOFF, 1987). Do ponto de vista filosófico, os esquemas de imagens são importantes, principalmente, porque ajudam a explicar como nossa mente, intrinsecamente corporificada, é capaz de processar pensamentos abstratos. Os esquemas de imagens desempenham um papel fundamental no surgimento da

significação e na nossa habilidade em processar conceitos abstratos e de raciocínio, habilidade essa que é embasada nas nossas experiências corporais com o meio em que vivemos.

O que faz com que a significação e o raciocínio sejam possíveis para criaturas como nós, cujas operações cognitivas são corporificadas? Como é que a significação, imaginação e raciocínio, as evidências da inteligência humana, emergem das nossas interações orgânico-corporificadas com o meio ambiente?

Cientificamente, do ponto de vista das ciências cognitivas, como vimos, há evidências cada vez mais contundentes de que não há pensamento sem um cérebro num corpo e num ambiente. Além disso, a natureza do nosso cérebro, do nosso corpo e dos ambientes em que vivemos restringe e molda o que e o como nós compreendemos e raciocinamos.

A resposta a essa questão da corporificação parece ser a seguinte: as estruturas das nossas ações e percepções devem ser apropriadas para moldar nossos atos de compreensão e conhecimento. Nossa capacidade sensório-motora deve ser empregada no pensamento abstrato. Se a abordagem do problema for feita no nível conceitual, isso significa que se procura saber de onde a estrutura conceitual provém, tanto no que diz respeito aos conceitos concretos (árvore/casa/sobre/atrás), quanto aos conceitos abstratos (idéias/conhecimento/justiça), e como as relações de conceitos sustentam as inferências. Para responder a essa questão, deve-se colocar o foco na estrutura. Isto é, devem-se identificar estruturas da experiência sensório-motora – os esquemas de imagem – que podem ser usados para entender os conceitos abstratos e dar vazão ao raciocínio abstrato.

Assim, Lakoff e Jonhson cunharam o termo “esquemas de imagem” para enfatizar que nossa mente é corporificada, isto é, que todo pensamento, acepção e nossas expressões simbólicas são embasados em padrões da nossa percepção e dos movimentos e ações do nosso corpo. Os esquemas de imagem são padrões recorrentes da nossa experiência sensório-motora no sentido de que podemos entender essa experiência e raciocinar a respeito dela, e que também podemos estruturar conceitos abstratos e realizar inferências sobre domínios abstratos do pensamento.

3.3 IDENTIFICAÇÃO OS ESQUEMAS DE IMAGEM

Desde que um esquema de imagem é um padrão recorrente dinâmico de interações do nosso organismo com o meio ambiente, ele freqüentemente revelará contornos da nossa experiência sensório-motora básica. Conseqüentemente, um modo de começar a pesquisar a gama de esquemas de imagem é por meio da descrição fenomenológica das características estruturais mais básicas de toda experiência corpórea humana. Todos os seres humanos compartilham várias habilidades sensório-motoras específicas, que são baseadas no tamanho e constituição dos corpos que possuem e devido às características comuns de todos os diferentes ambientes que habitam. Algumas estruturas são fundamentais para a nossa percepção, manipulação de objetos e movimento do corpo. Imaginemos uma pessoa posicionada no espaço. Sua orientação se faz por meio de conceitos como *FRONT/BACK*, *LEFT/RIGHT*, *NEAR/FAR*. Sua posição em relação a essas orientações é o centro (*CENTER*). A partir daí, cria-se um esquema *CENTER/PERIPHERY*.

Como somos seres que se movimentam, podemos nos deslocar em várias direções. Daí o conceito de movimento implicar os dois parâmetros: *RETILINEAR MOTION* e *VERTICAL MOTION*:

SOURCE-PATH-GOAL (RM)

UP-DOWN (VM)

A partir de um movimento nosso ou de um objeto ou ser, podemos contabilizar esse movimento a partir de uma escalaridade (*SCALARITY*).

A partir do nosso contato com obstáculos fixos ou com outras pessoas, temos noções como empurrar, puxar, ser empurrado, ser puxado (*PUSH/PULL*), o que acontece num esquema chamado força dinâmica (*FORCE DYNAMICS*).

Estamos constantemente tentando recuperar ou manter nosso equilíbrio (*BALANCE*) tanto físico quanto mental, e assim atingir o bem estar ameaçado pelas nossas interações com as pessoas e o meio em que vivemos.

Estamos constantemente pegando, manuseando, enchendo *containers* (*CONTAINER*), como uma bolsa, uma gaveta, bem como também entrando em certos tipos de *containers* e deles saindo, como uma sala ou uma casa.

Sob esse ponto de vista, os esquemas de imagem são simuladores de ações que se baseiam nas ações da vida real e possíveis ações às quais uma pessoa possa se engajar.

Três aspectos importantes dos esquemas de imagem devem ser enfatizados:

- Os esquemas de imagem fazem com que nossas experiências corporais façam sentido para nós. Essas estruturas de significação são parte do que Lakoff e Johnson (1999, p.9) chamam de “*Cognitive Unconscious*” (inconsciente cognitivo)
- Há uma lógica na estrutura dos esquemas de imagem (imagético-esquemática). É essa lógica espacial e corporal que faz com que seja possível entender e agir com inteligência nas nossas experiências do dia-a-dia.
- Os esquemas de imagem não devem ser considerados somente “mentais” nem somente “corporais”, mas sim como contornos do que Dewey (1958, apud HAMPE, 2005, p.22) chamou de “corpo-mente”.

Uma completa descrição que dê conta da totalidade do raciocínio humano deve incluir o papel das emoções, qualidades, interação social, condições de atos de fala e padrões de averiguação. Uma análise de esquemas de imagem não é suficiente para tal.

Os esquemas de imagem (operando dentro das metáforas conceituais) fazem com que seja possível o emprego dessa lógica imagem-esquema (da nossa experiência sensório-motora) para realizar operações cognitivas de alto nível sobre entidades abstratas e domínios. **Os recursos da nossa experiência corporal são apropriados para o pensamento abstrato.**

Entretanto, há um lado negativo nesse modo padrão de descrever os esquemas de imagem: o fato de se ater somente à estrutura e se ignorar o que não é estrutural, os aspectos mais qualitativos da acepção e do pensamento. Aspectos que dão vida, motivação e relevância à acepção humana, isto é, experiência carregada de afeto e valor, são deixados de lado. Damásio (2000, p. 145) entretanto, diz o seguinte, fundamentado na neurociência:

Se uma determinada entidade no mundo é um componente de uma situação em que um outro componente foi uma coisa “positiva” ou “negativa”, o cérebro classifica a entidade em relação à entidade... como se fosse também positiva ou negativa. (...) A luz que ilumina uma coisa genuinamente importante, boa ou má, brilha também sobre o que a rodeia.

É esse ponto de vista que explica muitas relações metonímicas vistas como aparentemente arbitrárias. Quando alguém diz algo como: *Wall Street is in panic* é fácil entender o sentido, fazendo uma projeção metonímica da famosa rua novaiorquina, onde se situa o centro econômico norte-americano, naquilo que está acontecendo nesse centro econômico.

Vejamos, contudo, um outro exemplo: *The news that the holidays would start next week was like music to my ears*. O entendimento dessa EI não depende da projeção de uma parte da música (seus sons) sobre o ouvido de alguém, mas da projeção de uma sensação emocional positiva sobre algum evento ou coisa dita, por parte de quem ouve.

Esse fenômeno não é algo isolado dentro da estrutura de uma língua, mas faz parte de um processo cognitivo mais geral em que costumamos estabelecer relações emocionais (parte) com objetos ditos de estimação.

Vejamos ainda outro exemplo: *I saw Peter in the morning. **Funnily enough** I dreamed about him last night.* De maneira mais literal, poderíamos dizer: *Coincidentally I dreamed about him last night.* A escolha da expressão ***funnily enough*** fundamenta-se na atitude emocional de surpresa diante daquilo que é coincidente, ou seja, a atitude emocional fica sendo parte de um todo que é o evento coincidente.

É claro que a relação emocional (parte perceptiva), vinculada a um objeto ou evento, tem componentes culturais. Em outras línguas, como o português, é comum a mesma reação eufórica diante de uma coincidência, como podemos deduzir de um diálogo como:

— Mário me telefonou hoje cedo.

— Engraçado, estava justamente pensando nele!

Em outras línguas, entretanto, coincidências poderiam ser entendidas como má sorte e vistas de modo disfórico.

Um bom exemplo desse tipo de influência cultural pode ser visto num processo de marketing de uma marca famosa de canetas. Quando a Mont Blanc lançou no mercado um modelo especial homenageando a escritora inglesa Agatha Christie, confeccionou o grampo da caneta sob a forma de serpente com dois olhinhos de rubi. Advertida de que, nos países árabes, serpentes são símbolos de mau agouro (parte metonímica emocional do mau agouro) a Mont Blanc teve que criar, especialmente para esses países, uma subsérie em que o grampo era um dragão estilizado com dois olhos de rubi. Essa série especial foi batizada de “*Imperial Dragon*”.

Um outro exemplo interessantíssimo é narrado pela escritora norte-americana Susan Sontag quando nos relata que, na Europa do século XIX, a tuberculose era vista, emocionalmente, como uma parte positiva do “*phisque du role*” romântico, como podemos ver no seguinte trecho:

Muitas atitudes eróticas e literárias como “tormento romântico” derivam da tuberculose e de suas transformações por meio da metáfora [...]. Moças abatidas, de peito cavado, e rapazes pálidos e raquíticos competiam entre si como candidatos a essa doença incurável (na época) na maioria dos casos, incapacitante e terrível. (SONTAG, 2007, p.31)

Essa metonímia emocional é largamente explorada na propaganda, como nos diz Philippe Breton (1999) em seu livro A manipulação da palavra. A famosa propaganda de Marlboro que apresenta a figura do cowboy viril fumando um cigarro da marca, faz do cigarro uma parte da sensação emocional de ser cowboy. Trata-se, aqui, contudo, de um artifício provocado a que o autor atribui o nome de amálgama cognitivo.

Resta, afinal entender que esse processo pode perfeitamente ser enquadrado num esquema de imagem: o esquema parte-todo. A sensação emocional de um sujeito diante de um objeto ou evento torna-se parte desse todo que é o evento. Se quisermos, podemos até mesmo aplicar o esquema centro periferia onde o periférico é, justamente, a reação emocional do sujeito.

3.4 ESQUEMAS DE IMAGEM COMO LIGAÇÕES ENTRE A PERCEPÇÃO E A RAZÃO

As nossas duas principais fontes de informações são a visão e a audição. Nós recebemos informações tanto através da percepção direta de alguma coisa, quanto escutando um relato ou descrição dessa coisa. Nós temos a capacidade de raciocinar sobre essas informações, independentemente de qual seja sua fonte. Podemos até mesmo raciocinar sobre informações provenientes de ambas as fontes simultaneamente, o que sugere que é possível para nós codificar informações de ambas as fontes em um formato único. E são os esquemas de imagem que fornecem tal formato.

Certamente os esquemas de imagem têm um papel central nas transformações da polissemia motivada dentro do léxico, que formam as categorias radiais dos significados. Essas transformações de esquema não são arbitrárias. Elas são um reflexo direto de nossas experiências, que podem ser visuais, cinestéticas (que têm a ver com o sentido de localização espacial, movimento, forma, etc, independentemente de qualquer modalidade sensória em particular), auditivas, olfativas, como também de como as forças agem sobre nós.

Tanto a língua quanto o nosso raciocínio diário sobre o senso comum são inconscientes, automáticos e, aparentemente, livres de esforço e independem de habilidade. Fazer parte de uma cultura requer que tenhamos um grande estoque de tais imagens convencionais: imagens de carros, plantas, construções, situações, etc. As pessoas retêm imagens de membros prototípicos das categorias — estereótipos sociais, casos típicos, modelos perfeitos. Nós usamos essas imagens para fazer julgamentos. Essas imagens são convencionais e tendem a ser muito parecidas se as pessoas fazem parte da mesma cultura. Imagens convencionais não são atreladas a um contexto. Se você quiser formar a imagem de uma xícara agora, sem que veja uma xícara real ou uma imagem, você poderá formar uma imagem de uma xícara específica que tenha em casa, ou de uma xícara qualquer, não-específica. Aparentemente, essas imagens convencionais tendem a ser inconscientes. Somos capazes de armazenar imagens de cavalos, casas, pizzas, por períodos muito longos sem qualquer esforço, e sem termos consciência de que elas estão lá, armazenadas. Também armazenamos imagens de ações típicas realizadas por pessoas ou animais: pessoas comendo pizza, andando a cavalo, construindo casas, etc. As imagens armazenadas pelas pessoas podem não ser exatamente iguais, mas o grau de uniformidade é extraordinário.

Essas imagens convencionais têm um papel extremamente importante para as línguas naturais. Elas são centrais na formação de novas EIs e na decodificação de EIs já existentes, para que façam sentido para nós. Por exemplo:

Keeping someone at arm's length, cujo equivalente em português seria *manter alguém à distância, não permitir intimidades*.

Ex: *I don't trust Charles very much. I try to **keep him at arm's length**.*

Essa EI, na verdade, não se refere à posição do braço quando queremos impedir que uma pessoa se aproxime de nós, mas sim à distância em que pretendemos manter-nos em relação a essa pessoa. Portanto, algumas partes da imagem são claras e estáveis, enquanto outras são instáveis ou vagas (não importa se o braço está vestido ou não, se a manga é longa ou curta, se o braço tem ou não pelos). Mas o conhecimento que os falantes certamente compartilham sobre tal imagem é que:

- o propósito de o braço estar em tal posição significa defesa.
- se o braço for abaixado, a outra pessoa poderia se aproximar o suficiente para infligir ameaça ou dano.

De acordo com a teoria clássica das EIs, não há razão alguma pela qual uma imagem convencional relacionada a uma conhecimento específico deva ser associada a uma EI. De acordo com a teoria clássica, as EIs têm significados arbitrários, ou seja, qualquer conjunto de palavras poderia assumir qualquer significado, se a sociedade assim o quisesse. A EI “*to keep someone at arms length*” tem um significado que não é físico. Significa não permitir que alguém se torne íntimo, evitando, assim, dano social ou psicológico. Trata-se de uma projeção. Na teoria clássica, as EIs não são nada mais que um conjunto de palavras que possuem um significado próprio, e não há razão para que os falantes associem uma imagem convencional à EI. Ao contrário da tradição gramatical Lakoff³³ diz que:

I would like to suggest that, in a very large number of cases, the meaning of idioms are not arbitrary. The reason that they have thought to be arbitrary is that the meaning of the idiom is not predictable just from the meanings of the individual words that make it up. In traditional linguistic theory, anything

³³ “Eu gostaria de sugerir que, em um grande número de casos, o significado de uma EI não é arbitrário. A razão pela qual são considerados arbitrários é o fato de que o significado dessas expressões não é derivado somente dos significados individuais das palavras que formam essas expressões. Segundo a teoria lingüística tradicional, qualquer coisa que não seja previsível é considerada arbitrária. Por isso, o significado das EIs, segundo teorias tradicionais, deve ser arbitrário. Mas, segundo a teoria dos modelos cognitivos, há uma terceira alternativa: motivação”.

that is not predictable is arbitrary. Hence, the meanings of idioms, given traditional theories, must be arbitrary. But, given the theory of cognitive models, there is a third alternative: motivation. (Lakoff, 1987, p.448)

Portanto, o significado da EI “*to keep someone at arm’s length*” é motivado. A imagem do braço, juntamente com as duas metáforas a seguir, independentemente do nosso sistema conceitual, fazem a ligação entre a EI e seu significado. As duas metáforas são:

- Intimidade é proximidade física.
- Dano social (ou psicológico) é dano físico.

