

ROSANA FERRARETO LOURENÇO RODRIGUES

**VERBOS DE MOVIMENTO EM INGLÊS: uma
proposta de descrição e ensino por meio do modelo
de integração conceitual**



ARARAQUARA – SP

2012

ROSANA FERRARETO LOURENÇO RODRIGUES

VERBOS DE MOVIMENTO EM INGLÊS: uma proposta de descrição e ensino por meio do modelo de integração conceitual

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Linha de pesquisa: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática

Orientador: Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu

ARARAQUARA – SP

2012

Rodrigues, Rosana Ferrareto Lourenço

Verbos de movimento em inglês: uma proposta de descrição e ensino por meio do modelo de integração conceptual / Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues. – 2012

320 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) –
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras,
Campus de Araraquara

Orientador: Antônio Suárez Abreu

1. Linguística. 2. Língua inglesa. I. Título.

ROSANA FERRARETO LOURENÇO RODRIGUES

VERBOS DE MOVIMENTO EM INGLÊS: uma proposta de descrição e ensino por meio do modelo de integração conceitual

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Linha de pesquisa: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática

Orientador: Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu

Data da defesa: 05/11/2012

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Flávia Figueiredo
Universidade de Franca

Membro Titular: Profa. Dra. Anise de Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Profa. Dra. Aurélia Leal Lima Lyrio
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Profa. Dra. Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale
Universidade Federal de São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Câmpus de Araraquara

Aos meus três meninos, Alencar, Daniel e Pedro, meus amores e aconchego de felicidade.

Aos meus pais, Deoclídio e Elza, minha alegria, meu orgulho e fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu, pela generosidade, competência e orientações sempre zelosas e repletas de ensinamento para a pesquisa, para a docência e para a vida. Muito obrigada pelo sorriso sempre acolhedor durante minhas visitas à sua casa e pelas palavras sempre infalíveis durante as discussões sobre a tese. Meu sonho é me tornar, um dia, uma pesquisadora tão humana e talentosa quanto o Tom, por quem tenho grande admiração.

Às professoras Maria Flávia Figueiredo e Vera Menezes, pela avaliação profícua de meu Relatório de Qualificação e por terem me proporcionado um Exame de Qualificação tão sereno. Foi uma honra inefável tê-las em minha banca.

Aos meus alunos, fonte inesgotável de motivação para as minhas pesquisas, por alimentarem, cada vez mais, minha incansável paixão pela docência.

Ao meu marido, Alencar, por apoiar incondicionalmente minhas escolhas, por admirar meu ofício e por permitir um ambiente sempre harmônico em nossa casa.

Aos meus filhos, Daniel e Pedro, por cada sorriso e abraço nos dias atribulados de trabalho em casa; pelas palavras doces nos momentos de saudades antes da volta das aulas e dos congressos.

Aos meus pais, Deoclídio e Elza, pelo colo que me segura nas necessidades e nas conquistas.

A Deus, por me permitir gozar de saúde, paz e felicidade como esposa, mãe, filha, professora e pesquisadora.

“Lord Polonious: What do you read, my lord?
Hamlet: Words, words, words”.

William Shakespeare (1869, p.190)

“Love is a verb
It ain't a thing
It's not something you hold
It's not something you scream
When you show me love,
I don't need your words
Yeah, love ain't a thing
Love is a verb [...]”

John Mayer (2012)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo investigar os empregos metafóricos dos verbos de movimento polissêmicos em língua inglesa sob a ótica da linguística cognitiva, a partir do modelo de integração conceptual e da teoria da metáfora, além dos construtos denominados esquemas de imagem e semântica de *frames*. Para verificar a produtividade desse objeto de estudo, realizou-se, como procedimento metodológico, a coleta de enunciados de um *corpus* construído a partir de textos de domínios discursivos diversos, a saber: textos jornalísticos, textos para negócios, textos acadêmicos, textos de revistas de divulgação científica e textos literários contemporâneos ficcionais e não ficcionais. A descrição da polissemia dos oito verbos selecionados para a análise – *go, run* (movimento para frente); *bring, pull* (movimento para trás); *raise, rise* (movimento para cima); *fall, drop* (movimento para baixo) – está organizada em comunidades de prática. Há uma proposta de aplicação dos resultados da análise em um módulo didático composto de três blocos de aulas de leitura em língua inglesa, cujo foco é o ensino metacognitivo de vocabulário. Além dessa contribuição na esfera do ensino de língua inglesa como língua estrangeira, esta pesquisa procura demonstrar como a língua é um sistema adaptativo complexo, ao estabelecer relações entre as línguas inglesa e portuguesa e verificar que, embora haja convergências cognitivas entre essas línguas, há divergências culturais que devem ser entendidas e dominadas pelos falantes nativos de português que se tornam aprendizes de inglês como língua estrangeira.

Palavras-chaves: Ensino de inglês. Integração Conceptual. Metáfora. Polissemia. Verbos de Movimento.

ABSTRACT

This thesis aims at investigating the metaphorical uses of polysemous motion verbs in English from the perspective of cognitive linguistics, using the theories of conceptual integration, metaphor, image schemas and frame semantics. In order to verify the productivity of these verbs, it has been adopted, as a methodological procedure, a collection of sentences from a *corpus* built from texts of various discursive domains, namely: journalistic texts, business texts, academic texts, scientific texts and fiction and nonfiction contemporary literature texts. The description of the polysemy of the eight verbs selected for analysis – go, run (forward motion); bring, pull (backward motion); raise, rise (upward motion); fall, drop (downward motion) – is organized in communities of practice. There is a proposal of application of the analysis results in a teaching material which consists of a module of three reading classes in English, whose focus is the teaching of vocabulary through metacognition. In addition to this contribution in the field of teaching English as a foreign language, this research aims at showing how language is a complex adaptive system, by establishing relations between the English and the Portuguese languages and revealing that, although there are cognitive convergences between these two languages, there are cultural differences that must be understood and mastered by native speakers of Portuguese who become learners of English as a foreign language.

Keywords: Conceptual Integration. English Language Teaching. Metaphor. Motion Verbs. Polysemy.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1	Dados quantitativos da construção do <i>corpus</i> .	126
Tabela 2	Formato final do <i>corpus</i> .	130
Tabela 3	Quantificação dos tipos de enunciados selecionados para a análise.	134
Quadro 1	Mapeamentos da metáfora NATION IS A SHIP.	148

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	<i>Blending</i> de identidade.	86
Figura 2	<i>Blending</i> de “Edward is a lion”.	87
Figura 3	<i>Blending</i> de “Bella is a lamb”.	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Associação Brasileira de Linguística Aplicada do Brasil
EFL	English as a foreign language
ELF	English as Lingua Franca
ELT	English Language Teaching
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ESL	English as a Second Language
ESP	English for Specific Purposes
IBM	IBM website
IELTS	International English Language Test System
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JE	Journal of Education
JL	Journal of Linguistics
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NT	Nature
NW	Newsweek
NYT	New York Times
SA	Scientific American
SJ	Steve Jobs
TI	Tecnologia da Informação
TL	Twilight
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UL	Unilever website

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 A IMPORTÂNCIA DO INGLÊS E DE SEU ENSINO EM UMA SOCIEDADE GLOBALIZADA.....	16
2.1 O inglês como língua global: uma visão panorâmica.....	18
2.2 A geopolítica do inglês no Brasil e no mundo.....	22
2.2.1 <i>Chinglish</i> e o “Elvis do Inglês”: o inglês do futuro?.....	24
2.2.2 Inglês ou globês?.....	27
2.3 O uso do inglês como língua de contato em um mundo globalizado.....	31
2.4 <i>From EFL to ELF</i> : qual é a abordagem mais indicada para ensinar a aprender inglês na realidade das escolas brasileiras de hoje?.....	35
2.5 Metacognição.....	44
3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O FENÔMENO DA POLISSEMIA.....	47
3.1 Polissemia.....	48
3.1.1 Polissemia vs. monossemia.....	52
3.1.2 Polissemia e homonímia.....	54
3.1.3 Os testes sobre polissemia e flexibilidade do significado.....	58
3.1.4 O papel do contexto na polissemia.....	59
3.2 A importância de entender a polissemia no estudo de uma língua estrangeira.....	62
3.3 A escolha da polissemia dos verbos de movimento.....	66
3.4 Introduzindo o ponto de vista cognitivista sobre a polissemia.....	70
4 LINGÜÍSTICA COGNITIVA, METÁFORA E INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL..	73
4.1 Metáfora.....	77
4.1.1 Metáfora Conceptual.....	80
4.1.2 Metáfora e polissemia.....	83
4.2 Integração Conceptual.....	84
4.2.1 Taxonomia das redes de integração conceptual.....	91
4.2.2 Integração Conceptual e polissemia.....	93
4.3 Os esquemas de imagem.....	97
4.4 A contribuição da semântica de <i>frames</i> para pensar o significado.....	99
4.5 Metáfora e Integração Conceptual.....	102
4.5.1 Metáfora sem Integração Conceptual.....	104