Assim, fazendo uma leitura da associação do esquema de imagem e as duas metáforas, interpretamos o significado da EI “*to keep someone at arm’s length*” como *manter uma pessoa a uma certa distância física é impedir que essa pessoa se torne íntima e, com isso, proteger-se de possíveis danos físicos, ou seja, dano social ou psicológico.*

3.5 CATEGORIZAÇÃO

Assim como muitos outros organismos vivos, nós, seres humanos, somos seres que categorizam. Categorizamos todos os objetos e eventos com os quais nos deparamos no meio em que vivemos. A categorização é necessária para nossas ações e essencial para nossa sobrevivência. A categorização acontece, na maioria das vezes, inconscientemente, e é um processo cognitivo tão rápido que não nos damos conta de que estamos categorizando o mundo que nos cerca a todo instante. Mas, apesar de sua natureza corriqueira, explicitar o que acontece em nosso cérebro quando categorizamos, não é uma tarefa fácil. Aliás, há várias teorias concorrentes que tentam explicar como esse complexo processo se dá.

As categorias conceituais que estabelecemos são os pilares da linguagem e do pensamento. Muito da nossa capacidade de interpretação depende do sistema de categorias conceituais que adquirimos. Essas categorias conceituais podem estar associadas às

significações na linguagem. Além disso, são essas categorias conceituais que constituem uma grande parte do pensamento.

A habilidade de categorização é compartilhada por todos os seres humanos em todos os lugares, independentemente de onde quer que vivam e de qual cultura façam parte. Entretanto, embora as pessoas compartilhem a mesma capacidade cognitiva para categorizar, o produto dessa categorização está longe de ser uniforme. E é o produto dessas categorizações que dá origem às diferentes culturas, pois cultura é, não só, mas principalmente, os recortes que uma determinada sociedade faz da realidade que a cerca, recortes esses denominados conceitos, e que estão na base da categorização, pois as categorias são estipuladas por conceitos.

Desse modo, as entidades são agrupadas em uma mesma categoria tomando-se por base o que têm em comum. Mas, a definição de categorização não se restringe a isso, e é muito mais complexa. Uma teoria de categorização conhecida como Teoria dos Protótipos (EVANS; GREEN, 2006, p.255) preconiza que, dentro de uma categoria, existem assimetrias (chamadas de efeitos prototípicos), e que certos membros são mais representativos de uma determinada categoria do que outros. Por exemplo, os pardais são considerados mais representativos da categoria “pássaros” do que as galinhas, pingüins ou avestruzes. Isso sugere que há uma graduação no quadro de membros dentro das categorias, sendo que os membros mais representativos são chamados de membros “prototípicos”. Assim sendo, as categorias são definidas por relações de semelhança familiar entre os membros que as compõem, sendo que há exemplos melhores, bons, não tão bons e fracos. Isso significa que entidades podem pertencer a uma categoria mesmo que compartilhem apenas algumas características com os protótipos e não necessariamente todas. Como consequência, as fronteiras que delimitam as categorias não são fixas e fechadas, mas sim imprecisas e passíveis de expansão.

Novas evidências experimentais (KÖVECSES, 2006, p. 27) indicam que os protótipos são criados em contextos específicos por motivos específicos e, por isso, não podem ser considerados como representações mentais abstratas estáveis. Há categorias que as pessoas têm que criar na hora para um determinado propósito. Categorias como “comidas para dieta”, “coisas para levar a um acampamento” não possuem um nome convencional como “pássaros”,

“brinquedos”. Os protótipos para tais categorias são criados pelas pessoas com base no objetivo relativo àquela categoria e, por isso, não podem ser considerados representações mentais estáveis, pois são criados no momento da fala para um propósito imediato. Mas a maioria dos protótipos que existem são determinados culturalmente e convencionalmente aceitos, o que não significa que possam ser ligeiramente diferentes de pessoa para pessoa, já que dentro de uma categoria existe uma graduação prototípica. O termo *protótipo cultural* sugere que nossas representações mentais de categorias são tanto de natureza cognitiva quanto cultural.

Image schemas analysis gives us some of the most important precise details of the semantics of terms and expressions in natural languages. And, when coupled with metaphor analysis, it takes us a long way toward understanding abstract inferential structure.

(JOHNSON apud HAMPE, 2005, p.27)

We can invent new metaphors by figuring out the image-schematic structure of the target and finding a source that matches it.

(TURNER apud HAMPE, 2005, p.39)

SEÇÃO IV

4. PROPOSTA DE DESCRIÇÃO DE ALGUNS PHRASAL VERBS A PARTIR DOS ESQUEMAS DE IMAGEM

A Semântica Cognitiva estuda os sistemas de conceituação, de significação e inferência humanos. Segundo ela, os conceitos ganham significado por meio da corporificação, especialmente por meio da capacidade perceptual e motora.

A gramática de uma língua, o léxico incluído, como vimos na seção anterior, não é um sistema formal abstrato, mas sim um sistema fundamentado em características do nosso sistema cognitivo e neurológico. As propriedades das gramáticas são, portanto, propriedades dos sistemas neurológicos corporificados da espécie humana e não de sistemas formais abstratos autônomos.

Um exemplo de como o significado emerge da nossa experiência sensório-motora e desempenha um papel crucial na formação de conceitos abstratos e de como realizamos operações cognitivas a partir dessa experiência são esquemas de imagem complexos, que correlacionam o esquema de *CONTAINER* e o esquema *SOURCE-PATH-GOAL*.

4.1 ESQUEMA DE IMAGEM COMPLEXO *CONTAINER* + *SOURCE-PATH-GOAL*

CONTAINER Schema: é um esquema de imagem que consiste de uma fronteira/divisa que separa o lado interno do lado externo de um recipiente. O esquema *CONTAINER* define a mais básica distinção entre *IN* e *OUT*. Percebemos nossos corpos como containers. Talvez nossas ações mais básicas sejam ingerir e excretar, inalar o ar até nossos pulmões e expeli-lo. Mas também percebemos muitas outras experiências e ações do nosso dia-a-dia em termos de

CONTAINERS. Os elementos estruturais desse esquema de imagem são: *INTERIOR* (lado interno) – *BOUNDARY* (fronteira/divisa) – *EXTERIOR* (lado externo).

SOURCE–PATH–GOAL Schema: é um esquema de imagem que estrutura a direção dos movimentos. Toda vez que nos movemos para algum lugar, há um ponto de partida, um ponto de chegada, uma seqüência de lugares contíguos que ligam o ponto de partida ao de chegada e uma direção que é seguida. Assim, os elementos estruturais desse esquema de imagem são: *SOURCE* (ponto de partida) – *GOAL* (ponto de chegada) – *PATH* (seqüência de lugares contíguos que ligam o ponto de partida ao ponto de chegada) – *DIRECTION* (a direção do movimento).

Começaremos nossas análises por *phrasal verbs* que expressam movimento e que portanto, projetam esses dois esquemas de imagem combinados. O *phrasal verb*, contextualizado a seguir, é formado por um verbo e o advérbio *out*:

- (1) *The teacher **handed** the question papers **out** as the students entered the examination room.*
- os *handouts* estão em uma das mãos da professora (*CONTAINER*)
 - a outra mão dessa mesma professora pega o *handout* do topo da pilha (*SOURCE*)
 - o *handout* é transferido do topo da pilha para a mão de um aluno (*PATH*)
 - o *handout* é depositado na mão do aluno ou colocado sobre a carteira do aluno (*GOAL*)

Podemos perceber um padrão recorrente da nossa experiência sensório-motora na formação e interpretação desse *phrasal verb*. Em (1) o *phrasal verb* *to hand out* cujo significado é *to give something to each of several people*, podemos fazer a analogia da mão da professora que segura os *handouts* ao *CONTAINER Schema*, e o movimento de pegar cada um desses *handouts* e entregá-los um a um a cada aluno ao *SOURCE-PATH-GOAL Schema*.

A interface desse *phrasal verb* em português é “distribuir”, “dar” alguma(s) coisa(s) a alguém. O uso desse *phrasal verb* data do final do séc. XIX.

O substantivo *handout*, segundo Longman (1989) significa *information given out esp. in the form of a printed sheet*, como na frase : *Please read the handout carefully*. Trata-se de uma derivação imprópria, ou conversão, em que uma palavra pertencente a uma determinada classe de palavra passa a ser usada em uma outra classe. Nesse caso específico, o substantivo passou a ser usado como um *phrasal verb*.

Tomando por base que o foco da forma *handout* (verbo ou substantivo) é *information* e que, no contexto da educação, a pessoa portadora da informação é a professora, podemos fazer a análise do *phrasal verb* **to hand in**, que significa *to give (something) to someone in charge, by hand*, utilizando os mesmos esquemas de imagem, porém no movimento de sentido contrário:

(2) *Your test papers must be **handed in** by Monday.*

- cada *test paper* contendo as informações está nas mãos de cada um dos alunos (*SOURCE*)
- cada aluno transfere o *test paper* de sua mão para as mãos da professora (*PATH*)
- o *test paper* é colocado nas mãos da professora ou em sua mesa (*GOAL*)
- os *test papers* são depositados nas mãos da professora ou em sua mesa (*CONTAINER*)

A interface desse *phrasal verb* em português é “entregar”, “apresentar pessoalmente algo para alguém que tenha solicitado”.

Podemos, então, perceber que os esquemas de imagens subjacentes aos dois *phrasal verbs* são os mesmos. Mas, como o movimento é em sentido contrário, ou seja, o primeiro é

out of the container e o segundo é *in the container*, então o referente tanto do ponto de partida quanto do ponto de chegada dos *handouts* relacionado aos dois *phrasal verbs* não coincidem. No caso de **hand out**, o *CONTAINER* coincide com a *SOURCE*, a pilha de *handouts* na mão da professora, enquanto que em **hand in** o *CONTAINER* coincide com o *GOAL*, ou seja, a pilha de *test papers* na mão da professora ou em sua mesa. O que se mantém constante é o referente do *CONTAINER*.

Análises semelhantes podem explicar o significado de outros *phrasal verbs* formados a partir de um verbo, e do advérbio *out* e de um verbo e do advérbio *in*:

(3) *I can't figure him out, he's a mystery to me.*

Em (3) o significado de **to figure out**, segundo Longman (1989), é *to understand (sthg or someone) with difficulty*. Então, a analogia seria:

- ele como pessoa e sua personalidade (*CONTAINER = SOURCE*)
- trazer para fora/transferir a essência da sua personalidade (*PATH*)

Como, nesse exemplo, o *phrasal verb* está contextualizado na negativa, e o foco do verbo é *to understand*, o significado passa a ser o contrário, ou seja, o fato de não ser possível para mim, entendê-lo (o modo como ele age é um mistério para mim), pois não consigo captar a essência de sua personalidade.

A interface dessa EI em português é “(não) conseguir entender algo ou alguém”. Seu uso data do começo do séc. XIX.

(4) *He dropped out of high school at the age of sixteen.*

Em (4) o significado de **to drop out** é *to choose to leave sthg such as a competition or a social or educational system*. A analogia, nesse exemplo, seria:

- a high school (*CONTAINER*)

- o fato de ele, em um primeiro momento, estar matriculado e freqüentando a escola (*SOURCE*)
- o movimento de abandonar/deixar de freqüentar a escola (*high school*), saindo, assim, do sistema educacional (*PATH*)
- o fato de ele, em um segundo momento, estar fora do sistema educacional (*GOAL*)

A interface em português é “cair fora”, ou seja, “desligar-se”, “dar baixa”. Seu uso data do final do séc. XIX.

Esse é outro caso de derivação imprópria, em que o *phrasal verb* passou a ser usado, somente em situação informal, também como um substantivo, no caso **drop-out**, significando *someone who leaves a school or college without completing the course*, por exemplo, *He is a drop-out*. Em português o equivalente é “desistente”, ou seja “alguém que abandonou a escola ou uma atividade” .

- (5) *If eveverybody **chips in** a few pounds, there'll be enough to help the homeless family.*

Em (5), o *phrasal verb* **to chip in**, usado somente em situações informais, significa *to add one's share of money* . Em uma análise mais detalhada, baseada nos esquemas de imagem, temos:

- o dinheiro/contribuição está em poder de cada uma das pessoas que decidiu colaborar (*SOURCE*)
- cada um dos colaboradores vai dar/transferir o dinheiro para a pessoa responsável pela coleta (*PATH*)
- o dinheiro vai ser depositado na mão ou conta corrente do responsável pelas doações (*GOAL = CONTAINER*)

A interface no português é “fazer uma vaquinha” a fim de comprar algo ou ajudar alguém.³⁴

Diacronicamente, o uso desse *phasal verb* tem sua origem nos jogos de cartas que apresentam um sistema de apostas com fichas (*chips*) representando dinheiro. Em jogos como o pôquer, os jogadores colocam a mesma quantidade de fichas no centro da mesa (*CONTAINER*), para que o jogo possa ter início. O vencedor fica com todas as fichas, ou seja, todos os jogadores dão sua colaboração (*chip in*), mas o vencedor leva tudo.

(6) *I think it's time I **turned in**; goodnight, everybody!*

Em (6) o significado do *phrasal verb* **to turn in** é *go to bed*, e é usado em situações informais. A análise seria:

- a pessoa está, em um primeiro momento, em uma atividade qualquer do dia-a-dia (*SOURCE*)
- essa mesma pessoa resolve se “recolher” em seu aposento e se preparar para ir para a cama (dormir) (*PATH*)
- terminado todo o ritual noturno, essa pessoa se deita em sua cama para dormir (*GOAL= CONTAINER*)

A interface em português é “recolher-se”, “ir para a cama”. Esse phrasal verb data do final do séc. XVII.

Em todos os phrasal verbs exemplificados, a análise quanto aos esquemas de imagens se mantém constante, ou seja, quando o verbo é acompanhado pelo advérbio *out*, o movimento é de dentro para fora e a *SOURCE* coincide com o *CONTAINER*. Por outro lado, quando o verbo é acompanhado pelo advérbio *in*, o movimento é de fora para dentro e o *GOAL* é que coincide com o *CONTAINER*, nesse caso.