4.5.2 Integração Conceptual sem metáfora.....	105
4.6 Desintegração Conceptual.....	105
4.7 A língua como sistema adaptativo complexo.....	107
4.7.1 <i>Chunking</i>	110
5 O CONCEITO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA COMO CRITÉRIO	
NORTEADOR DO CORPUS	115
5.1 Uma abordagem sociocognitiva da língua.....	116
5.2 Comunidades de prática.....	119
5.3 O <i>corpus</i>	124
6 A POLISSEMIA DE VERBOS DE MOVIMENTO EM INGLÊS NAS	
COMUNIDADES DE PRÁTICA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE	132
6.1 Comunidade de prática: Inglês Jornalístico.....	134
6.2 Comunidade de prática: Inglês para Negócios.....	142
6.3 Comunidade de prática: Inglês Acadêmico/Científico.....	153
6.4 Comunidade de prática: Inglês Literário.....	159
6.5 Intersecção entre comunidades.....	171
7 POLISSEMIA NA AULA DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: UMA	
PROPOSTA DE ENSINO DE VOCABULÁRIO	186
7.1 O módulo didático.....	187
7.1.1 Algumas palavras ao professor e aos alunos.....	188
7.1.2 Descrição.....	191
7.1.3 Contexto.....	194
7.2 As aulas.....	194
7.2.1 <i>Warm-up</i>	194
7.2.2 Desenvolvimento.....	197
7.2.3 <i>Follow up</i>	205
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS	214
REFERÊNCIAS DO CORPUS	226
REFERÊNCIAS DA ANÁLISE	227
REFERÊNCIAS DO MÓDULO DIDÁTICO	232
APÊNDICES	235
APÊNDICE A – Reading Comprehension Activities	236

APÊNDICE B – Questionário.....	240
ANEXOS.....	241
ANEXO A – Polissemia dos verbos.....	242
ANEXO B – Comunidades de prática.....	276
ANEXO C – Texto Jornalístico.....	301
ANEXO D – Texto de Negócios.....	303
ANEXO E – Texto de Divulgação Científica.....	306
ANEXO F – Texto Acadêmico.....	308
ANEXO G – Texto Literário.....	309
ANEXO H – <i>Bad Day</i> (letra e biografia de Daniel Powter).....	311
ANEXO I – Textos da Revista Língua Portuguesa.....	312

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa de doutorado é *Integração conceptual e esquemas de imagem como recursos metacognitivos para o ensino de verbos de movimento em inglês como língua estrangeira*. O objetivo é investigar a polissemia desses verbos a partir da análise de seus empregos metafóricos. A integração conceptual e a teoria da metáfora compõem o referencial teórico da pesquisa, que é desenvolvida sob a luz da Linguística Cognitiva.

Nesta *Introdução*, capítulo 1, apresentamos um panorama sobre cada capítulo que compõe esta tese.

O capítulo 2, intitulado *A importância do inglês e de seu ensino em uma sociedade globalizada*, traz resenhas sobre o fenômeno da língua inglesa como língua global e considerações sobre o ensino desse idioma como língua estrangeira nesse contexto. Além disso, esclarece algumas questões relacionadas às várias denominações que a língua inglesa recebe: inglês como língua estrangeira, como segunda língua, como língua global, como língua franca, como língua adicional etc. São apresentados alguns comentários sobre outras línguas emergentes e alguns fenômenos linguísticos que perpassam a difusão do inglês como língua global. Reflexões acerca do papel do professor e da realidade do aprendiz de inglês no Brasil finalizam o segundo capítulo na busca de justificativas para que se desenvolva uma pesquisa linguística, na área da semântica cognitiva, sobre o ensino de vocabulário e leitura em língua inglesa como língua estrangeira. Tais reflexões irão culminar no conceito de metacognição, que é brevemente discutido com vistas à proposta de aplicação dos resultados da análise.

No capítulo 3, *Algumas considerações sobre o fenômeno da polissemia*, buscamos apresentar as várias definições de polissemia na Semântica, comparada à homonímia e a monossemia. Damos destaque ao entendimento da polissemia sob a ótica cognitivista. Justificamos a escolha do tema e do objeto de estudo – a polissemia dos verbos de movimento – e discutimos sobre a importância do estudo da polissemia no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, abordamos a questão da flexibilidade do significado e o papel do contexto na polissemia. Nesse capítulo, estão presentes as hipóteses do nosso problema de pesquisa, a justificativa para a escolha de nosso objeto de estudo, a delimitação e relevância do tema, bem como os objetivos.

O capítulo 4, *Linguística Cognitiva, Metáfora e Integração Conceptual*, consiste no arcabouço teórico da tese. Versa sobre as teorias da metáfora e da integração conceptual, sua relação com a polissemia e apresenta, em linhas gerais, os principais fenômenos da

Linguística Cognitiva. Apresenta algumas considerações sobre os esquemas de imagem e a semântica de *frames* para pensar o significado das palavras e construções polissêmicas. Ainda nesse capítulo, discorremos sobre um dos desdobramentos da Integração Conceptual: o fenômeno da Desintegração Conceptual. Discutimos a concepção de língua como sistema adaptativo complexo, dando destaque ao atrator linguístico denominado *chunking*, na tentativa de promover uma ligação entre a Teoria da Complexidade e a Linguística Cognitiva e de elucidar como essa interface pode contribuir no processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua.

O capítulo 5, *O conceito de comunidades de prática como critério norteador do corpus*, apresenta a composição e organização do *corpus* construído para a pesquisa, a partir de dados quantitativos e qualitativos. Descrevemos a metodologia utilizada e justificamos o dimensionamento dos dados para a análise. Conceituamos e nomeamos as comunidades de prática, apresentando-as como critério coerente em um estudo sobre a polissemia.

O capítulo 6 é o capítulo de análise. Desenvolvido à luz da Linguística Cognitiva, esse capítulo apresenta a *Polissemia de verbos de movimento em inglês nas comunidades de prática: uma proposta de análise*. Os dados estão classificados em cinco comunidades de prática e seguidos de suas respectivas análises.

No capítulo 7, intitulado *Polissemia na aula de leitura em língua inglesa: uma proposta de ensino de vocabulário*, apresentamos uma proposta de aplicação da pesquisa – um módulo didático. Trata-se de uma coletânea de atividades sugeridas para três blocos de aulas de leitura e vocabulário, organizadas em *warm-up*, desenvolvimento e *follow up*. Nele, contextualizamos as aulas e descrevemos, para o professor, o percurso sugerido para a aplicação do módulo. Além disso, tecemos alguns comentários sobre como o professor e o aluno podem entender a teoria da Linguística Cognitiva de modo aplicado às reflexões suscitadas pelas atividades didáticas.

As *Considerações Finais*, no capítulo 8, sintetizam os principais resultados e destacam as contribuições e perspectivas trazidas pelo trabalho.

Finalmente, trazemos listadas separadamente as referências teóricas, as referências do *corpus*, as referências dos enunciados selecionados para a análise e as referências utilizadas para a construção do módulo didático. O apêndice traz as atividades de interpretação especialmente elaboradas para os cinco textos que compõem o módulo didático. Os anexos trazem os enunciados metafóricos selecionados do *corpus* (organizados em grupos polissêmicos e em comunidades) e o material de apoio para a aplicação do módulo didático.

2 A IMPORTÂNCIA DO INGLÊS E DE SEU ENSINO EM UMA SOCIEDADE GLOBALIZADA

There has never been a language so widely spread or spoken by many people as English (CRYSTAL, 2003, p. 189).

Languages exist to meet the needs of humans to communicate with one another. A new language is acquired to meet new needs just as an old language is lost because it appears to have lost any real usefulness. Usually the new needs are instrumental: the language offers those who would acquire it certain advantages of some kind: political, social, cultural, educational, religious, etc. A language flourishes when it appears to convey advantages on those who learn it; it decays when it seems to offer only disadvantages (WARDHAUGH, 1987, p. 17).

A necessidade de buscar informações em nível mundial fez com que o inglês se tornasse o idioma universal¹ da comunicação entre todos os povos do mundo e se transformasse em uma das ferramentas mais importantes em vários domínios sociais: na mídia, nos negócios, na ciência, na academia, no turismo, nas relações interpessoais. Atualmente, há estimativas que sugerem a existência de um total superior a um bilhão e meio de praticantes de inglês em todos os continentes. Acredita-se que o domínio desse idioma é algo que pode garantir o sucesso profissional e pessoal em um mundo cada vez mais globalizado. Assim sendo, aprender inglês é uma necessidade básica para profissionais de várias áreas, para universitários e para todos aqueles que almejam conhecer novos países e novas pessoas por meio de viagens ou a partir da Internet. A proficiência no idioma pode garantir uma boa formação acadêmica, o ingresso no competitivo mercado de trabalho e até mesmo significar voz política em muitas decisões e resoluções de conflitos internacionais.

Muitas vezes visto como o novo esperanto do mundo, o inglês indubitavelmente atingiu o *status* de língua franca² devido à globalização. Segundo Graddol (1997 apud *The Economist*, 1996, p. 39), a língua inglesa se encontra “profundamente estabelecida como a língua-padrão do mundo, como parte intrínseca da revolução global das comunicações”. Pode ser considerada língua franca devido ao fato de a maioria das interações ocorrer entre os falantes não nativos de inglês. Cerca de apenas um em cada quatro usuários de inglês no

¹ O surgimento do inglês como língua mundial obteve destaque especial durante a década de 1990 (CRYSTAL, 2005, p. 19).