³⁴ Há um outro phrasal verb no inglês, **to go dutch**, cuja interface em português é “rachar a conta”, situação em que cada pessoa paga a sua parte (restaurante, bar, etc)

Entretanto, em minhas análises, deparei-me com um caso inusitado. Os *phrasal verbs* **to fill in** e **to fill out** são usados alternadamente, no inglês norte-americano, quando o significado é

1) *to write what is necessary on (sthg such as a paper)*, em contextos como **fill in/out a form**, **fill in/out a check**;

2) *to put in whatever is needed to complete sthg*, em contextos como **fill in/out a drawing** (=put color to them), **fill in/out your name**, **fill in/out a detail**.

Em português temos apenas uma opção: “preencher ou completar um documento, cheque ou formulário”.

(7) “Don’t forget to **fill in** the date on your check.”

(8) “I’m interested in the job that was advertised in the newspaper.”
“Fine. Just **fill out** this application form.”

Fazendo as possíveis análises e tentando compreender o que se mantinha constante e o que mudava para que dois *phrasal verbs* constituídos por dois advérbios que, na maioria dos contextos, são usados como tendo movimentos opostos, cheguei à seguinte conclusão:

A análise de **to fill in**, exemplificado em (7), parte da perspectiva de que o *CONTAINER* é o espaço a ser preenchido com a informação necessária:

- um objeto para escrever, como um grafite/ lápis de cor / caneta (*SOURCE*)
- esse objeto é colocado sobre o papel (*PATH*)
- o espaço específico é preenchido com a cor, ou informação necessária (*GOAL=CONTAINER*)

Mas na análise de **to fill out**, exemplificado em (8), o *CONTAINER* não tem o mesmo referente de **to fill in**. O *CONTAINER*, na análise anterior, é o espaço ou interior do local que será completamente preenchido, enquanto que o *CONTAINER* do *phrasal verb* **to fill out** é o objeto usado para escrever ou pintar. Portanto, nesse exemplo temos:

- um objeto que será usado para escrever ou pintar (*CONTAINER=SOURCE*)
- o movimento feito com este objeto sobre um espaço ou desenho em uma folha de papel (*PATH*)
- a tinta da caneta ou a cor do lápis completa o espaço ou o desenho em uma folha de papel (*GOAL*)

Assim, tanto da perspectiva do espaço a ser preenchido quanto da perspectiva do com que se preenche (a própria tinta ou cor), o resultado será o mesmo: a cor ou a informação necessária estará preenchendo o espaço na folha de papel que deve ser preenchido. O que muda é o referente do *CONTAINER*. O resultado é o mesmo. O uso do *phrasal verb to fill in* data da metade do séc. XIX e é anterior ao uso de *to fill out* que começou a ser usado no final do mesmo século.

Todas as análises apresentadas são de phrasal verbs que projetam os dois esquemas de imagem combinados. Aplicando o princípio da teoria dos protótipos aos esquemas de imagem, chegamos à conclusão de que teríamos esquemas de imagem prototípicos e não-prototípicos. O exemplo prototípico do esquema de imagem *SOURCE-PATH-GOAL* seria um percurso feito em linha reta em um plano horizontal, como em *Maria foi a São Paulo*. Se tivermos uma frase como *Maria pegou os doces na última prateleira do armário*, teríamos um esquema *SOURCE-PATH-GOAL* não-prototípico, uma vez que o plano, agora, é vertical. Em uma frase como *Maria deu um doce ao namorado* também temos um esquema *SOURCE-PATH-GOAL* não-prototípico, uma vez que é mais abstrato do que caminhar sobre uma superfície.

Quanto ao esquema do *CONTAINER*, há *containers* que são considerados mais prototípicos, como é o caso de um *container* fechado como uma bolsa ou uma casa, *containers* menos prototípicos como uma caixa aberta ou uma xícara, e *containers* bem menos prototípicos como uma superfície plana delimitada, como é o caso da superfície de uma mesa ou da carteira dos alunos há pouco citados. No exemplo da conta-corrente temos também um *container* mais abstrato, portanto, menos prototípico.

4.2 ESQUEMA DE IMAGEM SCALARITY

Um outro esquema de imagem é o esquema da *SCALARITY*. Esse esquema de imagem se refere a uma dimensão que permeia experiências de natureza perceptível e não-perceptível diversas.

Our world is experienced partly in terms of more, less, and the same. We can have more, less or the same number of objects, amount of substance, degree of force, or intensity of sensation. This “more” or “less” aspect of human experience is the basis of the scale schema.³⁵ (JOHNSON apud HAMPE, 2005, p.39, grifo meu)

Em discussões subseqüentes, Clausner e Croft (apud HAMPE, 2005) explicitam claramente que esse esquema de imagem não se refere a nenhuma escala física ou a nada relacionado ao corpo ou à percepção. Eles propõem que o esquema *SCALARITY* se refere a um parâmetro abstrato de gradação que é combinado a outros conceitos – alguns perceptíveis como intensidade, outros não-perceptíveis como bondade - produzindo, assim, conceitos de grandeza escalar complexos. O esquema *SCALARITY* não é de forma alguma o elemento perceptível (e “qualitativo”) do complexo. Assim, o domínio matriz de cada um dos conceitos como alto, baixo, bom, mau, incluem uma dimensão qualitativa - propriedade espacial e julgamento, respectivamente, - e o domínio da escalaridade, domínio esse que contribui para a regularidade “linear” da propriedade ou julgamento, que é parte do significado do adjetivo (o que torna o adjetivo gradativo).

Quando o esquema de imagem *SCALARITY* é projetado em *phrasal verbs*, cheguei à conclusão de que o parâmetro da gradação estará sempre explícito na expressão, mas há duas possibilidades quanto ao conceito a ser graduado. A primeira possibilidade é que a análise do

³⁵ Nosso mundo é experienciado parcialmente em termos de mais, menos ou o mesmo(a). Podemos ter mais, menos ou o mesmo número de objetos, quantidade de coisas, grau de força, ou intensidade de sensações. Esse aspecto da experiência humana relacionado ao “mais” ou “menos” é a base do scale schema.

phrasal verb, ou seja, verbo mais preposição e/ou advérbio, indica somente o parâmetro da gradação, sendo que o conceito só vai ficar explícito no contexto em que a EI for empregada. Esse tipo de *phrasal verb* é menos restrigente, pois pode aparecer associado a um número maior e tipos variados de conceitos. A segunda possibilidade é a que o conceito é expresso no *phrasal verb*. Nesse caso, o conceito é explícito pelo verbo e a gradação é indicada pela preposição e/ou advérbio. Assim, os *phrasal verbs* analisados a seguir, são de origem projetiva a partir do esquema de imagem *SCALARITY*:

(9) “You sure bought a lot of groceries”

“Yeah, I guess I **went overboard**. I should never go grocery shopping when I’m hungry.”

Em (9) o *phrasal verb* **to go overboard** significa *to do too much/ to buy too much*. A idéia da gradação pode ser facilmente percebida pelo emprego do *phrasal verb*, mas o conceito que está sofrendo a gradação só fica explícito no contexto. O significado do *phrasal verb* por si só é “exagerar/ exceder os limites/ ir a extremos”. Seu uso data da metade do séc. XX. Diacronicamente esse *phrasal verb* tem origem em termos náuticos, pois a expressão *overboard* significa “por cima da borda (do navio)”.

(10) “Has it stopped raining yet?”

“No, but it’s beginning **to let up** a little.”

Em (10) o *phrasal verb* **to let up** significa *decline in intensity or stop*, e poderia ser empregado em outros contextos como, por exemplo, moderar o ritmo em alguma atividade ou diminuir o trabalho. Mas nesse contexto específico ele significa “diminuir ou abrandar a intensidade da chuva”. O advérbio *up* nesse *phrasal verb* significa “até o fim”, “completamente” e modifica o sentido do verbo *to let* que nesse *phrasal verb* significa “deixar”, “permitir”³⁶. Seu uso data do final do séc. XVIII.

³⁶ O *phrasal verb* **to let down** também é usado com o mesmo sentido de “diminuir a força”, “abrandar” ou “afrouxar”. Ex: *Sales are letting down this year*. Assim, podemos perceber que os advérbios **up** e **down** que constituem esses dois *phrasal verbs* indicam aspectos diferentes dos *phrasal verbs*: **up** indica término relacionado ao tempo(*time*) que se aproxima do fim, enquanto **down** indica término relacionado à quantidade que diminui em direção ao fim.

O substantivo *letup*, uma derivação imprópria do verbo, significa “atenuação”, “declínio”, “diminuição”, “afrouxamento”.

(11) ***Speak up.*** *I can't hear you well.*

Em (11) o *phrasal verb* ***to speak up*** significa *speak more loudly*, e, nesse caso, tanto a idéia da gradação para mais alto, quanto o conceito a ser graduado fazem parte do *phrasal verb*, o que restringe seu uso a um contexto específico, ou seja, no sentido de “falar em voz mais alta”, “aumentar o tom de voz”. Seu uso data do começo do séc, XVIII. Nesse *phrasal verb* o advérbio *up* dá ênfase ao verbo.

(12) *Appliance dealers in Atlanta could not meet demand for freezers from consumers wanting **to stock up** on meat.*

Em (12) o *phrasal verb* ***to stock up*** significa *get a large supply of sthg*, ou seja, “estocar algo/abastecer-se”. O que vai ser estocado pode variar dependendo do contexto em que for usado. A idéia projetada é de aumentar a quantidade de algo que ficará guardado para uso posterior. Nesse *phrasal verb* o advérbio *up* significa “de modo compacto ou acumulado”, projetando o esquema de imagem *PATH-UP*, no sentido de que a carne será empilhada uma sobre a outra dentro dos freezers.

(13) *Mr. Templeton always **talks down to** people who have not been to university.*

Em (13) o *phrasal verb* ***to talk down to*** significa *speak to someone as if he/she were a child; patronize*. Portanto, tanto o sentido da gradação para baixo, quanto o conceito a ser graduado (falar ou se dirigir a alguém) já estão explícitos no *phrasal verb*. A interface em português é “falar a alguém de maneira condescendente/ tratar seu interlocutor ou ouvinte como uma pessoa de pouca cultura ou inteligência ou, ainda, como uma criança”. O esquema

de imagem projetado nessa EI é o de um locutor que se coloca em uma posição superior a seu interlocutor deixando essa hierarquia explícita quando se dirige a ele.

(14) *After blowing furiously all day, the wind finally **died down**.*

Em (14) o *phrasal verb* **to die down** significa *to become less severe; to quiet down*. A interface em português é “diminuir aos poucos”, “desaparecer gradualmente”. Esse *phrasal verb* é uma variante de **to die away** que começou a ser usado no final do séc. XVII e, atualmente, ainda é usado para descrever um barulho que vai diminuindo. Originalmente, era usado para descrever o barulho do vento que diminuía em intensidade ou parava por completo. No domínio de origem temos o verbo *to die* cuja significação é “morrer”, “desaparecer”, “extinguir-se” e o advérbio *down* “totalmente”, “efetivamente”. A variante³⁷ **to die down** começou a ser usada na primeira metade do séc. XIX.

4.3 ESQUEMA DE IMAGEM *LINK*

Nossa primeira ligação se dá através do cordão umbilical. Durante toda a infância, nos mantemos ligados a nossos pais e à coisas que nos remetem a eles por motivos de segurança. Para se ter certeza da localização de duas entidades, uma em relação à outra, utilizamos corda, barbante, fio ou qualquer outro tipo de conexão. Os elementos estruturais desse esquema de imagem são: duas entidades, A e B, e um *LINK* (ligação) que os conecta.

Relacionamentos sociais e interpessoais são considerados ligações. Assim, fazemos conexões e quebramos ligações sociais o tempo todo. A escravidão é considerada cativo, enquanto que a liberdade é a ausência de qualquer amarra que nos prenda. Os *phrasal verbs* analisados a seguir são EIs de origem projetiva a partir do esquema de imagem *LINK*.

(15) “*Have you **heard from** Mary since she went to Hawaii?*”
 “*Yeah, I got a postcard from her yesterday. She’s fine.*”

³⁷ EI original é **to die away**, enquanto que as variantes que se sucederam são **to die down**, **to die out**, **to die off**.

Em (15) o *phrasal verb* **to hear from** significa *be contacted by; be in touch with*. A interface na língua portuguesa é “ter notícias de”, “receber carta/telefonema”. É usado desde o começo de 1300. **To be in touch with** também é um *phrasal verb* cujo significado é “estar em contato com”. O esquema de imagem projetado é a conexão que se estabelece entre duas ou mais pessoas através de algum meio de comunicação como carta / e-mail / telefone.

- (16) “Did you talk to Chuck at the party?”
“I sure did, and we **hit it off** right away!”

Em (16) o *phrasal verb* **to hit it off** significa *become friendly esp. at first meeting*. Em português as expressões correspondentes são “dar-se bem de cara”, “combinar de primeira”, “estabelecer boas relações rapidamente”. No séc XVII essa expressão era só **hit it** que continua sendo usada e cujo significado é “acertar em cheio” referindo-se a algo dito anteriormente. O advérbio **off** foi adicionado somente na metade de 1800, acrescentado à EI o sentido “rapidamente”, “de primeira”

- (17) *It took Linda weeks to put together that thousand-piece
jigsaw puzzle.*

Em (17) o *phrasal verb* **to put together** significa *to assemble, build, create* que em português é “construir”, “montar”, “juntar as partes para formar um todo”. Essa EI apareceu na primeira metade do séc, XVI.

- (18) *Earl had no trouble taking apart the engine on the lawn mower,
but then couldn't put it back together.*

Em (18) o *phrasal verb* **to take apart** significa *to disassemble, dismantle* e a interface em português é “desmontar”, “desmanchar”, “separar”. O primeiro registro de uso dessa EI data de 1936.

- (19) *They broke up their marriage after living together for twenty years.*

Em (19) o *phrasal verb* **to break up (with)** significa *stop being a couple such as a boyfriend/girlfriend*. Em português a tradução é “terminar um relacionamento com”, “separar-

se de”. A imagem projetada por essa EI é a de quebrar o elo que une duas pessoas envolvidas em um relacionamento seja ele namoro, noivado ou casamento.

- (20) *The twins look so much alike that almost no one can **tell** them **apart**.*

Em (20) o *phrasal verb* **to tell apart** significa *distinguish, discern*, que em português é traduzido como “diferenciar”, “distinguir um do outro”. Seu aparecimento data da primeira metade do séc. XX. O significado de *apart* é “separadamente”. A imagem projetada por essa EI é (não) ser capaz de dizer “quem é quem” em relação aos gêmeos já que a semelhança é grande.

2.1 ESQUEMA DE IMAGEM *BALANCE*

O esquema de imagem *BALANCE* projeta a sensação de equilíbrio ou bem estar do indivíduo, que pode tanto ser física quanto psíquica. Continuamente nos deparamos com padrões novos, surpreendentes, provenientes de experiências com o meio e com as pessoas com as quais convivemos, o que pode gerar um caos momentâneo no nosso sistema auto-regulador. Quando isso acontece, o sistema perde o equilíbrio (*goes out of BALANCE*) e tentamos, a todo custo, resgatar a sensação de bem estar que está relacionada a um padrão interno (psíquico) ou externo (físico) de equilíbrio até que esse sistema possa restabelecer-se, se reorganizar e alcançar a estabilidade novamente (*reach a new state of BALANCE*).