² Na sua origem, a expressão língua franca significa o jargão ou *pidgin* nascido do italiano e do francês meridionais na Idade Média, na região do mar Mediterrâneo, pelo contato de cruzados e mercadores com grupos estrangeiros. Na Linguística, é a língua formada de elementos do francês, italiano, espanhol, grego e árabe, e que ainda hoje é falada nos portos do Mediterrâneo para fins de intercomunicação prática e imediata entre falantes de diferentes línguas. Tomada em sua acepção geral, língua franca é a língua geral, qualquer linguagem, vocabulário, expressão ou conceito usado ou aceito em comum por grupos diferentes (HOUAISS, 2009).

mundo é um falante nativo da língua (CRYSTAL, 2003). Muito além, é a língua internacional por excelência: há estimativas de que 85% das publicações científicas do mundo, 75% de toda comunicação internacional por escrito, 80% da informação armazenada em todos os computadores do mundo e 90% do conteúdo da Internet são em inglês (SCHÜTZ, 2010). Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é, $\frac{1}{4}$ da população mundial – já possui algum grau de conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra na situação de lidar com ela no seu dia a dia. Ou seja, “quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 149).

Entretanto, sobretudo nós, professores de língua inglesa, não podemos assumir a atitude ingênua de acreditar que o avanço da língua inglesa ocorreu simplesmente porque o mundo globalizado precisava de uma língua qualquer para facilitar a comunicação de ideias entre os mais diferentes povos do planeta. A língua inglesa está na situação em que se encontra hoje porque os países anglófonos, notadamente os Estados Unidos, passaram a gozar de poder hegemônico no mundo pós-Segunda Grande Guerra. Muitos acreditam que a sua propagação não tem sido um coincidente subproduto de mudança das relações globais, mas sim a política deliberada de países de língua inglesa para proteger e promover seus interesses econômicos e políticos.

Além de termos ciência desse processo, devemos nos atentar para o fato de que os paradigmas predominantes de análise da propagação de inglês em todo o mundo podem falhar, em geral, ao não problematizar as causas e implicações desta disseminação. A propagação do inglês é, por vezes, considerada como sendo natural, neutra e benéfica. Uma análise mais crítica, no entanto, mostra que o inglês ameaça outras línguas, age como um guardião das posições de riqueza e prestígio tanto dentro das nações quanto entre elas e é a língua por meio da qual grande parte da distribuição desigual de recursos e do conhecimento opera.

Segundo Conrad e Fishman (1977, p. 5 apud PAIVA, 2005, p. 9), todos os países que usam a língua inglesa para algum propósito oficial estão ou estiveram submetidos à hegemonia política ou econômica de potências falantes do inglês. “O terceiro mundo não está mais sendo dominado essencialmente pela força armada, mas pela língua, matéria prima do imperialismo cultural causado pela dependência econômica” (PAIVA, 2005, p. 26). Holborow (1999), ao mesmo tempo em que relaciona a expansão do inglês ao avanço desenfreado do capitalismo selvagem, sob o manto do neoliberalismo, atribui a total impotência da linguística em lidar com questões políticas urgentes que envolvem a linguagem à decisão inaugural de Saussure de se concentrar na parte abstrata do objeto de estudo, em detrimento da dimensão

social. Rajagopalan (2005, p. 137) defende a ideia de que “a língua nacional de um país não pode ser compreendida dissecando os seus fonemas e morfemas. É preciso abordá-la com um olhar diferente daquele que a ciência linguística nos propicia”. E ressalta que a língua como objeto de estudo está imbuída de valores simbólicos e emocionais e que, por isso, o papel do inglês no mundo de hoje não deve ser da alçada exclusiva dos cientistas da linguagem. Para Canagarajah (1999), tudo começa pela atitude que se assume diante do inglês. Tal atitude não precisa ser de subserviência ou de rejeição dos próprios valores por parte de quem aprende e passa a utilizar a língua para fins específicos.

Ademais, sabemos que, hoje, usar o inglês como língua franca não se trata só de submissão ou dependência. Mesmo reconhecendo que a penetração da língua inglesa no Brasil e no mundo tem, como variável que não pode ser ignorada, a presença hegemônica dos Estados Unidos no mundo, já é previsível dizer que dinheiro e riqueza material como garantias de poder são substituídos por informação e conhecimento, como fatores determinantes na estruturação da sociedade humana.

Por todas essas razões, neste capítulo, iremos abordar a importância do inglês para refletir sobre seu ensino em uma sociedade globalizada.

2.1 O inglês como língua global: uma visão panorâmica

A discussão acerca das razões pelas quais podemos atribuir ao inglês o *status* de idioma global tem sido desencadeada pelos debates sobre o processo de globalização. O fato de uma língua se tornar global está no cerne da globalização por razões histórico-geográficas e sócio-culturais. No caso do inglês, Crystal (2003, p. 29) responde por que esse idioma se tornou o idioma global ou internacional:

Por que o inglês, e não alguma outra (língua), é uma língua global? Há duas respostas para essa questão: a primeira é geográfico-histórica e a outra é sociocultural. A resposta geo-histórica mostra como o inglês alcançou uma posição de preeminência. A resposta sociocultural explica porque ele assim permaneceu. Da combinação desses dois aspectos, surge uma língua que consiste em muitas variações, cada uma distinta em seu uso de sons, gramática, e vocabulário (...)³

Quanto à primeira resposta, sabemos que a expansão do inglês foi propiciada pelas viagens pioneiras às Américas, à Ásia, às Antípodas. Essas expedições continuaram no

³ Essa e as demais traduções são de minha responsabilidade.

século XIX com o desenvolvimento colonial na África e no Pacífico Sul. Hoje, o inglês tem representatividade em todos os continentes. E é “essa expansão de representatividade que torna uma realidade o fato de podermos aplicar a ele o rótulo de ‘língua global’” (CRYSTAL, 2003, p. 29).

A partir dessa reflexão proposta pelo autor em seu clássico livro *English as a Global Language* (2003), interessa-nos, sobretudo, entender a segunda resposta para, então, discutir as implicações que o ensino de inglês, dada a sua importância, tem em uma sociedade globalizada.

Para fins de contextualização sobre a obra a que recorreremos para introduzir essa questão, é interessante dizer que o autor procura examinar três questões em sua análise: as condições que conferem a um idioma o caráter de global; o motivo pelo qual o inglês se tornou esse idioma e prospecções sobre o seu futuro.

Na primeira questão, apresenta-se uma reflexão sobre o porquê da necessidade de um idioma internacional, os perigos desse fenômeno e as impossibilidades de detê-lo.

Nas considerações da segunda parte, há uma investigação sobre o motivo pelo qual o inglês se tornou esse idioma, baseando-se no contexto histórico e traçando um panorama sobre a origem da língua inglesa e sua expansão mundial. A fundamentação cultural e seu legado são discutidos nesse momento e revelam-se como firmadas pelo desenvolvimento político, a partir do crescimento do império britânico, e pelo acesso ao conhecimento, graças à Revolução Industrial. Segundo considerações de Crystal (2003, p. 80), as consequências linguísticas desse feito tiveram longo alcance. A nova terminologia dos avanços tecnológicos e científicos teve impacto imediato na língua, adicionando milhares de novas palavras ao léxico do inglês. Mas, o mais importante, segundo o autor, foi que os países estrangeiros que quisessem ter acesso a essas inovações, teriam de aprender inglês para delas se beneficiarem.

Hoje não é diferente. Em tempos de globalização, em que se discute inclusive a expansão do inglês pela Internet, o ensino de inglês como língua estrangeira (EFL – *English as a foreign language*) é uma realidade não só nos domínios escolares, sobretudo na academia, mas também nos domínios empresariais e até para fins de entretenimento e gerenciamento de relações interpessoais. A diferença é que, naquela época, a história do inglês foi de rápida expansão e diversificação, com inovação após inovação vindo em direção ao uso da língua como o primeiro e único meio de expressão. “No final do século XIX, não havia uma opinião formada a respeito do que tenha feito do inglês a escolha natural desse progresso” (CRYSTAL, 2003, p. 83). Não havia um consenso que justificasse o papel do

inglês. Crystal (2003, p. 95) relata que quando as primeiras estações de rádio vieram ao ar, ninguém parecia dispensar nenhum tempo debatendo se deviam ou não transmitir os programas em inglês. Havia, sim, naturalmente, muita discussão sobre o tipo de inglês que devia ser usado. Mas, a escolha do inglês, em primeira instância, não era assunto. Segundo Crystal (2003, p. 84), “não era novidade nenhuma o inglês ser tido como certo dessa maneira. (...) Contudo, a partir do século XX, surgiram situações em que constantemente discute-se seu *status*”.

A globalização, mais recentemente, no século XX, reacendeu a discussão sobre o papel do inglês, impulsionada por um contexto em que ensinar e aprender inglês se tornou um grande negócio por questões de sobrevivência e conveniência. É tido como certo que a língua inglesa desempenha, hoje, o papel de língua franca a serviço das relações humanas e das necessidades globais. Na análise de Crystal (2003), o legado cultural do inglês como língua franca é percebido nas relações internacionais, na mídia (a imprensa, a propaganda, as transmissões, o cinema, a música popular), nas viagens internacionais, nas questões de segurança internacional, na educação, na comunicação, no entretenimento.

Para Crystal (2003, p. 86), após a consolidação do inglês no período da Primeira Guerra Mundial, em 1919, em que o crescimento da influência linguística ocorria por meio da expansão política, está em destaque agora, mais importante do que nunca, a era do legado cultural do inglês pós-guerra em que a era colonial e a revolução tecnológica são percebidas em escala internacional. Desse modo, o inglês emerge como meio de comunicação em áreas de crescimento em que se redimensiona gradualmente o caráter da vida doméstica e profissional do século XX.

Além disso, o rápido crescimento do número de praticantes de inglês em tão curto tempo no mundo todo ilustra bem como esse idioma se tornou global. Mas, para Crystal (2003, p. 76), não ilustra a história toda, pois “acima de tudo, quando uma língua chega a um novo país, não vem necessariamente a ser adotada. Ela tem que provar valer a pena”.

A partir desse percurso que até aqui traçamos, queremos chegar aos seguintes questionamentos, também apresentados por Crystal (2003, p. 77): Qual era o valor da língua inglesa enquanto ela crescia em estatura global durante o século XIX? De que maneira as pessoas a valorizam hoje? De que modos esse idioma é usado? Em que situações dependemos dele?

Crystal (2003, p. 77) salienta que as respostas a essas perguntas nos darão um senso de utilidade social para a língua. Na verdade, concordamos que esse ponto de vista é

mais produtivo do que uma abordagem puramente histórica da expansão geográfica da língua inglesa para abordarmos sua importância em uma sociedade globalizada.

Uma pesquisa geo-histórica pode nos ajudar a ver o que aconteceu no passado, mas uma abordagem sócio-histórica é necessária para nos ajudar a explicá-la, e apenas uma abordagem cultural pode fazer sentido sobre o que provavelmente acontecerá no futuro (CRYSTAL, 2003, p. 77).

Na terceira e última parte do livro, para abordar o futuro do inglês como língua global, são tratadas questões sobre a sua rejeição em alguns países; sobre o que o autor denomina *the new Englishes*; sobre seu caráter linguístico: gramática, vocabulário; e outros domínios. No que diz respeito às diferentes reações sobre o inglês como língua franca, é interessante observar que ocorrem tanto sua difusão como indício de aceitação, como sua rejeição em uma tentativa de proteção oriunda de um sentimento de ameaças trazidas por uma língua dominante. Sobre esses sentimentos, Crystal (2003, p. 3) observa que:

E se o Inglês não é sua língua materna, você ainda pode ter sentimentos contraditórios sobre isso. Pode estar fortemente motivado a aprendê-lo, porque sabe que vai colocar você em contato com mais pessoas do que qualquer outra língua, mas, ao mesmo tempo, sabe que vai ter um grande esforço para dominá-lo, e pode menosprezar esse esforço. Tendo feito progressos, você se sentirá orgulhoso de sua realização, e vai saborear o poder comunicativo que tem à sua disposição, mas pode, contudo, sentir que os falantes nativos de inglês têm uma vantagem injusta sobre você. E se você vive em um país onde a sobrevivência de sua própria língua está ameaçada pelo sucesso de inglês, pode sentir-se invejoso, ressentido ou com raiva. Pode opor-se fortemente a uma ingenuidade populista, com seu tom simplista e muitas vezes sugestivamente triunfalista.

Esses sentimentos são naturais e apareceriam em situação de emergência de qualquer idioma, completa o autor. São sentimentos que dão margem ao medo, real ou imaginário, e medos levam a conflitos.

Além dos sentimentos de dominação e submissão sobre a disseminação do inglês, há ainda o de pertença. Segundo Wardhaugh (1987, p. 132 apud PAIVA, 2005, p. 13):

Há os que acreditam que junto com a língua inglesa, disseminada pelo rádio, agências internacionais de notícias e sistemas de comunicação por satélite, predomina um ponto de vista do mundo pela perspectiva “desenvolvida” do ocidente. Um outro grupo acredita que é exatamente pela ‘neutralidade’ da língua, no que diz respeito a valores, que está ocorrendo a disseminação rápida desse idioma. O inglês é então visto como uma língua do mundo, que não pertence a ninguém em especial.

Enquanto Crystal (2003) sustenta a concepção do inglês como língua global, há muitos outros estudiosos, especialmente Rajagopalan (2005), que defendem a ideia de estarmos presenciando o surgimento de uma nova língua, o *World English*. Segundo esse autor, a língua inglesa que circula no mundo, como meio de comunicação entre seus diferentes povos, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália. “A língua inglesa, tal qual vai se expandindo no mundo inteiro, é um fenômeno linguístico *sui generis*” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 151). O autor diz ser curioso o fato de a ideologia do *World English* não estar na língua, mas nas tentativas de ocultar sua presença e ascensão no mundo, o que deve incomodar aqueles que se julgam ‘legítimos donos’ da língua inglesa: “É motivo de enorme orgulho e satisfação para os falantes nativos do inglês que sua língua seja um meio internacional de comunicação. Contudo, o fato é que ela é internacional apenas na medida em que deixa de ser a sua língua” (WIDDOWSON, 1994, p. 385 apud RAJAGOPALAN, 2005, p. 152).

Em todo caso, é recomendável que os profissionais atuantes no ensino de língua inglesa encontrem soluções que viabilizem um ensino que valorize e respeite sua origem e cultura e as etnias que adotam essa língua como língua estrangeira. Além disso, é preciso usar muito “bom senso ao formular políticas linguísticas em um mundo como hoje, onde, queiramos ou não, a globalização está em marcha acelerada e, ao que parece, irreversível, ao menos a curto prazo” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 155). Essa e outras questões são abordadas por Rajagopalan e outros autores na obra *A geopolítica do inglês* (2005).

2.2 A geopolítica⁴ do inglês no Brasil e no mundo

English had become the language ‘on which the sun never sets’ (CRYSTAL, 2003, p. 75).

Como exposto até aqui, as questões de ensino-aprendizagem relacionadas à língua inglesa têm implicações históricas, sociais e políticas. Do ponto de vista desses aspectos, Rajagopalan (2005, p. 135) aponta como uma possível abordagem de posicionamento mais

⁴ Por geopolítica, entende-se toda rivalidade de poderes (e de influências) sobre territórios. A abordagem geopolítica de uma língua não se limita a examinar no mapa o alcance de sua extensão e seus limites com outras línguas ou a constatar a coincidência (ou a não-coincidência) com as fronteiras desse ou daquele Estado (LACOSTE, 2005, p. 7).

eficaz quanto à hegemonia do inglês a adoção da noção de *World English*, que representa a língua inglesa adaptada aos vários contextos linguísticos.

Sobre a geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil, Rajagopalan (2005, p. 135) critica algumas propostas de enfrentamento da hegemonia do inglês. Segundo o autor (2005, p. 140-150), entre as propostas de enfrentamento estão: a rejeição sumária do inglês; a aceitação resignada do seu avanço; e a procura de um contrapeso (que seriam a francofonia, o pan-hispanismo, o esperanto ou o multilinguismo). Para o autor, todas essas propostas têm limitações, por implicações políticas, mas não são mutuamente excludentes. Há necessidade de uma atitude realista que ponha “ênfase na cooperação, em vez da competição” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 156).

Entretanto, muitos acreditam que outras línguas, tais como o espanhol, devam compartilhar com o inglês o *status* de língua global no século XXI.

Sobre a tese de que o estatuto da língua inglesa estaria ameaçado pela imigração hispânica, conforme Douzet (2005, p. 33 apud HUNTINGTON, 2004), o grande afluxo de imigrantes, sobretudo mexicanos, não está sendo acompanhado de uma assimilação e uma integração linguística e cultural americana. As condições atuais apontam para uma ausência de vontade de se integrarem, uma vez que estão sendo criadas “ilhas linguísticas” dentro do país. Uma das causas reside na forte ligação desses imigrantes com seu país de origem, o que os leva a uma valoração identitária e cultural e à preservação de sua língua materna. Douzet (2005, p. 38) refuta essas afirmativas, ao dizer que o poder político e econômico do inglês não se apresenta sob ameaça e o que “determina a sobrevivência de uma língua é o interesse que ela pode representar como fator de ascensão social e econômica”.

Lopez e Estrada (2005, p. 56) contribuem para o debate quantificando os dados que refutam a tese de Huntington (2004). Esses indivíduos que dominam o inglês são bilíngues. O que se percebe é um desejo de integração à sociedade americana sem, contudo, prescindir dos valores e cultura hispânicos. Os autores veem a nova onda de imigração como uma revitalização de alguns idiomas e como um direcionamento salutar para uma nação multilíngue.