EQUILÍBRIO PSICOLÓGICO: A experiência que adquirimos proveniente do equilíbrio físico relativo a nossos corpos pode ser projetada em nossa mente, dando origem à metáfora de equilíbrio psicológico. Tudo que é “mental” é entendido e experimentado em termos do “físico”. A noção de “equilíbrio emocional” é o exemplo mais claro, pois nossas experiências emocionais são consideradas como se tivessem tanto um aspecto corporal quanto mental. Experimentamos nossas emoções de uma forma homeostática, na qual a saúde depende do equilíbrio adequado entre forças e pressões emocionais.

*The buildup of emotions constitutes a pressure in the system, which has psychological and “mental” correlates.*³⁸(JOHNSON, 1987, p.88)

É importante notarmos que não se trata somente de como falamos sobre nossas emoções, nem somente do modo como concebemos nossas experiências emocionais. Trata-se, acima de tudo, de como descrevemos a estrutura de nossas experiências emocionais.

A seguir, analisamos exemplos de EIs que projetam esse estado de equilíbrio ou desequilíbrio a partir do esquema de imagem *BALANCE*.

(21) *The whole family **came down with** the flu.*

Em (21) o *phrasal verb* **to come down with** significa *to become sick with (an illness)*. A interface em português é “adoecer”, “cair doente de”. No domínio de origem temos o verbo *to come* que quando acrescido do advérbio *down* adquire a significação “cair”, “ser abatido”. O uso da preposição *with* faz com que a significação se torne mais precisa, restringindo o contexto em que o *phrasal verb* é usado a uma situação em que o indivíduo se encontra abatido, impossibilitado fisicamente por ter sido acometido por uma doença e, assim, em uma situação de desequilíbrio, sendo impossível sua posição ereta habitual.

(22) *Don’t get so excited. Just **calm down** and tell us what happened.*

Em (22) o *phrasal verb* **to calm down** significa *relax, to make or become calmer*. É frequentemente usado no imperativo. A interface no português é “acalmar(-se)”, “ficar mais calmo”. O significado desse *phrasal verb* está relacionado à tentativa de se restabelecer o equilíbrio (*BALANCE*). Mas também há um outro esquema de imagem associado ao significado e à formação do próprio *phrasal verb*. Quando ficamos com raiva, nervosos, nosso sangue “ferve”, nossa temperatura “sobe”. É como se o líquido (sangue) que se encontra dentro do container (nosso corpo) entrasse em ebulição. Assim, quando nos acalmamos a

³⁸ A estruturação de nossas emoções constituem uma pressão ao sistema que tem correlatos psicológicos e “mentais”.

tendência é a temperatura abaixar. O esquema de imagem, nesse caso, é o percurso vertical *UP/DOWN*. Desse modo, o uso do advérbio “*down*” no *phrasal verb* refere-se ao fato de que quando a pessoa fica mais calma, a temperatura interna e, conseqüentemente, a pressão interna abaixam.

Podemos fazer projeções de equilíbrio sobre as máquinas que construímos. Quando funcionam bem, estão em equilíbrio. Quando não, perdem esse equilíbrio e podem parar de funcionar. É o que acontece, por exemplo, com o motor de um carro, ou com o ocorrido no texto a seguir:

(23) *You can't take a soda from that machine. There's a sign on it that says "out of order".*

Em (23) EI *out of order* significa *broken; not functioning properly*. A interface em português é “com defeito”, “enguiçado”. No domínio de origem temos o advérbio *out* cuja significação é “fora”, a preposição *of* “de” e o substantivo *order* “ordem”, “condições normais de funcionamento”. Quando algo não está funcionando a contento, está fora de equilíbrio, fora das condições normais de uso e, portanto, em situação de desequilíbrio. Para ser novamente colocada em uso, a máquina deve ser consertada para atingir suas condições normais de funcionamento e uso. Essa EI data da metade do séc. XVI.

(24) *You must be mixed up. This isn't River Street; it's Laurel Avenue.*

Em (24) o *phrasal verb to mix up* está na voz passiva e significa *to be confused*. A interface em português é “estar desorientado”, “confuso”. No domínio de origem temos o verbo *to mix* cuja significação original, no domínio de origem, é misturar. Quando misturamos as coisas em nossa mente, perdemos a capacidade de vê-las com clareza, em seus lugares. Daí, a idéia de desequilíbrio. Uma pessoa que está confusa encontra-se em estado de desequilíbrio mental e, portanto, *out of BALANCE*. Esse *phrasal verb* é muito usado na voz passiva. Porém, também pode ser usado na voz ativa como, por exemplo: *His explanation just mixed me up even more*. Seu uso data do séc. XIX.

(25) *You'll **get over** your cold in a few days.*

Em (25) o *phrasal verb* **to get over** significa *to recover from (a disease)*. A interface em português é “sara de”, “curar-se de”. A projeção presente no domínio de origem é de uma pessoa que estava bem de saúde (*BALANCE*) e em um determinado ponto do percurso (*PATH*) contraiu uma doença e, conseqüentemente, encontra-se acamada e fisicamente debilitada (*OUT OF BALANCE*). Para que sua rotina volte ao normal ela deve recuperar o equilíbrio, sua saúde física, “passando por cima” e “deixando a doença para trás” no percurso. Seu uso data do séc. XVIII.

(26) *Most students feel **on edge** before exams.*

Em (26) a EI **on edge** significa *nervous* e é a combinação de uma preposição e um substantivo, não se tratando, assim, de um *phrasal verb*. A interface em português é “no limite”. O esquema de imagem projetado é a pessoa tentando manter o equilíbrio (*BALANCE*) em uma situação “limite”, “extrema”, pois o significado de *edge* é “margem”, “borda”.

(27) *Vanessa is allergic to tobacco smoke, so she can't **put up with** smoking.*

Em (27) o *phrasal verb* **to put up with** significa *to tolerate, endure without complain*. A interface em português é “suportar”, “tolerar”, “agüentar”. A projeção feita é uma pessoa que está em uma situação ou em companhia de uma pessoa com a qual não se sente confortável e tenta manter seu equilíbrio colocando-se (put) acima (up) da (with) situação para conseguir suportar sem reclamar. Seu uso data da metade do sec. XVIII.

4.5 SUPERESQUEMA DE IMAGEM *FORCE DYNAMICS*

Interagimos com o meio em que vivemos, com objetos que nos cercam e com pessoas para podermos sobreviver. Todo tipo de interação requer o uso de força e diferentes tipos de força estão presentes no nosso dia-a-dia desempenhando um papel central nas nossas experiências e convivências. Essas forças são tão óbvias, que não nos damos conta de sua presença e ação. Só nos damos conta delas, quando suas ações são extremamente fortes, como a força do vento que se transforma em furacão (*COMPULSION*), quando está fora de equilíbrio em relação a outras forças como a força da gravidade quando tentamos subir uma ladeira íngreme e temos a sensação de que somos empurrados para trás (*COUNTERFORCE*). Quando entramos em um quarto escuro com o qual não estamos familiarizados, a tendência é toparmos com algum objeto que impedirá que continuemos nosso percurso (*BLOCKAGE*), ou nos fará mudar de direção (*DIVERSION*). Quando nos sentimos atraídos por outra pessoa, vivenciamos a força da atração (*ATTRACTION*). Quando pegamos um bebê no colo ou carregamos as compras ou, até mesmo quando não conseguimos erguer o macaco para trocar o pneu do carro, entramos em contato o esquema de imagem *ENABLEMENT*. Por outro lado, quando removemos uma barreira que nos impede de continuarmos nosso percurso temos o esquema *RESTRAINT REMOVAL*.

Todos esses esquemas de imagem que projetam essas forças físicas formam um superesquema que Talmy (apud JOHNSON, 2005, p.20) chama de *FORCE DYNAMICS*. Tais esquemas de imagem vão acarretar inferências sobre a velocidade do movimento, seu ritmo, sua direção, sua intensidade, sua trajetória, se o movimento do objeto começa, continua ou pára, e sua causalidade.

(28) *I bumped into an old friend in town today.*

Em (28) o *phrasal verb to bump into* significa *to meet unexpectedly, encounter by chance*. A interface em português é “topar com”, “encontrar casualmente”. O verbo *to bump* sozinho significa “colidir”, “dar um encontrão”. A preposição *into* significa “em”. Assim, a EI

projeta o esquema de imagem *COUNTERFORCE*, pois quando “damos de cara” ou “topamos com alguém” estamos indo de encontro a alguém, os dois se movimentando em direções contrárias, a mesma imagem que temos quando uma colisão se dá . Seu uso data da década de 1880.

(29) *The government is determined **to stamp out** crime in the big cities.*

Em (29) o *phrasal verb* **to stamp out** significa *to extinguish or destroy, to put a stop to (sthg) by forceful or violent means*. A interface em português é “eliminar”, “suprimir”, “erradicar”. O verbo *to stamp* significa “bater o pé”, “esmagar”, “pisar sobre”. Essa EI projeta a ação de extinguir o fogo batendo o pé sobre ele, ou seja, o esquema *BLOCKAGE* . Sua origem data da metade do séc. XIX.

(30) *Maggie **tore up** the letter into little pieces.*

Em (30) o *phrasal verb* **to tear up** significa *to rip into small pieces*. A interface em português é “rasgar”, “picar”, “arrancar” que coincide com o significado do próprio verbo sozinho. O advérbio *up* vem acrescentar a idéia de que a ação é “totalmente”, “completamente” executada, dando ênfase ao verbo. O esquema de imagem projetado nessa ação é *ENABLEMENT*.

(31) *These tropical diseases can **wipe out** the populations of whole villages.*

Em (31) o *phrasal verb* **to wipe out** significa *to eliminate, kill, destroy*. A interface em português é “destruir”, “aniquilar”, “dizimar”, “erradicar”. Diacronicamente, o verbo *to wipe* era usado sozinho com esse mesmo significado de “limpar” o local de alguma forma . O

advérbio *out* foi incorporado em meados do séc. XIX formando o *phrasal verb*. O esquema de imagem projetado no *phrasal verb* é o *COMPULSION*.

- (32) *The famous actor keeps fit by **working out** for an hour every morning.*

Em (32) o *phrasal verb* **to work out** significa *to engage in strenuous exercise for physical condition*. A interface em português é “malhar”, “fazer exercício físico”. Esse *phrasal verb* já vinha sendo usado desde o séc. XVI com o significado de “cumprir ou executar algo com esforço”. Na década de 1920, com o advento da musculação, esse *phrasal verb* passou a ser usado também no contexto da “malhação”. O esquema de imagem projetado é complexo: o fato de se executar algo com esforço (*work*) projeta o *ENABLEMENT* cujo resultado tem uma manifestação externa (*out*), ou seja, quando “malhamos” trabalhamos o físico, nossa parte externa do *CONTAINER*.

- (33) *The alarm went off as soon as they tried **to break into** the house.*

Em (33) o *phrasal verb* **to break into** significa *to enter (a building) by force*. A interface em português é “arrombar”, “violar”. Nesse contexto, verbo *to break* significa “forçar”, “penetrar” e a preposição *into* “para o interior de”. Assim, temos o esquema de imagem *RESTRAINT REMOVAL* projetado no verbo *to break* e o *PATH-GOAL* projetado na preposição, considerando-se que o local que será arrombado é um *CONTAINER* (uma casa). Essa EI data do início do séc. XIV.

Finalizando esta seção podemos concluir que os esquemas de imagem estruturam nossas experiências de mundo desde o nascimento. Antes mesmo de adquirirmos nossa língua materna passamos por uma fase de vida em que colocamos e retiramos, incansável e repetidamente, diferentes objetos tratando-os como containers. Arremessamos objetos ao chão

e atentos observamos sua rota e conseqüente queda. Desde a mais tenra idade observamos ações executadas por outras pessoas e também as reações conseqüentes delas. Desse modo, os esquemas de imagem desempenham um papel central no ajuste entre língua e experiência. O modo como os esquemas de imagem são expressos em uma língua é uma característica central da estrutura lingüística.

...[I]n some people a feeling of shame arises when they have managed to say something in a foreign language, particularly when saying something specific, e.g., an idiom. Idioms are largely responsible for specific features of language. Idiomatic speech is a kind of secret speech... [idioms] are riddles... They are traps in a language... they are petrified jokes and their symbolism is very often incomprehensible...[w]e feel the strange effect of foreign idioms because they force on us... pictorial thinking...[w]hile learning, we often suspect a latent original idea behind the word.

(STENGEL apud Glucksberg, 2001, p. 88)

SEÇÃO V

5. ESQUEMAS DE IMAGEM NA DESCRIÇÃO DE EIs E *PHRASAL VERBS*: UM EXEMPLO DE APLICAÇÃO DIDÁTICA

Segundo a visão tradicional da didática, as expressões idiomáticas, como qualquer outro tipo de expressão fixa, devem ser memorizadas (GLUCKSBERG, 2001, p.86). Dependendo do aluno – sua idade, interesse, necessidade, facilidade para adquirir uma língua estrangeira, memória e disponibilidade – e do tipo de EI – sua composicionalidade e transparência – esse processo de memorização e assimilação pode variar desde algo trivial e simples até algo extremamente difícil e complicado. Quando as crianças aprendem sua língua materna (ou línguas, no caso de ser exposta a mais de uma língua desde a primeira infância), a aquisição e uso das EIs parece ser fácil, principalmente em se tratando de EIs composicionais e transparentes. Além disso, elas empregam as EIs como se fossem simples exemplos de linguagem comum. Um exemplo muito interessante é o de um garoto norte-americano de três anos que, quando aprendeu que a EI *to spill the beans* significava “revelar um segredo”, dirige-se ao pai e diz: “*Don’t throw the beans to Rebeca, she’s not supposed to know!*”. É exatamente essa tentação, ou até mesmo intenção, de tratar os elementos constituintes das EIs como se tivessem significado próprio, que pode ser um empecilho tanto para se aprender a EI original quanto seu uso apropriado. Esse motivo, entre outros, faz com que as EIs representem uma dificuldade particular para qualquer pessoa que esteja aprendendo uma língua estrangeira e até mesmo uma segunda língua.

No caso de um aprendiz de língua estrangeira, como é o caso do inglês no Brasil, um artifício freqüentemente usado é a tradução de toda e qualquer frase, locução ou expressão para a língua materna, no nosso caso o português. Esse fato não acarreta problemas irreparáveis em se tratando de expressões da língua fonte cujo sentido é literal e há uma expressão na língua meta cuja tradução é aproximada. Também não acarreta problemas maiores no caso de expressões fixas que não tenham traduções diretas na língua meta e não

tenham um significado literal por si mesmas, como é o caso de nomes próprios, encadeamentos desprovidos de significação como “*tra-la-la*” ou onomatopéias como “*ouch!*”. Tais expressões só têm que ser memorizadas e pragmaticamente empregadas no contexto apropriado. Além do mais, tais expressões não estão vinculadas a um conhecimento cultural específico.