Há também debates sobre a difusão do inglês em outros países, além dos hispânicos. Montaut (2005, p. 65) relata que o inglês foi introduzido na Índia para que fosse utilizado por uma elite indiana que expressasse o pensamento do colonizador. A Índia apresenta um baixo índice da população que utiliza o inglês e continua apontando para uma tendência a um pluralismo linguístico. Lá, o inglês é a língua dos dominantes e da elite, da negligência para com os vernáculos e do desrespeito em relação aos falares locais.

Sébille-Lopez (2005, p. 94) aborda outro aspecto interessante: a colonização e a imposição do ensino da língua inglesa. Em 1880, o governo britânico decreta, como obrigatório, o ensino do inglês nas escolas organizadas pelos missionários. Esse decreto é consequência do comércio de exportação de produtos agrícolas da Nigéria para a Inglaterra, o que torna necessário uma língua franca na comunicação entre os comerciantes ingleses e os nativos do país. Desde então, o inglês torna-se a língua oficial do país. Por exemplo, quando a Nigéria declarou sua independência da Inglaterra, o inglês passou a ser sua segunda língua. Na Nigéria, a etnia Ibo estigmatiza os falantes da língua materna. Nela, a língua oficial é o inglês. Segundo os Ibo, falar inglês significa obter a mesma inteligência dos brancos.

Sobre o cenário linguístico da África do Sul, apesar da existência do multilinguismo, verifica-se que a juventude dos centros urbanos tende a utilizar cada vez mais o inglês, enquanto a juventude das zonas rurais preserva o uso das línguas das etnias que compõem o país. Isso se deve ao acesso que a juventude dos centros urbanos tem à cultura anglófona, segundo Gervais-Lambony (2005, p. 111).

Le Breton (2005, p. 12) acredita que a geopolítica do inglês no mundo não tem precedentes na nossa história. A língua inglesa foi se moldando por questões atitudinais da Inglaterra e dos Estados Unidos como, por exemplo, suas conquistas e sua posição dominante em vários âmbitos e nas suas relações de poder com outros países. Seu teor de universalidade e de atração se impõe sobre as populações, posto que ela se traduz como uma língua de sucesso. A certa fluidez do idioma, cuja morfossintaxe é de fácil aprendizagem a muitos falantes estrangeiros, torna-o capaz “de manter a atração que lhe confere toda a sua extensão geográfica e seu lugar na vida moderna” (LE BRETON, 2005, p. 25).

Apesar dessa constatação, há ainda a crença de que o inglês estaria intimidado por idiomas emergentes como o mandarim e/ou por “dialetos” ou tendências linguísticas modernas, como o globês.

2.2.1 *Chinglish* e o “Elvis do Inglês”: o inglês do futuro?

O hibridismo inevitável é o preço que todo e qualquer idioma tem de pagar ao se transformar em língua franca (RAJAGOPALAN, 2005, p. 155).

Muitos acreditam que o inglês vai deixar de ser a língua do futuro, sendo substituída pelo mandarim, uma vez que a China tem se tornado um país em grande poder de

emergência. Crystal⁵ alerta: “Hoje, o inglês domina. Quanto vai durar esse triunfo, ninguém pode prever”. Estima-se que já existam 40 milhões de pessoas que dominam o mandarim fora da China (EXAME, 2010).

Todavia, a expansão do inglês na terra do mandarim ganhou fôlego no período em que o país intensificou as suas relações comerciais e o seu protagonismo no palco internacional. Segundo as estatísticas, a China adiciona cerca de 20 milhões de novos estudantes de Inglês por ano e duplicou a quantidade de pessoas que fala o idioma nos últimos dez anos. O total são 450 milhões — incluindo quem está nos primeiros passos da aprendizagem (EXAME, 2010). A verdade é que os países asiáticos estão formando uma geração de profissionais capaz de competir internacionalmente.

É grande a atenção dada ao ensino e aprendizagem de inglês na China desde sua reforma econômica em 1978. Com mais empresas ocidentais e parcerias internacionais chegando, é natural que muitos graduandos queiram dar continuidade aos seus estudos no Ocidente para adquirir conhecimento avançado na ciência e na tecnologia. Muitos estudantes chineses hoje têm acesso a exames internacionais como o TOEFL e o IELTS. No campo dos negócios, muitos consideram a competência comunicativa em inglês um fator decisivo na contratação de um funcionário.

Frente a essa realidade, o desafio emergente é o de transformar a metodologia tradicional do ensino de inglês. O professor não tem mais sido visto como o único provedor de conhecimento e os alunos não são mais encorajados a assimilar suas instruções por obrigação inquestionável ou simplesmente a traduzir literalmente todas as linhas de um texto didático. O progresso inicial ocorreu quando o inglês passou a fazer parte do currículo oficial do país para a entrada na universidade. O Ministério da Educação passou a exigir a inclusão de materiais autênticos que abordassem a cultura ocidental e as habilidades *listening* e *speaking*. Programas de formação de professores também foram desenvolvidos para que o *Grammar-Translation Method* fosse abandonado e suas atividades de gramática, leitura e vocabulário ganhassem um caráter de consciência cultural mais abundante, inclusive a partir da contratação de professores com mais vivência no idioma. Depois dessa revolução nos padrões ELT na China, verifica-se que a maioria dos universitários cuja formação não é Inglês passa, mesmo assim, 70 por cento de seu tempo de estudo usando inglês, mesmo extra-classe. Além disso, em 2001, quando o país entrou para a Organização Mundial do Comércio e venceu a disputa para albergar os Jogos Olímpicos de 2008, o governo tornou obrigatório o

⁵ Disponível em <<http://www.exameangola.com/pt/?id=1848&det=10997>>. Acesso em 17/12/2011.

ensino de Inglês para as crianças a partir dos 9 anos de idade. Em cidades maiores, como Pequim e Xangai, a obrigatoriedade começa logo na escola primária, a partir dos 6 anos⁶.

A China já ultrapassou a vizinha Índia em número de pessoas capazes de praticar inglês com algum grau de proficiência. Essa é a principal conclusão de um estudo recente encomendado pelo *British Council*⁷, da autoria de David Graddol⁸. “A China já compreendeu que falar inglês é uma competência indispensável para a geração que deseja prosperar no século XXI”, diz Graddol (2010).

Todos esses dados refletem uma realidade questionável que ronda a especulação de que o inglês perderia seu *status* de língua global para o Chinês, sobretudo se combinados com os fatos a seguir.

Uma ilustração da expansão da língua inglesa nesse país economicamente emergente, cujo idioma seria o candidato à nova língua franca, é o caso conhecido como “o Elvis do Inglês”: Li Yang⁹, uma das celebridades do momento na China. Segundo a mídia que acompanha suas apresentação, sobre o palco, diante de plateias que podem chegar até às 30 mil pessoas, ele não canta, nem toca qualquer instrumento: ensina Inglês.

Para receber os visitantes durante os Jogos Olímpicos de 2008 foram criados programas de formação intensiva em inglês para profissionais do setor do turismo, taxistas, médicos e enfermeiros. O forte crescimento econômico do país também aumentou o número de jovens com poder de compra ávidos por melhorar as suas condições no mercado de trabalho.

Para fazer face a essa procura, a China é hoje um dos terrenos mais férteis para a proliferação de negócios na área da educação. De acordo com a consultoria inglesa Ipsos Mori, há cerca de 50 mil redes de escolas de Inglês na China, um mercado estimado em 4,4

⁶ Todas essas considerações apresentadas sobre a China estão em um artigo intitulado *English as a global language in China* escrito por um professor chinês. Disponível em <<http://www.eltnewsletter.com/back/May2002/art992002.htm>>. Acesso em 19/12/2011.

⁷ Notícia disponível em <<http://www.exameangola.com/pt/?id=1848&det=10997>>. Acesso em 17/12/2011.

⁸ Linguista 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*.

⁹ Li é o fundador da rede de escolas de línguas *Crazy English*. Sem jamais ter estudado inglês fora da China, o engenheiro de formação descobriu a sua vocação quando se preparava para um teste obrigatório sobre a língua britânica na faculdade. Desde então, começou a dar aulas através do seu método peculiar para grupos cada vez maiores. Hoje, aos 40 anos, é conhecido por “Elvis do Inglês” e já vendeu milhões de livros. O professor dá as suas aulas em acampamentos, ginásios e estádios de futebol, sempre com lotação esgotada, gritando citações emotivas e nacionalistas contidas em livros erguidos pela multidão. Os alunos seguem a “cartilha” de Yang e repetem o mais alto que podem frases como “conquiste o inglês para tornar a China mais forte”, no idioma de Shakespeare (EXAME, 2010).

milhões de dólares e que cresce cerca de 15% ao ano. Com a introdução do inglês na vida escolar de estudantes cada vez mais jovens, a venda de livros didáticos e de literatura britânica também cresceu.

Toda essa nova realidade impulsiona os chineses a aprender e praticar inglês. Mas, muitas vezes, rotula-se o inglês usado na China como *Chinglish*¹⁰, que se refere à linguagem falada ou escrita em inglês influenciado pela língua chinesa.