Os problemas aparecem quando um conhecimento cultural específico se faz necessário ou quando o sentido literal da expressão pode interferir na decodificação da expressão e, conseqüentemente, de toda mensagem. A grande maioria das EIs, as composicionais e transparentes incluídas, não comportam traduções literais. E isso é ainda mais verossímil para EIs que os teóricos da tradução chamam de oligossêmicas, isto é, aquelas cujos significados estão imbuídos na cultura da língua fonte como é o caso de “quebrar o galho” ou “dar um jeitinho”. A esse respeito, Biderman discorre:

De fato, a expressão idiomática [...] nunca é exatamente igual na outra língua; trata-se apenas de uma aproximação, visto como as expressões idiomáticas exprimem características típicas de uma dada cultura. Exemplos de expressões idiomáticas do português praticamente intraduzíveis são “quebrar um galho”, “dar um jeitinho” ambas de sentido muito semelhante, exprimindo aspectos típicos de nossa cultura brasileira em que se procura contornar tudo aquilo que não é contornável. Creio que não é possível exprimir corretamente o significado dessas expressões nem em inglês, nem em francês. Talvez em nenhuma outra língua. (BIDERMAN, 1998, p.99)

Embora o fato de algumas EIs serem, de certa forma, consideradas transparentes e composicionais não resolva totalmente o problema da aquisição das EIs, principalmente em se tratando de uma língua estrangeira, pelo menos ajuda. Uma pessoa que está aprendendo o inglês como língua estrangeira geralmente tem um conhecimento muito restrito e limitado das EIs desse idioma e a tendência é de que esse conhecimento só comece a ser mais consistente e sistemático à medida que o aluno avance em seus estudos e alcance um nível considerado mais avançado. Entretanto, EIs cujos significados podem ser inferidos a partir do sentido literal de

seus componentes são geralmente mais conhecidas pelos aprendizes de língua estrangeira do que as consideradas opacas ou oligossêmicas (ENGEL apud GLÜCKSBERG, 2001, p.87).

Mas, o fato de as EIs serem profundamente enraizadas à cultura do país onde o idioma é falado gera a necessidade de que o aprendizado da língua estrangeira seja acompanhado de um estudo mais consistente sobre os hábitos, costumes e crenças da cultura referente ao idioma que se pretende adquirir, a fim de que a assimilação realmente aconteça. Isso faz com que a aquisição da língua estrangeira seja um processo lento e custoso, pois o aluno não vivencia diretamente a cultura da língua que está sendo adquirida, e o esforço e dedicação têm que ser redobrados para que essa deficiência seja compensada.

A nosso ver, um dos problemas que gera esse tipo de concepção por parte dos alunos de inglês como língua estrangeira é a forma como esses alunos são expostos ao assunto: uma lista de EIs que devem ser memorizadas sem que haja nenhuma relação de motivação entre a formação da EI e seu significado. Ou seja, eles se deparam com uma enorme lista de EIs cujas significações não passam de convenção social e, geralmente, são agrupadas por:

1) ordem alfabética

ou

2) campos lexicais

A nossa hipótese é que há motivação na criação das EIs, motivação essa embasada nos esquemas de imagens, como foi demonstrado nas análises da seção anterior. Desse modo, achamos ser plausível também a classificação para uso didático dessas EIs com base nos esquemas de imagens que estão na origem de suas criações. O fato de serem motivadas e passíveis de análise facilita muito sua aquisição por parte dos alunos de língua inglesa, pois tudo que possui motivação, explicação, passa de uma esfera totalmente abstrata para uma esfera mais concreta e de mais fácil memorização, assimilação e conseqüente uso.

5.1 ESQUEMAS DE IMAGEM: PLANO DE AULA

Há um princípio consensual de que todo plano de aula de línguas, seja ela uma língua materna, segunda língua ou língua estrangeira, deve partir de um texto (escrito ou falado), pois se espera que o aprendizado esteja pautado na língua em uso. O plano de aula que apresentaremos a seguir não foge a essa regra, pois todas as EIs nele mencionadas foram retiradas de diálogos ou frases contidas em textos, ou seja, a língua em uso. Além disso, trata-se de material autêntico, isto é, diálogos ou textos produzidos por falantes nativos do inglês. A única diferença é que traçaremos o caminho contrário, partindo das EIs e suas significações para chegar às frases contextualizadas de onde essas EIs foram retiradas.

O plano de aula proposto a seguir é direcionado a alunos cujo nível de inglês é considerado *high-intermediate* ou *advanced* e que estão freqüentando o curso preparatório para os exames de proficiência da Universidade de Michigan (EUA), mais conhecido como *ECPE (Examination for the Certificate of Proficiency in English)*, e para o exame do *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)*. Todas as aulas são ministradas inteira e exclusivamente em inglês.

A priori, as mini-lessons estão inseridas dentro da primeira seção do livro *The Complete Guide to the TOEFL Test*, que consiste em um guia para o *Listening Comprehension*. O conhecimento das EIs é de suma importância para essa habilidade, posto que fazem parte do acervo lingüístico-pragmático-cultural que uma pessoa deve adquirir para ser considerada fluente na língua. Desse modo, essas EIs são sistematicamente incluídas nesses exames de proficiência. O propósito do livro é apresentar as EIs aos alunos em ordem alfabética para que sejam simplesmente decoradas, contextualizadas em frases já pré-estabelecidas em que ele deve completar as lacunas e, posteriormente, identificá-las em diálogos contidos no programa de áudio (os exercícios de *Listening Comprehension*).

Nossa proposta é, antes de tudo, dentro de uma visão específica, mostrar aos alunos que existe uma ligação entre o domínio de origem das EIs e seu significado. Essa ligação é vinculada aos esquemas de imagem que são cognitivamente incorporados desde a primeira

infância. Em uma concepção mais abrangente, nossa sugestão é que além das classificações convencionais das EIs por ordem alfabética e por campos lexicais, essas expressões sejam agrupadas segundo o esquema de imagem projetado a partir do domínio de origem quando da formação da EI.

PLANO DE AULA

CONTEÚDO: EIs do inglês referentes ao campo lexical de ações do corpo.

OBJETIVO: fazer com que os alunos estejam aptos a classificar essas EIs segundo os esquemas de imagem *BALANCE*, *CONTAINER*, *PATH* e *FORCE DYNAMICS*.

RECURSOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: expor o conteúdo aos alunos, à luz da teoria dos esquemas de imagem, utilizando o programa *power point* fazendo uso de desenhos e flechas. Enfatizar o papel fundamental que os esquemas de imagem desempenham, segundo a Linguística Cognitiva, na estruturação de conceitos metafóricos e metonímicos. Em um primeiro momento, os alunos serão expostos às EIs do campo lexical de ações do corpo, pois é algo com o qual já estão familiarizados e isso facilitará a aquisição desses esquemas de imagem e a posterior classificação das EIs em relação a eles. Em um segundo momento, quando os alunos já estiverem mais familiarizados com os primeiros esquemas de imagens introduzidos, serão apresentados, também fazendo uso de desenhos e flechas, outros esquemas como o *SOURCE – PATH – GOAL*, *LINK*, *ESCALARITY*. Será mostrado que o *FORCE DYNAMICS* é um superesquema que se subdivide em *ENABLEMENT*, *BLOCKAGE*, *ATTRACTION*, etc...e , finalmente, que as EIs podem apresentar apenas um desses esquemas de imagem como motivação subjacente à sua criação, ou a combinação de dois ou mais esquemas, formando esquemas complexos. Nesse segundo momento, os alunos tentarão classificar as EIs do livro *The Complete Guide to the TOEFL Test* , que estão listadas em ordem alfabética.

DEFINIÇÃO DAS ETAPAS: parte teórica, teoria colocada em prática (com o uso de exemplos) pelo professor e colocação da teoria em prática pelos alunos.

1ª etapa: Começar a aula falando sobre os postulados da Semântica Cognitiva. Mostrar aos alunos que há uma relação natural entre os movimentos e conceitos aos quais os bebês são expostos e adquirem antes mesmo de começar a balbuciar as primeiras palavras e a estrutura

da língua que começarão a incorporar por volta dos dois anos: o fato de estarem sempre observando pessoas interagindo com outras pessoas e objetos, agindo, reagindo e sofrendo reações provenientes deles. O fato de jogarem os objetos ao chão e observarem atentamente como o objeto cai, pára ou, ainda, se atinge o chão e continua sua trajetória. O fato de colocarem objetos em caixas, em gavetas, dentro de outros objetos maiores como um caminhão. O fato de tentar equilibrar-se para conseguir ficar em pé, eretos e dar os primeiros passos. Quando já conseguem andar, movimentam-se de um lugar a outro, entram em cômodos e saem deles. Empurram e pegam objetos, desviam-se deles, são bloqueados por objetos maiores. Todas essas experiências físicas que são recorrentes na vida dos bebês formam estruturas mentais que chamamos de esquemas de imagem. Esses esquemas de imagem são subjacentes ao domínio de origem das expressões idiomáticas que analisaremos a seguir. Os esquemas de imagem que iremos trabalhar em um primeiro momento são: *BALANCE* (relacionado ao equilíbrio tanto físico quanto emocional), *CONTAINER* (relacionado ao conceito de que pessoas e objetos entram e saem de containers como casas, cômodos, e ao próprio conceito de que nossos corpos são considerados containers), *PATH* (relacionado à trajetória que percorremos tanto no espaço quanto no tempo), e *FORCE DYNAMICS* (relacionado a todo tipo de força que fazemos ou sofremos). Para que o aluno visualize melhor esses esquemas de imagem, faremos uso do programa *power point* apresentando desenhos e flechas que representem esses esquemas de imagem.

2ª etapa: apresentaremos aos alunos uma lista de EIs que fazem a conexão entre domínios de ação do corpo e o domínio da ação lingüística, enfatizando que os esquemas de imagens subjacentes ao domínio de origem são projeções de ações concretas que fazem parte do cotidiano deles. Esse domínio de origem, por sua vez, é projetado no domínio alvo, que sempre é um conceito mais abstrato. Desse modo, os alunos se conscientizarão de que os conceitos abstratos só fazem sentido para nós, por estarem associados a conceitos concretos. As EIs serão apresentadas já contextualizadas e classificadas quanto ao esquema de imagem do domínio de origem.

BALANCE: Todas essas EIs resgatam a sensação de equilíbrio (*BALANCE*) ou bem estar do indivíduo.

- ***to fall for sthg*** – cair na conversa de alguém / deixar-se enganar. Ex.:

*The salesman tried to convince me that the ring was real gold, but I didn't **fall for his tricks**.*

Nessa EI o verbo *to fall* é usado metaforicamente como um instante de fraqueza/ “bobeira”, em que alguém perde o equilíbrio emocional, a razão, e se deixa enganar, “caindo como um patinho” na conversa de alguém. Essa EI já era usada como gíria no começo do séc. XX.

- ***to throw/knock off balance*** – confundir ou surpreender alguém/ questionar a viabilidade de um projeto ou plano. Ex:

*Michael likes to express his opinion in a very direct way which can **throw some people off balance**.*

Nesse caso, temos um esquema de imagem complexo: *FORCE DYNAMICS + BALANCE*. O verbo *to throw* projeta o significado metafórico de derrubar ou desconcertar alguém, provocando uma falta de equilíbrio emocional no intuito de confundir ou desestabilizar essa pessoa psicologicamente. Sua origem data da segunda metade do séc. XX.

CONTAINER – Esse esquema de imagem é subjacente a muitos conceitos relacionados ao nosso entendimento de ação lingüística. Nossa boca, assim como nosso corpo, é considerada container de tal modo que, quando o container está aberto, a ação lingüística é possível e, quando fechado, há silêncio.

- ***to bite one's lip*** – morder os lábios de raiva/reprimir a ira Ex:

*Steve had **to bite his lips** when his boss was praised for the work he had done.*

Nesse caso, o fechamento da boca e dos lábios é feito rapidamente e com força para que a pessoa consiga reprimir a raiva.

- ***to lie through one's teeth***- mentir descaradamente. Ex:

*For the first time their eyes met, and it struck Lou that Anita **was lying through her teeth**.*

O container é considerado um esconderijo onde a informação verdadeira reside, mas o container está com defeito e, assim, podemos perceber que o falante está descaradamente tentando mentir, porque a verdade pode praticamente ser vista.

- ***to pick one's brain***—conseguir informação especializada, conhecimento de alguém. Ex:

*He **picked my brain** for background detail.*

Nesse caso a informação é conseguida de maneira lícita, honesta. O sentido é pedir informações ou idéias a um perito no assunto. Desse modo, a metáfora projetada é que a mente é um container e as idéias são entidades físicas. A metonímia projetada é a mente para se referir a idéias.

PATH – A importância desse esquema de imagem é percebida em metáforas baseadas no andar como “*backtrack*”, no qual o movimento sobre o “*path*” deve ser invertido. Nas EIs analisadas a seguir, há um esquema de imagem complexo: *PATH* + *CONTAINER*.

- ***to eat one's words***- desdizer-se/ retratar-se/ desculpar-se. Ex:

*Tony told everybody that he would win the match easily, but his opponent made him **eat his words**.*

Essa EI data da segunda metade do séc. XVI e já era muito conhecida em 1670 quando o livro *English Proverbs*, de John Ray, foi lançado.

- ***to eat crow/ dirt*** – admitir o erro/ rebaixar-se/ humilhar-se. Ex:

*When the reporter got the facts all wrong, his editor made him **eat crow**.*

A origem dessa EI perdeu-se no tempo (data do começo do séc. XIX) embora haja uma estória relacionada à Guerra de 1812 na qual um oficial britânico fez um soldado americano comer parte de um corvo que ele havia abatido em território britânico. Verídica ou não, o fato é que a carne de corvo tem um gosto horrível (obviamente *dirt*, também). As duas variantes surgiram na Grã-Bretanha.

FORCE – esquemas de imagem projetados sob metáforas baseadas em ações corporais violentas.

- *to bite/snap one's head off* – soltar os cachorros em cima de alguém/ responder agressivamente/ retrucar com raiva. Ex:

If she finds out that I haven't watered the flowers for three days, she'll bite my head off.

- *to snap at* – falar agressivamente ou asperamente com alguém. Ex:

This teacher was always snapping at the children.

Diacronicamente o verbo *to snap* é a transferência metafórica de uma mordida súbita de um animal em alguma coisa para o ataque verbal (data do final de 1500)

Esses exemplos ilustram como os esquemas de imagens fazem a conexão entre o domínio de ação do corpo e o domínio da ação lingüística. Em um sentido mais geral, esse estudo da relação existente entre metáfora e ação lingüística revela como nós usamos nossos sentidos fenomenológico-intuitivos do corpo para interpretar e estruturar melhor os domínios conceituais abstratos.