O caso da China ilustra como o inglês tem se consolidado como língua franca na sociedade globalizada e como a influência cultural anglo-saxônica sobrepõe as influências militar e econômica quando se trata de expansão e de uso em grande escala, mesmo em países cuja língua materna é usada por um número maior de praticantes.

Sobre essa mistura de uma ou mais línguas com o inglês e a dificuldade e resistência que muitos ainda hoje têm quanto a aprender inglês, tem sido divulgada uma versão simplificada usada por quem não tem o idioma como língua materna – o globês (*globish*).

2.2.2 Inglês ou globês?

Latin, for instance, is a highly inflected language, quite difficult to learn. The fact that English has become the dominant language is kind of good luck for people who have to learn it because it's morphologically very light, it doesn't have a lot of inflections, so it's easy to get a moderately accurate working knowledge quickly. If Russian was the dominant world language, we would have a much harder time (SWAN, 2010).

Globish (junção de "global" e "inglês") ou globês seria um subconjunto natural da gramática e do vocabulário (uma lista de 1.500 palavras) do inglês padrão formalizado por Jean-Paul Nerrière¹¹. De acordo com ele, "não é uma língua" em si, mas é o terreno comum que os falantes não nativos de inglês adotam no contexto dos negócios internacionais. Atualmente, 96% das conversas em inglês envolvem pelo menos um interlocutor que não é nativo desse idioma.

¹⁰ O termo *Chinglish* é comumente aplicado para um inglês agramatical ou sem sentido, e pode ter conotações pejorativas ou depreciativas.

¹¹ Vice-presidente de marketing internacional da IBM, o francês Jean-Paul Nerrière observava os padrões de Inglês que os falantes não nativos usavam para se comunicar em conferências internacionais. Mais tarde, ele desenvolveu regras e treinamento na forma de dois livros para ajudar falantes não nativos de inglês a se comunicar melhor usando o globês como língua franca.

Sobre sua origem e desenvolvimento¹², o autor de *Globish The World Over* (2011) apresenta o globês como uma língua natural em oposição a uma língua artificial ou construída, alegando que é uma codificação de um conjunto reduzido de padrões de inglês como o usado por falantes não nativos da língua. Com o intuito de demonstrar que "o Bom Globês é o Inglês correto", o autor alega ter escrito seu livro em globês.

Para Nerrière (2011), o globês está relacionado às ocorrências naturais do inglês. Um dos exemplos do livro se refere aos usos das vozes do verbo em inglês. Segundo o autor, enquanto um nativo diria *The streets were cleaned in the morning* (voz passiva), um usuário de globês diz *The workmen cleaned the streets in the morning* (voz ativa)¹³. Além de outros exemplos sobre empregos verbais, o livro encoraja a linguagem abreviada e o *instant messaging*, estilo de escrita da Internet, justificando a economia de tempo e espaço na comunicação uma vez que, de acordo com ele, *space means cost* e *time is money*. A linguagem autoajudista em que é escrito o livro traz muitas outras “receitas de sucesso” no uso da pronúncia e do vocabulário. No site www.globish.com, também podem ser encontradas “dicas salvadoras”. Para começar a usar o vocabulário compacto do idioma, há uma seção em se pode testar a habilidade no idioma, intitulada “*Check if your English is Globish compatible*”. Uma das dicas para quem precisa expandir o vocabulário é o uso de afixos e de *collocations*. Segundo essas dicas, o globês tem regras simples. Expressões idiomáticas devem ser evitadas, porque são desconhecidas de muitos que estudaram o inglês como segunda língua. É mais fácil substituí-las por palavras comuns. As orações devem priorizar a forma direta e ser curtas. Devem ser evitadas questões na forma negativa, que podem levar ao erro. Os estrangeiros precisam se munir de ilustrações para facilitar o entendimento. Piadas são proibidas, porque nem sempre estrangeiros captam humor em inglês.

Os críticos do globês afirmam que as codificações de Nerrière para o livro não são confiáveis, ou que seria preferível caracterizá-lo como uma língua artificial. Embora Nerrière afirme que o globês descrito em seu livro é natural, ele nunca publicou qualquer

¹² Veja as informações disponíveis em <<http://www.amazon.com/Globish-English-Language-Became-Worlds/dp/0393062554>> , <<http://www.nytimes.com/2005/04/21/arts/21iht-Blume22.html?pagewanted=all>>, <<http://www.globish.com>> , <<http://www.economist.com/debate/days/view/535>> e <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,ingles-alias-globes-em-15-mil-palavras,601973,0.htm>>. Acesso em 21/12/2011.

¹³ Ao avaliar esse emprego da voz passiva em uma perspectiva cognitiva, não se poderia corroborar a afirmação de Nerrière (2011) uma vez que, ideologicamente, um falante nativo poderia optar por essa estrutura a fim de ocultar em seu discurso um agente inconveniente ou redundante.

evidência estatística de suas observações. Muitos o criticam pela ausência de observação empírica ou registros do discurso de praticantes não nativos.

Robert McCrum, editor literário do *London Observer*, escreveu outro livro: *Globish: How the English Language Became the World's Language* (2010), descrevendo o globês como um fenômeno econômico, ao contrário do inglês global, cujos usos são muito mais diversificados do que apenas nos negócios. Ele defende a ideia de um terceiro dialeto, além do Inglês Britânico e Americano, o globês, que não é apenas uma língua franca, mas uma terceira força linguística potencial para o novo milênio.

De qualquer maneira, é uma espécie de “prática linguística” que não serviria de exemplo para ninguém que quisesse aprender inglês com eficácia, frente à demanda social da globalização. Tampouco, essa reflexão serviria de preconceito linguístico contra o inglês global, mesmo isso sendo consequência da globalização de um idioma imposto por um determinado país. O fato é que o inglês continua se destacando ao redor do mundo. O fato de o espanhol ou o mandarim estarem em emergência “não quer dizer necessariamente que as pessoas podem se dar ao luxo de dar as costas ao inglês” (RAJAGOPALAN, 2005, P. 146).

Tanto o fato de o inglês dominar hoje, o que alavanca a necessidade de aprendê-lo, quanto a frustração de não se conseguir fazê-lo, fazem-nos pensar sobre o futuro do inglês como língua global/língua franca. Graddol (2006), em *English Next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*, aborda as tendências futuras, relacionadas à língua inglesa, nas eras moderna e pós-moderna, apresentando como fatores de transição o crescimento demográfico, o desenvolvimento econômico¹⁴ e tecnológico, a sociedade urbana e a classe média emergente e o triunfo do inglês sobre os sistemas linguísticos. Esse triunfo, segundo ele, provoca a globalização da educação e uma revolução no ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua global, que se torna uma questão inovadora e, ao mesmo tempo, desafiadora. A hegemonia da língua inglesa e a transição entre seu *status* de EFL (*English as a Foreign Language*) para ELF (*English as Lingua Franca*) traz implicações linguísticas e políticas frente a uma nova dificuldade: traçar a identidade do falante da língua inglesa. Além disso, ao abordar o tema *English Next Technology Trends*, Graddol (2006, p. 48) ressalta que a tendência futura é a de que a tecnologia está viabilizando novos padrões de comunicação de

¹⁴ Vale ressaltar que as relações sociais presentes na Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) são permeadas pela dominância do inglês. A OCDE é uma organização internacional de 34 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado. Seus membros são economias de alta renda com um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e são considerados países desenvolvidos.

maneira a gerar implicações para os padrões linguísticos. Dessa forma, uma vez que o inglês é mais usado como língua de alcance internacional, diferentes pontos de vista são representados. Todavia, outras línguas, tais como o espanhol, o francês, o árabe e o mandarim também são adotadas pelas novas mídias e difundidas mundialmente.

Em suma, as línguas têm sua geopolítica e a língua inglesa apresenta características notáveis, tais como gozar, como nenhuma outra língua, de difusão planetária e ser dotada de poder de sedução sobre vastas categorias populacionais no mundo, o que tende a se traduzir cada vez mais como dominação. Para muitos, essa dominação é o neoimperialismo *made in the USA* em versão linguística. Face a essa constatação, muitos questionam se o ponto de vista da informação, veiculado pelo inglês, não estaria condicionado. Segundo Melo (1987, p. 167 apud PAIVA, 2005, p. 26), “a cultura e a ideologia do colonizador são introjetadas de forma a tornar menos odiosa a dominação política. Toda essa indústria cultural tem como objetivo manipular os grupos que vão introjetando valores, metáforas e linhas de raciocínio”.

Se tomarmos essa reflexão não como manipulação, mas como intercâmbio entre “valores, metáforas e linhas de raciocínio” via língua, é possível encontrarmos os princípios da Linguística Cognitiva, uma abordagem baseada na ideia de que a língua pode refletir padrões do pensamento, uso e cultura. Estudar uma língua a partir dessa perspectiva é estudar padrões de conceptualização. É por essa razão que esta pesquisa visa a promover uma interface entre os modelos cognitivos refletidos na língua inglesa e na língua portuguesa para entender que valores, metáforas e linhas de raciocínio estão distintamente presentes na construção do significado de cada modo de expressão.