3ª etapa: após terem sido introduzidos à teoria dos esquemas de imagem e a alguns exemplos de como essa teoria é colocada em prática em se tratando de descrições de EIs, os alunos começarão a trabalhar com as EIs do livro *The Complete Guide to the TOEFL Test*.

Essas EIs encontram-se listadas em ordem alfabética, sem que haja nenhum critério de diferenciação entre os diferentes tipos de EIs: *phrasal verbs*, provérbios, locuções, etc. Todas as EIs analisadas na seção anterior foram retiradas dessa lista*. Os alunos, em pares, trabalharão com as EIs conforme elas são apresentadas, ou seja, uma *mini-lesson* por vez, tentando categorizá-las segundo os esquemas de imagem subjacente ao domínio de origem previamente apresentados: *BALANCE*, *CONTAINER*, *PATH* e *FORCE DYNAMICS*. Terminada e discutida essa atividade, os alunos farão o exercício proposto no livro: completar as lacunas de frases e diálogos contextualizados para checar compreensão da significação das EIs e seu emprego correto. As duas primeiras *mini-lessons* foram digitalizadas a seguir:

* As EIs estão listadas na primeira seção, Listening Comprehension, divididas em 12 *mini-lessons*. As duas primeiras foram digitalizadas nessa seção da dissertação, as outras dez encontram-se no anexo I.

Mini-Lessons for Section 1

Idiomatic Expressions

A knowledge of idioms is important for the Listening Comprehension section, especially Part A. These Mini-Lessons contain lists of some 300 expressions and their definitions as well as exercises to familiarize you with most of these expressions. Many of the expressions listed here have appeared on the Listening Comprehension sections of TOEFL exams in the past, some of them several times.

Notes:

1. If a phrase contains a word in parentheses, that word is used only if the verb is followed by an noun or pronoun.
Example:
catch up (with)
You go ahead. I'll catch up later. (no noun or pronoun) I'll catch up with you later. (pronoun)
2. The words *one* and *someone* are used to indicate that any pronoun (or sometimes a noun) can be used in this expression.
Example:
on one's own
How long have you been on *your* own? Tom's been on *his* own for several years.

Mini-Lesson 1.1

about to almost ready to
above all most importantly
add up make sense; be logical
all at once suddenly; without warning
all of a sudden all at once; suddenly
as a matter of fact in reality; actually
as a rule generally; customarily
at ease not nervous; calm
at the drop of a hat quickly; without any preparation time
back out (of) withdraw an offer
bank on depend on; count on
be my guest do what you want; feel free; help yourself
be rusty need practice or review
beats me I don't know; I have no idea (often used in response to a question)
better off in an improved condition.
bite off more than one can chew take on more responsibility than one can handle
bound to certain to; sure to
break down stop functioning (a machine, for example)
break into to enter (a building) by force
break the ice break through social barriers (as at a party)
break the news (to) inform; give bad news
break up end (a meeting, for example)
break up (with) stop being a couple (a boyfriend and girlfriend, for example)
a breeze something very simple and easy to do
bring about cause to happen
bring up (1) raise (a child)
 (2) introduce (a topic, for example)
brush up on review; study; practice
bump into meet unexpectedly; run into

by and large mostly; generally; on the whole

by heart by memory; learned word for word

by no means in no way; not at all

Exercise: Fill in the blanks in the sentences or dialogs with idioms from the list above. There one word per blank. It may be necessary to change the verb forms in order for the sentence to grammatically correct. The first one is done as an example.

1. "Can you talk now?"
"No, I'm about to go to the grocery store, but I'll call you as soon as I get back."
2. "You're probably too tired to play another game of racquetball, right?"
"I'm not that tired, really. _____, I'd enjoy and game."
3. "Will you support my proposal at the meeting?"
"Certainly. You can _____ my support."
4. "The alarm went off as they tried to _____ the house."
5. "I understand Diane lost her job."
"Yes, but she's actually _____. She found a more interesting job with a high., salary."
6. _____, Carlos is very punctual, but he sure was late tonight.
7. My car _____ last week, and I had to take the bus to work until it was repaired.
8. I was taking a quiet walk last night when, _____, there was a loud explosion.
9. Kent is _____ fail that class if he doesn't start studying.
10. They _____ their children to be honest.
11. There were a few things I didn't like about Professor Wong's class, but _____ I enjoyed it.
12. "I think Matthew was cheating on that quiz."
"That doesn't _____. Why should the best student in the class cheat?"
13. "Can I have another sandwich?"
"Sure, _____. I made plenty."
14. Actors and actresses must know their lines _____.
15. If you don't want to talk about this problem, why did you _____ it _____ ?
16. Many accidents are _____ by carelessness.
17. Their team won the game, but they _____ dominated it. It was a very close game.
18. "What a boring party. No one is talking to one another."
"Maybe we should put on some music and start dancing. That might _____."
19. "Have you studied Spanish before?"
"Yes, but it's been years since I took a Spanish class, so I'll need to _____ it before I go to Venezuela."
20. "You're taking five classes this term?"
"Yes, and I'm having trouble getting caught up. I'm afraid I _____ I _____ this time."
21. "You're all packed and ready to go, I see."
"I could leave _____."
22. "Do you know what the name of this street is?"
"_____. This is the first time I've ever been in this town."
23. "How's that biology class you're taking?"
"So far, it's been _____. We've just been going over things I studied last semester."
24. "What time did the party _____ last night?"
"I don't know. It was still going on when I went home."

25. "I was awfully nervous when I gave that speech."

"Really? You hid it well. I thought you were completely _____ ."

Mini-Lesson 1.2

call it a day stop working for the day; go home

call off cancel

call on visit

calm down relax

care for (1) take care of

(2) like; feel affection for

catch on become popular

catch on (to) understand; learn

catch up (with) go as fast as; catch

check in (or into) register (at a hotel)

check out (of) (1) leave (a hotel)

(2) take material (from a library, for example)

cheer up become cheerful; be happy

chip in (on/for) contribute

clear up (1) clarify; make understandable

(2) become nice and sunny (used to talk about the weather)

come across find; meet; encounter

come around (to) begin to change one's opinion; begin to agree with

come down with become sick with (an illness)

come up with think of (an idea)

cost an arm and a leg be very expensive

count on depend on; rely on; bank on

count out eliminate; no longer consider as a factor

cut off stop; discontinue (a service, for example)

cut out for have an aptitude for; be qualified for

Exercise: Fill in the blanks in the sentences or dialogs with idioms from the list above. There will be one word per blank. It may be necessary to change the verb forms in order for the sentence to be grammatically correct.

- The reception in the garden was _____ because of a thunderstorm.
- Don't get so excited. Just _____ and tell us what happened.
- I was looking up some information in the almanac when I _____ an interesting fact.
- I can _____ my car. It's very dependable and never breaks down.
- How did you _____ such a strange idea?
- I arrived in town last night at seven-thirty and _____ my hotel at around eight. This morning I plan to _____ at about nine.
- "Did you rent this videotape?"
"No, I _____ it _____ the library."
- You look tired. Why don't we _____ and finish up tomorrow?
- It won't be too expensive to buy Professor McMillen a present if we all _____.
- If Arthur doesn't pay his electric bill soon, the utilities company might _____ electricity.
- "I don't understand this theorem at all." "Talk to Professor Adler. I'll bet she can _____ your confusion."
- Who _____ your cat while you were out of town?

13. A good stereo system doesn't have to _____ . You can find one for a reasonable price.
14. Cauliflower isn't my favorite vegetable. In fact, I don't _____ it at all.
15. "I'm depressed. I didn't do very well on the first quiz."
" _____ !That quiz only counted for 10% of the total grade, and I'm sure you better on the other tests."
16. "How did Eric do in the cross-country ski race?"
"He got off to a bad start, so he never _____ the leading skiers."
17. "Why did Brenda drop out of business school?"
"She decided she wasn't _____ a career in business. She's going to stude art instead."
18. This song wasn't very popular when it was first recorded, but now it's starting to _____ .
19. "Your roommate is still planning to vote for Smithson for president of the Student Council?"
"Yes, but I'm going to keep talking to him. I think eventually he'll _____ our point of view and vote for Brannigan."
20. That saleswoman _____ her clients at least once a month because she thinks personal contact is important.
21. "Is it still raining?"
"No, the rain has stopped and it's starting to _____ ."

4ª etapa: depois de trabalharem a primeira *mini-lesson* por completo, seguindo o roteiro previamente estipulado, algumas EIs não serão incluídas na classificação dos esquemas de imagem primeiramente apresentados por não se encaixarem em nenhum deles. Os alunos serão, então, expostos aos demais esquemas de imagem, sempre seguindo a mesma seqüência: apresentação da teoria, trabalho em pares na classificação das EIs segundo os esquemas de imagem, execução do exercício proposto pelo livro, averiguação das respostas com os demais pares da classe e com o professor. Essas quatro primeiras etapas têm como objetivo:

- demonstrar para o aluno que há motivação na criação dos domínios de origem das EIs,
- despertar o interesse do aluno em analisar esses domínios de origem segundo os esquemas de imagem,
- possibilitar a inferência da significação fazendo a projeção do domínio de origem no domínio alvo,
- promover o interesse do aluno quanto à aquisição das EIs e, conseqüentemente, seu emprego mais consciente e sistemático,

- facilitar a aquisição, assimilação, uso pragmático, e identificação dessas EIs em material autêntico, seja em texto escrito ou falado.

Uma sugestão de classificação das EIs da primeira mini-lesson:

PATH

- *About to (source)*
- *Above all (up/down)*
- *Add up (up/down)*
- *At the drop of a hat (up/down)*
- *Back out (of) (front/back)*
- *Bring up (up/down)*
- *By and large (near/far)*

LINK

- *Bound to*

FORCE DYNAMICS

- *All at once*
- *All of a sudden*
- *Be my guest (removal of restraint)*
- *Be rusty*
- *Beats me*
- *A breeze*
- *Brush up on (compulsion)*
- *Bump into (counterforce)*
- *Break down*
- *Break the news*
- *Break the ice*

FORCE DYNAMICS + LINK

- *Break up*
- *Break up with*

SCALARITY

- *Better off*

CONTAINER

- *By heart*

BALANCE

- *Bank on*
- *At ease*

FORCE + CONTAINER

- *Bite off more than one can chew*
- *Break into*

5ª etapa: nessa última etapa, os alunos serão expostos a exercícios de *Listening Comprehension* inseridos no mesmo livro. O propósito é expor os alunos à correta pronúncia, entonação e prosódia com que essas EIs são proferidas por falantes nativos. Os exercícios estão digitalizados nas páginas que se seguem.

24 Section 1 • Guide to Listening Comprehension

LESSON 4**DIALOGS WITH IDIOMATIC EXPRESSIONS**

On many TOEFL exams, up to half the dialogs in Part A contain idiomatic expressions. Many of the idiomatic expressions are two- or three-word verbs, such as *call off* and *look out for*.

Sample Item

You will hear:

F1: I wonder where Mike is.
M1: He'll show up as soon as the work is done, I bet.
M2: What does the man say about Mike?

You will read:

- (A) He probably won't arrive until the work is finished.
- (B) He went to a show instead of going to work.
- (C) He can show them how to do the work.
- (D) He'll probably work late today.

☒ (A) (B) (C) (D)

The idiom *show up* means "arrive." Choices (B) and (C) contain the word *show*, but it is not used in the idiomatic sense.

In most dialogs, the second speaker uses the idiomatic expression. Most questions about this type of dialog are questions about meaning ("What does the man mean?" for example), but some are inference questions or other types of questions. The correct answer often contains a synonym for the idiom (*arrive* for *show up* in choice (A) of the Sample Item).

Incorrect choices often contain references to the literal meaning of idioms, as in choices (B) and (C).

The Mini-Lessons for Section 1, at the end of the Listening Comprehension section (pages 81-100), are intended to familiarize you with a large number of idioms. You should work on these lessons and study these expressions as often as possible.

However, memorizing these phrases does not guarantee that you will recognize all the idiomatic expressions that you will hear in the Listening Comprehension section. There are, after all, thousands of these expressions in English. You must develop "a good ear" for guessing the meaning of idioms. The context of the sentence will help you understand the expression, even if you're unfamiliar with it.

Exercise 4.1

Focus: Recognizing synonyms for idiomatic expressions.

Directions: Listen to the spoken statements. Each contains an idiomatic or figurative expression which is written out. First decide which of the two choices best answers the question and mark the appropriate answer, (A) or (B). Then underline the phrase in the correct answer that has the same meaning as the idiom. If necessary, rewind the tape and listen to the exercise again. The first one has been done as an example.

Now start the tape. 

1. get into hot water

- _____ ✓ (A) She was in trouble.
 _____ (B) She took a warm bath.

2. run into

- _____ (A) He met Caroline unexpectedly at the coffee shop.
 _____ (B) Caroline and he jogged to the coffee shop.

3. hit it off

- _____ (A) He and Chuck argued as soon as they met.
 _____ (B) He and Chuck quickly became friends.

4. piece of cake

- _____ (A) The exam was simple.
 _____ (B) She had a snack after the test.

5. at the drop of a hat

- _____ (A) He can't leave until he finds his hat.
 _____ (B) He's ready to leave immediately.

6. on edge

- _____ (A) He walks back and forth when he's nervous.
 _____ (B) He likes to walk along the edge.

7. under the weather

- _____ (A) She didn't want to practice because of the bad weather.
 _____ (B) She wasn't there because she felt a little sick.

8. take after

- _____ (A) He looks like his grandfather.
 _____ (B) He takes care of his grandfather.

9. for good

- _____ (A) He doesn't want the professor to quit teaching permanently.

- _____ (B) He hopes Professor Holmes has a good reason for quitting.
10. give a hand with
 _____ (A) Hand her the box.
 _____ (B) Help her carry the box.
11. a stone's throw away
 _____ (A) He likes to throw rocks in the park.
 _____ (B) He lives close to the park.
12. not think much of
 _____ (A) She didn't consider it.
 _____ (B) She didn't like it.

Exercise 4.2

Focus: Understanding dialogs involving idiomatic and figurative expressions.

Directions: Look over the idiomatic expressions listed before each set of items. If you are unfamiliar with any of the idioms, you may want to look them up in the Mini-Lessons for Section 1 that follow the Listening Comprehension section of this book (pages 81-100). The dialogs each contain one of the listed expressions. Listen to the dialogs and mark the one answer choice, (A) or (B), that best answers the question. The first one has been done as an example.

Now start the tape. 