Além disso, o que nos interessa é, sobretudo, o aspecto linguístico desses desdobramentos da língua inglesa como língua global, franca ou internacional. O notável número de variações do inglês que emerge no mundo todo, bem como a questão do ensino-aprendizagem dessa língua mais falada por não nativos do que por nativos, são questões que nos fazem querer responder algumas perguntas centrais: Que tipo de inglês está sendo usado hoje por falantes não nativos, mais especificamente, nossos alunos, e para que fins específicos? Quais as implicações para os professores não nativos de inglês que ensinam estudantes não nativos a ler, ouvir, escrever e falar inglês? Nós, professores, devemos ensinar *a native-like English* a nossos alunos?

Em todo caso, prova-se necessário estarmos atentos não só ao papel da língua inglesa nos dias de hoje, mas, sobretudo, às questões de ensino-aprendizagem a ela relacionadas.

2.3 O uso do inglês como língua de contato em um mundo globalizado

With the move into communicative teaching, people have become perhaps more interested in doing things with language than actually in the language that you need to do those things (SWAN, 2010).

Sabemos que a expansão da língua inglesa como língua franca é derivada não só do poder militar ou econômico de um país, mas de sua cultura.

Em recente entrevista a uma revista de divulgação didática, a *New Routes*¹⁵, Crystal (2010) reforça o argumento de que a língua inglesa foi difundida como idioma global como resultado da combinação entre o poder militar e político (do Império Britânico), do poder científico e tecnológico (da Revolução Industrial) e do poder cultural (*broadcasting*, viagens, filmes, música, Internet, etc.). Contudo, ao responder novamente a por que o inglês alcançou esse *status*, reitera que “uma língua se torna internacional por apenas uma razão – o poder das pessoas que a falam” (CRYSTAL, 2010). Naturalmente, “poder” pode significar coisas diferentes em diferentes épocas e espaços. Crystal (2010) explica, então, que a língua não existe apartada das pessoas que a falam. Qualquer língua que vem a ser usada em escala global deve ser adaptada para que isso ocorra, na forma de novas palavras, expressões idiomáticas, padrões de discurso, pronúncia, entre outros. Novas variações do inglês (*the new Englishes*) é um resultado inevitável. Por ser a língua de contato entre não nativos em contexto em que se exige a comunicação em inglês, não há dúvida de que o caráter linguístico do idioma será afetado pelo grande número de pessoas que o estão usando.

Frente a essa realidade crescente do uso do inglês como língua franca, tem gerado polêmica o fato de se apresentar aos estudantes de inglês, como modelos de correção, padrões de prática nativa em que há variações que desviam da norma culta ou inglês padrão (*standard English*). Entretanto, questiona-se se o ensino de inglês como língua franca seria uma prática indicada. Crystal (2010) defende que, frente às variações do inglês nessa realidade, as implicações de mudanças para o ensino de inglês como língua franca ou global/internacional, independentemente se em um modelo americano ou britânico, diz respeito mais a algumas habilidades que em outras:

Em termos de compreensão oral e escrita, as coisas nunca serão mais as mesmas. Então, os cursos têm de incluir, de alguma forma, as variações que

¹⁵ Disponível em

<<https://www.disal.com.br/newr/nr41/nrlogin.asp?anterior=nr41&A1=10300762929531277143426&A2=P>>. Acesso em 17/12/2011. p. 10-12.

estão por aí – não se esquecendo que, especialmente para os jovens estudantes, essa variedade está dramaticamente presente na Internet.

Muito tem se especulado e estudado sobre o ensino de inglês como língua franca. Muitos educadores especialistas em ELF têm se preocupado com o fato de que a língua franca funciona, muitas vezes, muito bem para a comunicação entre todos os povos, exceto os nativos. Muitos alertam para o cuidado ao usar a língua inglesa como língua franca e deixar de se atentar para o uso padrão, por exemplo. O uso do inglês não padrão nesses casos pode levar o falante não nativo a fazer projeções equivocadas entre a língua fonte e a língua alvo e traduzir literalmente expressões idiomáticas baseadas no léxico e em construções de sua própria língua.

Chris Ledgard investiga o tema no programa *Word of Mouth – English as a Lingua Franca*, de 5 de setembro de 2011, na BBC Radio¹⁶, e questiona os professores pesquisadores entrevistados sobre as implicações, para os professores de inglês, da influência do inglês como língua franca (ELF – *English as a lingua franca*) no ensino de inglês como língua estrangeira (ELT/EFL – *English Language Teaching/English as a Foreign Language*).

O objetivo geral do debate apresentado no programa é saber como o inglês está evoluindo globalmente. A primeira questão abordada é o que significa para a língua inglesa o fato de ela ser mais falada por não nativos do que por nativos.

A discussão oferece os contornos entre os conceitos de inglês funcional e inglês padrão. A mudança e as variações sociolinguísticas são abordadas pelos entrevistados.

Jennifer Jenkins¹⁷ contextualiza o uso do inglês como língua franca exemplificando: se estudantes de pós-graduação de diferentes nacionalidades – um chinês, um brasileiro, um taiwanês e um mexicano – estão usando inglês para se comunicar informalmente em um *pub* em Londres, temos uma situação de ELF. Na sequência, a professora apresenta uma reflexão: “Na década de 80, eu costumava ensinar a *native-like English*, ou seja, introduzia situações bem específicas do modo de vida britânico e pedia que os alunos discutissem”. Ela admite que, na época, atingia-se o objetivo de ensinar a falar inglês porque as discussões eram altamente comunicativas. Contudo, constantemente, ela se questionava se aquele era o tipo de inglês que seus alunos estrangeiros usariam ou precisariam

¹⁶ Disponível em <<http://www.bbc.co.uk/programmes/b013q210>>. Acesso em 17/12/2011.

¹⁷ Considerada pioneira nos estudos de ELF, Jennifer Jenkins é catedrática de Inglês Global na Universidade de Southampton e professora atuante nas áreas de ELF, *World Englishes* e ELT.

usar quando deixassem a Inglaterra e voltassem aos seus países de origem. E acabava chegando à conclusão de que o inglês que ensinava não era relevante para aqueles falantes.

Questionada sobre o tipo de inglês que se deve ensinar hoje, a professora responde que atualmente não se fala em ensino de *American English* ou *British English*, mas sobre *International English*. Destaca que os usos linguísticos mostram que os contextos de ensino hoje se referem a *Inglês acadêmico*, *Street English* ou *Inglês para negócios*. Explica que, como a comunicação é contextualizada, o processo que deve motivar o ELT não deve ver o ELF como uma variação linguística, mas como um fenômeno que abriga diversas abordagens, tais como o *Communicative Approach*, o *task-based instruction*, entre outras metodologias. Lembra que, já há algum tempo, ensinamos habilidades (*reading, speaking, listening and writing*) aos nossos alunos e não apenas língua, destacando o fato de o inglês ser a principal língua da globalização, falado entre as nações e não mais só dentro das comunidades, nativas ou colonizadas.

A questão seguinte abordada na entrevista pela professora é a relacionada à descrição da língua inglesa como língua franca. Os trabalhos baseados em *corpora* linguísticos mostram que o inglês falado como língua franca apresenta erros em relação ao inglês padrão. Ela diz ser consenso entre os linguistas a existência de um equilíbrio entre a proficiência nativa e a competência comunicativa. Na abordagem comunicativa, o que vale é o falante se fazer entender, apesar de cometer desvios quanto à norma culta. Além disso, ela menciona que a pesquisa baseada em *corpora* tem revelado que o ELF apresenta alguns pontos comuns de “desvios”¹⁸ quanto ao uso do inglês padrão. Menciona também o fato de os estudiosos de ELT criticarem a linha de estudo ELF sobre sua falta de zelo quanto aos modelos de correção. Muitos enxergam o ELF como um modelo de não correção para ensinar inclusive os nativos que se pode praticar errado. Conclui explicando que muitos detalhes gramaticais da língua nativa de um estrangeiro são projetados para o inglês de modo equivocado e lembra que muitos estudantes, quando interpelados sobre a regra, demonstram domínio, mas parecem optar por não usá-la em uma situação comunicativa.

Michael Swan¹⁹ também contribui para a entrevista e complementa que hoje os diferentes tipos de inglês estão se acomodando nessas variações ou usos diversos da norma culta. Questionado sobre os pontos comuns entre EFL e ELF, ele alerta ser mais cauteloso

¹⁸ São enumerados alguns exemplos gramaticais e de pronúncia, entre eles, a questão do som do “th”, o uso dos contáveis e incontáveis (*information x informations*), e a não marcação do passado simples nos verbos.

¹⁹ Michael Swan é poeta e escritor de ELT com materiais de grande referência publicados. Suas principais publicações incluem *Practical English Usage* e *Basic English Usage* (Oxford University Press).

recorrer aos *corpora*. Precisa-se de um *corpus* do inglês asiático, outro do inglês europeu, por exemplo, segundo ele, com usos linguísticos registrados em situações naturais para se poder fornecer descrições sobre ELF. Sobre as projeções equivocadas entre línguas, ele afirma que as convenções da primeira língua são mais facilmente projetadas para a língua estrangeira e, o mais interessante, diz haver estudos que mostram que é difícil prever a primeira língua de um falante a partir da forma não-padrão de uso²⁰. Por exemplo, alguém que não marca o passado simples pode vir de diferentes origens. Muitas vezes, contudo, quando se usa a norma padrão entre falantes não nativos, é possível prever de onde a pessoa vem devido à sua maneira de praticar inglês, especialmente o sotaque.