Set A

clear up
push one's luck

get off the ground
run of the mill

hours on end
short for

over one's head
turn in

1. ✓ (A) He's not sure Max's business will succeed.
 _____ (B) He doesn't know where Max has gone.
2. _____ (A) Gary is lucky to have such a good car.
 _____ (B) It's time for Gary to get some new tires.
3. _____ (A) Go to bed.
 _____ (B) Watch a different program.
4. _____ (A) She didn't understand all the jokes.
 _____ (B) She left before the performance was over.
5. _____ (A) If the weather gets better.
 _____ (B) If he doesn't have any other plans.
6. _____ (A) Elizabeth is taller than Liz.
 _____ (B) People call Elizabeth "Liz."
7. _____ (A) She's stopped listening to it.
 _____ (B) She listens to it constantly.
8. _____ (A) The service is very fast there.
 _____ (B) It's just an average restaurant.

Set B

believe one's eyes
lend a hand

a breeze
look who's talking

chip in
music to one's ears

get in one's blood
what the doctor ordered

9. _____ (A) Ice water sounds perfect.
_____ (B) The doctor told her to drink a lot of water.
10. _____ (A) Skiing can be a dangerous sport.
_____ (B) It's easy to get into the habit of skiing.
11. _____ (A) She enjoys the sounds of nature.
_____ (B) She wishes she'd brought a radio.
12. _____ (A) She wants to talk to Norman.
_____ (B) Norman doesn't study much himself.
13. _____ (A) There's not enough wind to go sailing today.
_____ (B) It won't be too hard to learn to sail.
14. _____ (A) Lend him some money.
_____ (B) Give him some help.
15. _____ (A) They'll all pay for the gasoline.
_____ (B) Gasoline is very inexpensive.
16. _____ (A) She doesn't think the man is telling the truth.
_____ (B) She was surprised to see the snow.

Section 1 • Guide to Listening Comprehension **27****Set C**

by heart
ring a bell

call it a day
slowly but surely

come around
take a lot of nerve

go without saying
take into account

17. _____ (A) She seems too nervous.
_____ (B) She took a bold approach.
18. _____ (A) He doesn't want to do any more painting today.
_____ (B) He'll phone the woman later today.
19. _____ (A) He spoke the lines in an emotional way.
_____ (B) He's memorized all the lines.
20. _____ (A) At some point, they'll agree to let her go.
_____ (B) They'll come with her to Hawaii.
21. _____ (A) Rob Martin hasn't called him yet.
_____ (B) He doesn't think Rob Martin was on the team.

22. _____ (A) He didn't count his money carefully.
 _____ (B) He didn't remember the tax.
23. _____ (A) She's making steady progress.
 _____ (B) She thinks the work is going too slowly.
24. _____ (A) Of course she was sorry that Molly left.
 _____ (B) Molly left without saying goodbye.

Exercise 4.3

Focus: Using the context of dialogs to understand the meaning of idioms.

Directions: Listen to the following dialog. Decide which of the choices—(A), (B), or (C)—best answers the question about the dialog and mark the appropriate answer. The first one is done as an example.

Now start the tape. 

1. _____ (A) Go to work with Jim.
 _____ (B) Go out for coffee.
 ✓ _____ (C) Get some exercise.

2. _____ (A) If the woman will go to the party with him.
 _____ (B) If the red tie looks good with his shirt.
 _____ (C) If he should wear a tie to the party.
3. _____ (A) She missed Friday's class, too.
 _____ (B) They both missed class because they went sailing.
 _____ (C) He should take better notes during Professor Morrison's class.
4. _____ (A) He's never cut himself while preparing food.
 _____ (B) He doesn't want to work in a restaurant.
 _____ (C) He's planning to open up his own restaurant
5. _____ (A) He wants to know if the woman is joking.
 _____ (B) He wants the woman to leave him alone.
 _____ (C) He'd like to know what the quiz will be about.
6. _____ (A) The program was canceled.
 _____ (B) The shuttle was launched yesterday.
 _____ (C) The launch was delayed.
7. _____ (A) She stood up and left the lecture.
 _____ (B) She was waiting outside the lecture hall.
 _____ (C) Her sweater made her easy to spot.
8. _____ (A) He deserved to get a ticket.
 _____ (B) He was going to a good restaurant.
 _____ (C) He probably wasn't speeding.
9. _____ (A) He'll be glad to help.

- _____ (B) If he helps, it will save the man some money.
_____ (C) He won't be very cooperative.
10. _____ (A) It's about buying large real estate properties.
_____ (B) There are too many students in it.
_____ (C) In general, he likes it.
11. _____ (A) The man didn't get Jill a watch.
_____ (B) The weather will be cool on graduation day.
_____ (C) Jill won't be graduating.
12. _____ (A) She ordinarily works in a florist shop.
_____ (B) In the end, she won't have a problem.
_____ (C) She wears too much perfume to work.
13. _____ (A) She doesn't want any fruit.
_____ (B) She doesn't want to celebrate her birthday.
_____ (C) She doesn't like candy.
14. _____ (A) He doesn't have any questions for her.
_____ (B) He won't be able to take a trip.
_____ (C) He can't study during spring break.
15. _____ (A) Mick's father told him to go to medical school.
_____ (B) Mick's father studied medicine.
_____ (C) Mick and his father walked to the school.
16. _____ (A) Fred would be upset if he'd lost money.
_____ (B) Fred shouldn't be paid for singing.
_____ (C) Fred is generally very sympathetic.
17. _____ (A) If Wally has been injured.
_____ (B) If Wally has been informed.
_____ (C) If Wally's trip has been canceled.
18. _____ (A) He can't find some of his pictures.
_____ (B) He didn't go to the Grand Canyon.
_____ (C) Not all of his photos were good.
19. _____ (A) She thinks they're certain to do well.
_____ (B) She thinks they're talented but lack experience.
_____ (C) She doesn't like their style of photography.
20. _____ (A) The lake is not very scenic.
_____ (B) Her parents won't let them use the cabin.
_____ (C) The cabin is not luxurious.

Em suma, nossa hipótese é que, mesmo em se tratando do ensino de inglês como língua estrangeira, os alunos que já atingiram um nível avançado de proficiência têm condições de determinar a ligação entre uma EI e seu sentido figurado. Esse fato se dá, pois há motivação na criação das EIs e essa motivação está embasada nos esquemas de imagem, que são subjacentes à estruturação de conceitos metafóricos e metonímicos. Os esquemas de imagem são universais e todos os seres vivos, independentemente de sua raça, língua ou cultura, possuem esses esquemas interiorizados que são cognitivamente ativados a todo e qualquer instante. Já a maioria das metáforas e metonímias estão intrinsecamente ligadas à cultura em que a língua se insere, o que faz com que sua interpretação demande um pouco mais de conhecimento a respeito de como essa cultura específica recorta os conceitos subjacentes às metáforas e metonímias.

Os resultados e, conseqüente conclusão, a que cheguei quanto à projeção dos esquemas de imagem por metáfora e metonímia na descrição de expressões idiomáticas do inglês:

- É grande a quantidade de EIs semânticamente transparentes, ou seja, cujo domínio de origem pode ser, facilmente, classificado a partir dos esquemas de imagem.
- Há EIs que são projeções de esquemas de imagem simples, mas a grande maioria são projeções de esquemas complexos.
- Os phrasal verbs, em geral, são mais difíceis de serem classificados a partir desses esquemas do que os outros tipos de EIs.
- Um número reduzido de EIs não se encaixou dentro de nenhum dos esquemas de imagem analisados.

So conceived, metaphor is not merely a linguistic mode of expression; rather, it is one of the chief cognitive structures by which we are able to have coherent, ordered experiences that we can reason about and make sense of. Through metaphor, we make use of patterns that obtain in our physical experience to organize our more abstract understanding. Understanding via metaphorical projection from concrete to the abstract makes use of physical experience in two ways. First, our bodily movements and interactions in various physical domains of experience are structured (image schemata), and that structure can be projected by metaphor onto abstract domains. Second, metaphorical understanding is not merely a matter of arbitrary fanciful projection from anything to anything with no constraints. Concrete bodily experience not only constrains the “input” to the metaphorical projections but also the nature of the projections themselves, that is, the kind of mappings that occur across domains.

(JOHNSON, 1987, p. xv)

CONCLUSÃO

As línguas são intermediadoras entre o homem e o mundo, e o homem e a sociedade. O léxico é o nível da língua que mais se aproxima da realidade: coisas, pessoas, lugares, idéias são identificados e designados pelas unidades lexicais, as palavras. O léxico de uma língua constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo que se processa por meio de atos sucessivos de cognição da realidade, e de categorização da experiência, cristalizada em signos lingüísticos: as palavras. O homem tem a capacidade engenhosa de associar palavras a conceitos que simbolizam os referentes.

O processo de cognição e de aquisição do conhecimento assumiu formas distintas conforme as culturas, ou seja, os sistemas lexicais das numerosas línguas naturais. Conhecemos o mundo, a realidade, por conceitos, e o modo como as culturas recortam essa realidade reflete o tipo de conceito que é configurado lingüisticamente em modelos categoriais não-coincidentes.

Comparando duas ou mais línguas, sendo elas da mesma família ou não, podemos comprovar o fenômeno da não-univocidade lexical entre elas. E essa discrepância entre o léxico das línguas naturais atinge seu ápice no domínio das expressões idiomáticas. Essas expressões são geralmente intraduzíveis de uma língua para outra, ou seja, não se podem traduzir literalmente pois o resultado seria absurdo e não corresponderia ao significado global da expressão. A tradução dessas expressões é feita por aproximação ou equivalência, visto que exprimem características típicas de uma dada cultura. Se as línguas naturais estão vinculadas à expressão de uma cultura e se as expressões idiomáticas são uma forma de ter essa cultura expressa, então, aprender uma língua sem ter conhecimento e certo domínio das expressões idiomáticas mais freqüentemente usadas pelos falantes nativos daquele idioma, é saber esse idioma pela metade, e não ser apto a se comunicar fluentemente com eles.

Mas, mesmo tendo uma cultura extremamente norte-americanizada, como é o nosso caso aqui no Brasil, o aprendizado do inglês como língua estrangeira em que o aluno não vivencia realmente a cultura e não faz uso da língua fora da sala de aula, dificulta a aquisição da língua e, conseqüentemente, a assimilação das expressões idiomáticas. O comentário mais comum a esse respeito é que o inglês é uma língua difícil de se aprender e entender pela quantidade de expressões e colocações que devem ser adquiridas, memorizadas e efetivamente empregadas na comunicação, o que pode, por exemplo, ser observado a partir do depoimento de uma aluna do segundo ano do Curso de Letras da UNESP, aliás, primeira colocada no Vestibular de 2006, na área de Humanas e Geral:

Quando duas pessoas conversam, se elas estão conversando em um inglês normal, sem phrasal verbs ou vocabulário específico dá para entender.

Este trabalho teve, pois, a missão de dar uma pequena contribuição para minimizar esse problema, a partir do referencial teórico dos esquemas de imagem fornecido pela moderna Lingüística Cognitiva. Acredito que, a partir dele, seja possível rever grande parte do estudo e das estratégias de ensino das expressões idiomáticas do inglês com bastante proveito para ambas as áreas.

REFERÊNCIAS

ADAMS, J.; HIRSCH, M. English for everyone. *Newsweek*, USA, 20 de agosto de 2007, 54-56.

ANDRADE, C. D. *Quadrante 2*. São Paulo: Editora dos Autores, 4ª edição, 1968

BIDERMAN, M. T. C. “Dimensões da palavra” *Filologia e Língua Portuguesa*, S. Paulo, Humanitas Publicações, FFLCH, USP, nº 2, 1998, 81- 118.

BRETON, P. *A manipulação da palavra*. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

CANAGARAJAH, A.S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. New York: Oxford University Press, 1999.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

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

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The Way we Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books, 2002.

GIBBS, Jr. R. *The poetics of mind: figurative thought language and understanding*. New York: Cambridge University Press, 1995

GLUCKSBERG, S. *Understanding figurative language*. From metaphors to idioms. New York: Oxford University Press, 2001.

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.

HAMPE, B. *From perception to meaning: image schemas in cognitive linguistics*. Berlin- New York: Mouton de Gruyter, 2005.

JOHNSON, M. *The body in the mind*. The bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago: The University of Chicago Press, (1990) [1987].

KEYS, K. Whose English is it anyway? *New Routes*, São Paulo: Disal S.A, 29 de novembro de 1999, 24-25.

LAKOFF, G. *Women, Fire, and dangerous things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by: afterword*. Chicago: Chicago University Press, (2003) [1980].

McLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. Traduzido por Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1964.

ROGERS, B. *The complete guide to the TOEFL Test*. Boston: Heinle & Heinle, 1998.

SONTAG, S. *Doença como metáfora - AIDS e suas metáforas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DICIONÁRIOS

AMMER, C. *The American Heritage Dictionary of Idioms*. Boston: Houghton Mifflin Company, 2003.

GOMMES, L. *Novo Dicionário de Expressões Idiomáticas Americanas*. São Paulo: Thompson, 2003.

HOUAISS, A. *Webster's English-Portuguese Dictionary*. Vol. 1-2-3-4 Rio de Janeiro: Editora Record, 1987

SUMMERS, D (Ed.) *Longman Dictionary of Contemporary English*- new edition. Essex: Longman, 1989.

ROSEMARY, C. *Longman dictionary of phrasal verbs*. Singapore: Longman Singapore Publishers Ltda, 1989.

SCHAMBIL, M.H.; SCHAMBIL, *Pequeno dicionário de expressões idiomáticas da língua inglesa*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 2002.

get off leave (a vehicle)
get off the ground start to be successful
get on board (a vehicle)
get over recover from (a disease)
get rid of discard; no longer have
get under way begin; start
give (someone) a cold shoulder act unfriendly toward someone; ignore
give away distribute (for free)

Mini-Lesson 1.5

get the hang of something learn how to do something
give a hand applaud; clap
give a hand (with) assist
go easy on not punish severely
go on (with) continue
go overboard do too much; buy too much
go with (1) accompany
 (2) look good together; complement (for example, two articles of clothing)
go without saying be clear; be obvious
grow up mature; become an adult
hand in give back to; return
hand out distribute
hang on wait
hard to come by difficult to find
have a heart be compassionate; show mercy
have a hunch have an intuitive feeling
have a word with (someone) talk to someone briefly
have on wear
have one's hands full be very busy; have a challenging job
have the time of one's life have fun; have a great time
hear firsthand (from) get information directly from someone
hear from be contacted by; be in touch with
hear of know about; be familiar with
hit it off become friendly (especially at a first meeting)
hit the road leave; go away
hold on wait
hold on (to) grasp
hold still not move
hold up delay

Mini-Lesson 1.6

in a nutshell in summary; in brief
in favor of in agreement with; supporting
in hot water in trouble
in no time very soon; very quickly
in person face to face (not by telephone, letter, etc.)
in store in the future; coming up
in the dark not knowing; confused
in the long run over a long period of time
in the same boat in the same situation; having the same problem

iron out solve (a problem)
join the club have the same problem as other people
jump to conclusions form opinions without sufficient evidence
keep an eye on watch; take care of; look after
keep an eye out (for) look for
keep on (with) continue
keep track of know where something or someone is
keep up (with) maintain the same speed as
kill time spend time doing unimportant things (before an appointment, for example)
know like the back of one's hand be very familiar with
lay off put out of work
learn the ropes become familiar with; get used to; get the hang of
leave out not include; omit
leave someone/something alone not disturb
let someone down disappoint
let up decline in intensity (rain, for example)
look after take care of; mind
look for try to locate
look forward to anticipate (with pleasure)
look into investigate

Mini-Lesson 1.7

look like resemble
look out (for) be careful
look over examine; read
look up (1) find information (especially in a reference book)
 (2) try to locate someone
look up to respect; admire
make a fool of oneself act embarrassingly
make a point of make a special effort
make ends meet balance a budget
make sense (of) be logical and clear; understand
make up invent; create
make up one's mind decide
make way for allow space for; provide a path for
mean to intend to
mixed up confused
music to one's ears something that sounds pleasant
a nervous wreck someone who is very nervous
next to nothing very little (money, for example); cheap
no doubt about it certainly; definitely
no harm done there was no damage done
not at all not in any way; not to any degree
not believe one's ears (or eyes) be unable to believe what one hears (or sees)
not think much of not like; not have a good opinion of
odds and ends small, miscellaneous items
an old hand (at) an experienced person
on edge nervous
on end consecutively, without a break (*days on end*, for example)
on hand easily available
on needles and pins nervous; anxious
on one's own independent

on second thought after reconsidering
on the go always busy; always moving
on the tip of one's tongue almost able to remember
on the whole in general
out of (something) not having something
out of one's mind insane; illogical; irrational
out of order broken; not functioning properly
out of the question definitely not; impossible
over and over again and again; repeatedly
over one's head not understandable (a joke, for example); obscure

Mini-Lesson 1.8

part with no longer have; get rid of; not be in the company of
pass up not accept; not choose
pass with flying colors do very well (on a test)
pat oneself on the back congratulate oneself
pay attention (to) concentrate on; focus on
pick out choose; select
pick up (1) take something from a surface (for example, a floor)
 (2) go to a location and get someone or something
 (3) learn (especially without formal training)
pick up the tab (for) pay for
the picture of a perfect example of something
play it by ear do something without a definite plan
play it safe choose a cautious plan
point out indicate
a pretty penny a lot of money
pull one's leg joke with someone; make up a story
push one's luck to continue doing something too long; to keep taking chances
put aside save for later; set aside
put away return something to its proper place
put off delay; postpone
put on begin to wear
put together assemble
put up with tolerate

Mini-Lesson 1.9

right away immediately
ring a bell (with) sound familiar to
rough it experience somewhat difficult or primitive conditions
rule out say something is impossible; eliminate
run a temperature have a fever
run for office try to get elected
run into (1) meet unexpectedly; bump into
 (2) collide with
run late be late; be in a hurry
run of the mill ordinary
run out of exhaust the supply of
save one's breath don't bother asking someone
search me I don't know; I have no idea; beats me
see eye to eye (with someone) (on something) have the same opinion; be in agreement

see (someone) off accompany (to an airport or train station, for example)
see to take care of; check on; fix
serve one right receive the proper punishment; get the penalty one deserves
short for a nickname for
show around orient; give a tour
show off try to attract attention by unusual behavior
show up arrive
shut down close
sign up (for) enroll (for a class, for example)
sing another tune change one's opinion; feel differently
size up measure; estimate
sleep on it postpone a decision until the next day
slowly but surely gradually; steadily but not quickly
snowed under very busy
so far, so good up until now, there are no problems
sooner or later at some indefinite future time
speak one's mind say what one is thinking
speak up speak more loudly
speak up for support verbally
spell out (for) make something very clear; explain in detail

Mini-Lesson 1.10

spick and span extremely clean; spotless
stack up against compare with
stamp out eliminate; wipe out
stand for (1) tolerate; put up with
 (2) symbolize; represent
stand out be noticeable
stay out not come home
stay out (or up) to all hours come home (or go to bed) very late
stay up not go to bed
stick with not change; stay with
stock up (on) get a large supply of something
a stone's throw from not far away from; close to
stop by visit informally; go to see
straighten up clean up; make tidy
stuck with have something one cannot get rid of
take a break stop working for a short time
take a lot of nerve require a lot of courage
take a lot out of (someone) be hard on someone; drain energy from someone
take advantage of utilize; make use of; exploit
take after resemble; look like (especially an older relative)
take apart disassemble
take it easy relax; calm down

Mini-Lesson 1.11

take a short cut take a more direct or faster route than usual
take off (1) remove (clothing, for example)
 (2) ascend (a plane, for example)
 (3) become popular quickly

take over assume control or responsibility
take part (in) participate in
take the plunge finally take action; do something different
take time off (from) take a vacation or a break from work or school
take up begin to study some topic or engage in some activity
talk down to speak to someone as if he or she were a child; patronize
talk into persuade; convince
talk out of dissuade; convince not to do something
talk over discuss
tear oneself away from something stop doing something interesting
tear up rip into small pieces
tell apart distinguish
things are looking up the situation is improving
think over consider
throw away discard; get rid of
throw cold water on discourage; force to cancel (a plan, for example)
throw the book at someone give someone the maximum punishment
try on test clothing before buying (for size, style, and so on)
try out test a product before buying
try out (for) audition for (a role in a play, for example); attempt to join (a team, for example)

Mini-Lesson 1.12

turn around face in a different direction
turn down (1) reject an offer
 (2) decrease the intensity of
turn in (1) return; give back; hand in
 (2) go to bed
turn into change to; transform into
turn off stop the operation (of an appliance, for example); shut off
turn on start the operation (of an appliance, for example)
turn out (1) result; end up; be the final product
 (2) produce
 (3) arrive; gather (for a meeting, for example)
turn up (1) increase the intensity of
 (2) arrive
under the weather slightly ill
use up use completely
wait on serve
walk on air be very happy
warm up (1) heat
 (2) practice; prepare for
warm up (to) become friendly with; start to enjoy
watch out (for) be alert; look out for
wear out become no longer useful because of wear
what the doctor ordered exactly what was needed; the perfect thing
wipe out eliminate; stamp out
without a hitch without a problem
work out (1) exercise
 (2) bring to a successful conclusion; solve

ANEXO II

ANSWER KEYS AND TAPESCRIPTS

14 ANSWER KEYS AND TAPESCRIPTS

Exercise 4.1

Answer Key

- | | | |
|---------------------------|--------------------|-------------------|
| 1. A was in trouble | 5. B immediately | 9. A permanently |
| 2. A met, .. unexpectedly | 6. A nervous | 10. A Help |
| 3. B became friends | 7. B a little sick | 11. B close to |
| 4. A simple | 8. A looks like | 12. B didn't like |

Tapescript

1. M1: So, Rita, you left work early yesterday?
F1: Yeah, and did I ever get in hot water for that.
M2: What does the woman mean?
2. F2: Where did you see Caroline?
M1: I bumped into her at the coffee shop.
M2: What does the man mean?
3. F2: Did you talk to Chuck at the party?
M1: I sure did, and we hit it off right away.
M2: What does the man mean?
4. M2: How was the test?
F1: Piece of cake!
M2: What does the woman mean?
5. F2: Robert, are you ready to leave?
M1: At the drop of a hat!
M2: What does Robert imply?
6. F2: Sit down, will you, and relax!
M1: I'm sorry, I can't help it—I always pace when I'm on edge.
M2: What does the man tell the woman?
7. F1: Julie wasn't at band practice today.
M1: Oh, she's been under the weather lately.
M2: What does the man imply about Julie.
8. F1: There's Albert and his grandfather.
M1: Wow, Albert really takes after him, doesn't he?
M2: What does the man say about Albert?
9. F1: Did you hear—Professor Holmes is going to quit teaching.
M1: Not for good, I hope.
M2: What does the man say about Professor Holmes?

10. M1: That box looks heavy, Paula.
F2: It's heavy, all right. Could you please give me a hand with it?
M2: What does Paula ask the man to do?
11. F1: You live near the park?
M1: Just a stone's throw away.
M2: What does the man mean?
12. M1: Have you heard Graham's proposal yet?
F2: Yes, and I don't think much of it.
M2: What does the woman say about Graham's proposal?

Exercise 4.2**Answer Key**

Set A		Set B		Set C	
1. A	5. A	9. A	13. B	17. B	21. B
2. B	6. B	10. B	14. B	18. A	22. B
3. A	7. B	11. A	15. A	19. B	23. A
4. A	8. B	12. B	16. B	20. A	24. A

Tapescript**Set A**

- F1: Did you know Max is planning to open his own business? He could make a lot of money.
M1: Yeah, I suppose—if it ever gets off the ground.
M2: What does the man mean?
- M2: I've had these old tires on my car now for over five years. I wonder how much longer they'll last.
F1: I wouldn't push my luck if I were you, Gary.
M2: What does the woman imply?
- F2: Well, that was a good program. Want to watch something else?
M1: Not me—I'm ready to turn in.
M2: What will the man do next?
- F1: Alice, what did you think of that comedian's jokes.
F2: To tell you the truth, a lot of them went over my head.
M1: What does Alice mean?
- F1: Let's go to the beach tomorrow.
M1: If it clears up before then.
M2: Under what circumstances will the man go to the beach?
- F2: Your sister's name is Liz?
F1: Well, everyone calls her that—it's short for Elizabeth.
M2: What is learned from this conversation?
- M1: So your roommate really likes that song?
F1: You kidding? She listens to it for hours on end.
M2: What does the woman say about her roommate and the song?

8. F2: I've heard some good things about that new restaurant on College Avenue. What did you think of it?
 M1: I'd call it run of the mill.
 M2: What does the man say about the restaurant?

Set B

9. M1: You look hot and tired. How about some ice water?
 F1: Just what the doctor ordered!
 M2: What does the woman mean?
10. M1: You've been skiing a lot lately, Karen.
 F2: It really gets in the blood!
 M2: What does Karen mean?
11. M1: Just listen to the sound of the creek, and the wind in the trees.
 F1: It's like music to my ears!
 M2: What does the woman mean?
12. M1: Norman thinks we don't study enough.
 F2: Look who's talking!
 M2: What does the woman imply?
13. F1: Have you ever gone sailing before?
 M1: No, but I've watched people sail, and it looks like a breeze.
 M2: What does the man mean?
14. M1: Whew, I'm tired. Chopping wood is hard work.
 F2: Want me to lend a hand?
 M2: What does the woman offer to do?
15. F1: I'm not sure if I can afford to take this trip with you and your friends. Gasoline alone will cost a fortune.
 M1: Not if we all chip in.
 M2: What does the man mean?
16. M1: Did you see that it was snowing early this morning?
 F1: Yeah, and I could hardly believe my eyes. Who ever saw snow here at this time of year!
 M2: What does the woman mean?

Set C

17. F2: So, I didn't even make an appointment. I just went right into the professor's office and told him why he should choose me as his teaching assistant.
 M1: Boy, that took a lot of nerve!
 M2: What does the man mean?
18. F1: We still need to paint the kitchen.
 M1: I know, but let's call it a day for now.
 M2: What does the man mean?
19. M1: You don't need to read from the script?
 F2: Oh, no—I've already learned my lines by heart.
 M2: What does the man mean?

20. M1: So, Marina, your parents still don't think you should go to Hawaii this summer?
F 1: Oh, they'll come around, I think.
M2: What does Marina think her parents will do?
21. F2: Was there someone on your basketball team last year named Rob Martin?
M1: Rob Martin? Hmm... the name doesn't ring a bell.
M2: What does the man imply?
22. F 1: I thought you were going to buy that shirt.
M1: Well, I was planning to, but I didn't have enough money with me. I forgot to take tax into account.
M2: What does the man mean?
23. F2: How's your research project coming, Arlene?
F1: Slowly but surely, it's getting done.
M2: What does Arlene mean?
24. M 1: Were you sorry to see Molly leave?
F2: That goes without saying.
M2: What does the woman mean?

EXERCISE 4.3**Answer Key**

1. C	5. A	9. C	13. C	17. B
2. B	6. C	10. C	14. B	18. C
3. A	7. C	11. A	15. B	19. A
4. B	8. A	12. B	16. A	20. C

1. M1: Want to go out for coffee?
F1: Maybe later. Right now, I'm going to go work out at the gym.
M2: What is the woman going to do next?
2. F2: The party is starting soon. Aren't you ready yet?
M1: I just have to decide on a tie. Do you think this red one goes with my shirt?
M2: What does the man want to know?
3. M1: Do you have notes from Professor Morrison's psychology class Friday? I missed class that day.
F2: Guess we're in the same boat!
M2: What does the woman imply?
4. M1: Is Ron still working as a cook?
F1: Not anymore. He decided he's not cut out for restaurant work.
M2: What can be concluded about Ron?
5. F2: Are you ready for the quiz in Professor Davenport's class today?
M1: A quiz? Today? Are you pulling my leg?
M2: What does the man mean?
6. F1: Brian, did you watch the launch of the space shuttle on television this morning?
M1: No, they had to put it off because of bad weather.
M2: What does Brian mean?

7. F1: You're sure Jennifer was at the lecture?
M1: Oh, she was definitely there. She really stood out in that bright red sweater of hers.
M2: What does the man say about Jennifer?
8. M1: Phil just got a speeding ticket.
F1: That serves him right.
M2: What does the woman say about Phil?
9. M1: I think I'll ask George to help.
F2: Save your breath!
M2: What does the woman imply about George?
10. F2: Do you like that real estate class you're taking, Roy?
M1: By and large, yes.
M2: What does Roy say about his class?
11. F1: Let me guess—you bought Jill a watch for a graduation present.
M1: You're not even warm.
M2: What do we learn from this conversation?
12. F2: I heard Dora was having some trouble at work.
M1: Yes, but as usual, she'll come out of it smelling like a rose.
M2: What does the man say about Dora?
13. M1: Should I get Lucy some candy for her birthday?
F1: Lucy doesn't care for sweets. Why don't you get her a basket of fruit?
M2: What is learned about Lucy?
14. F1: Are you going to take a trip during spring break?
M1: With all the studying I have to do, that's out of the question.
M2: What does the man mean?
15. F2: So Mick is going to go to medical school?
M1: Yes, he's following in his father's footsteps.
M2: What can be learned from this conversation?
16. F1: I told Fred about the money I lost, but he didn't seem very sympathetic.
M1: If it were *his* money that had been lost, he'd be singing another tune.
M2: What does the man mean?
17. F2: I've just heard Wally's going-away party has been canceled.
M1: Oh, no! Has anyone broken the news to Wally yet?
M2: What does the man want to know?
18. F1: Did you take a lot of photographs when you went to the Grand Canyon?
M1: Yes, but not all of them turned out well.
M2: What does the man mean?
19. M1: I just heard Linda and Rob are going to open a photography studio. I think they'll do very well.
F2: Well, with his talent as a photographer, and hers for business, they're bound to be successful.
M2: What is the woman's opinion of Linda and Rob?
20. M1: Can we stay at your parents' cabin at the lake?
F1: Sure, if you don't mind roughing it.
M2: What does the woman mean?