Os pesquisadores de ELF estão buscando dois tipos de resultados em suas pesquisas: definir que os falantes da sociedade globalizada são multilíngues e entender o que acontece com o cérebro²¹ desse falante que desvia da norma padrão, por exemplo, ao não marcar o passado nos verbos. Linguistas movidos por essa preocupação defendem a ideia de que as pessoas são multilíngues e, por isso, não devem soar como nativos quando falam uma língua estrangeira. É preciso ponderar entre os conceitos de correção e eficácia. O importante é admitir que o aprendiz de inglês precisa de habilidade para ajustar a maneira como fala inglês e o primordial é se fazer entender.

Comenta-se, ainda, na referida entrevista, que há “detalhes cosméticos” em inglês que não são funcionais. Por exemplo, entre engenheiros discutindo trabalho em inglês, muitas vezes escuta-se a expressão *two system* ao invés de *two systems*, uso justificado pela explicação de que o plural não seria marcado com “s” no substantivo porque já está marcado no quantificador *two*.

A conclusão da entrevista é a de que o aprendiz de EFL precisa ter em mente que há dois sistemas linguísticos e que ele precisa desenvolver uma consciência sobre a funcionalidade desses dois sistemas, sobre os usos das duas línguas e a cultura em que cada língua está inserida. A ilustração para essa afirmação final é o exemplo de que empresas querem engenheiros capazes de resolver problemas, ou seja, que utilizem o inglês como uma ferramenta para fazer seu trabalho. Que falem um inglês que funcione para eles nessa sociedade globalizada, que sejam capazes de se automonitorar e não de se corrigir linguisticamente o tempo todo.

²⁰ Essa reflexão nos é interessante, porque um dos problemas de pesquisa desta tese versa sobre essas projeções equivocadas. Além disso, uma vez que esta pesquisa visa a contribuir para o ensino de inglês institucionalizado, ou seja, nas escolas, o uso padrão da língua deve ser a principal variante utilizada nas aulas.

²¹ Uma pesquisa desenvolvida à luz da Linguística Cognitiva também busca entender essa questão.

Toda essa reflexão nos faz concluir que, por ser a língua de contato entre diferentes povos e para fins diversos, a língua inglesa funciona como importante ponte para as demais áreas do conhecimento e para diferentes saberes e fazeres em muitos domínios sociais.

2.4 From EFL to ELF: qual é a abordagem mais indicada para ensinar a aprender inglês na realidade das escolas brasileiras de hoje?

As English becomes the chief means of communication between nations, it is crucial to ensure that it is taught accurately and efficiently (CRYSTAL, 1999, p.3).

A língua inglesa estabeleceu sua posição como língua franca mundial e se tornou um dos símbolos do nosso tempo, juntamente com os conceitos de rede, globalização, integração econômica e Internet. Tem sido objeto de muito debate e suscitou temores de muitos, pois tem sido vista como uma ameaça às línguas e culturas locais, ou, alternativamente, seus usos globais têm sido vistos como uma ameaça ao inglês padrão. Segundo Mauranen (2009, introdução), tais atitudes negativas, até mesmo hostilidade, no entanto, são relativamente recentes e estão entrelaçadas com a atual onda de globalização. Ao mesmo tempo, o inglês foi saudado como um veículo de eficiência para os negócios e na ciência, e como um novo meio de comunicação entre localidades em nível mundial. Essa polêmica tem reflexos na esfera educacional. De modo geral, nas escolas públicas no Brasil, a língua inglesa é um componente curricular sempre sob os holofotes de comentários, questionamentos, muitas críticas, poucas soluções aparentes e inúmeros mitos. E é o objeto de estudo desta tese.

Antes de contextualizarmos o ensino de inglês na nossa realidade para, então, delinear o objetivo desta tese na esfera educacional, é necessário esclarecer uma confusão terminológica que costuma acontecer na literatura sobre a metodologia de ensino de inglês. Muitos autores costumam usar indiscriminadamente os termos EFL (*English as a Foreign Language*) e ESL (*English as a Second Language*) quando se referem ao ensino de inglês ou ELT (*English Language Teaching*). Contudo, é preciso cautela ao usá-los indiscriminadamente em um currículo ou aula, uma vez que a diferença entre os dois é significativa:

Second language learning (ESL) é um termo que se refere a contextos em que a língua ensinada em sala de aula também é usada fora dela. *Foreign language learning* (EFL) ocorre em situações em que o aluno não tem a

oportunidade de se comunicar na língua aprendida fora da sala de aula (BROWN, 2007, p. 134).

Segundo Conrad e Fishman (1977 apud PAIVA, 2005, p. 9), são doze os países cuja língua nativa é o inglês: Austrália, Bahamas, Barbados, Canadá, Estados Unidos, Granada, Guiana, Inglaterra, Irlanda, Jamaica, Nova Zelândia e Trinidad. Como única língua oficial, são onze: Botsuana, Fiji, Gâmbia, Libéria, Maurício, Nigéria, Rodésia, Serra Leoa, Uganda e Zâmbia. Como segunda língua oficial, são quatorze: Camarão, Índia, Lesoto, Malui, Malta, Namíbia, Nauru, Filipinas, Singapura, África do Sul, Suazilândia, Tanzânia, Tonga e Samoa. O inglês é a língua oficial de 62 países.

No Brasil, poderíamos dizer que se ensina, portanto, EFL. Entretanto, sabemos que é relativo quantificar e qualificar o uso do inglês fora da sala de aula, em uma sociedade globalizada, para tantos fins específicos. As pessoas não usam o inglês no Brasil sistematicamente como uma segunda língua oficial, daí enquadrarmos nossa prática pedagógica na nomenclatura EFL. Contudo, se retomarmos toda a discussão até aqui feita sobre ensino de língua franca, percebemos que o propósito para o qual se usa o inglês faz com que nossa prática de ensino possa também ser caracterizada como ELF. Graddol (2006, p. 97) destaca que, ao contrário do tradicional EFL, o ELF se concentra também em estratégias pragmáticas necessárias na comunicação intercultural. O modelo-alvo do inglês, no âmbito ELF, não é o de um falante nativo, mas o de um falante fluente bilíngue, que mantém uma identidade nacional em termos de sotaque, e que também tem as habilidades especiais necessárias para negociar entendimento com outro falante não nativo. Entendemos que a educação linguística e a aprendizagem de uma língua estrangeira na escola deve capacitar o aluno para esse fim:

A escola deve promover o direito à fruição e o exercício da cidadania, e ambos podem ser desenvolvidos nas aulas de línguas; em outras palavras, as aulas de Espanhol e de Inglês podem promover o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento e, através da consciência do outro, o exercício da negociação de conflitos, da colaboração e da solidariedade para a formação do senso ético e participação crítica na sociedade (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127).

Esse papel da escola vai ao encontro do conceito hoje defendido por um grupo de linguistas do Rio Grande do Sul, apoiados pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB): o conceito de língua adicional²².

Nos referimos aqui ao objeto de ensino da disciplina curricular “Língua Estrangeira” não como língua estrangeira, mas como língua adicional. Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública estadual, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socio-culturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127-128).

Nesse sentido, de acordo com esses referenciais curriculares, o inglês e o espanhol “são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127-128). Assim,

falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. [...] Esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 128).

A Unesco, em um documento intitulado *Teaching additional languages*, publicado em 2011, corrobora o uso do termo “ensino de línguas adicionais”, sobre o qual presta o seguinte esclarecimento:

Ensinar línguas adicionais significa ensinar uma segunda, terceira ou mais línguas nos países de procedência dos alunos ou em países para os quais eles tenham migrado. Porque há tantas línguas no mundo e muitas razões pelas quais os alunos devem aprendê-las, o ensino de línguas adicionais é um

²² No Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (2009, p. 127), defende-se o termo língua adicional ao invés de língua estrangeira ou segunda língua. No IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, em 2011, a ALAB também já adotou “Ensino e aprendizagem de línguas adicionais” no aceite/apresentação de trabalhos e em seus anais (veja em Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. ISSN 2238-5614. 2011. Disponível em <<http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129>>. Acesso em 28/07/2012).

grande desafio e ótima oportunidade para os educadores. [...] Embora muitas pessoas queiram aprender inglês, muitos também gostariam de aprender francês, japonês, suaíli, e outros idiomas. (JUDD, TAN, WALBER, 2001, p. 3).

Além disso, há justificativas de que:

Por diversas razões, optamos por usar “ensino de línguas adicionais” ao invés de termos comumente utilizados tais como “segunda língua” ou “língua estrangeira”. Os estudantes podem realmente estar aprendendo não um segundo, mas um terceiro ou quarto idioma. “Adicionais” se aplica a tudo, exceto, é claro, à primeira língua aprendida. Uma língua adicional, além disso, pode não ser estrangeira já que muitas pessoas no seu país pode praticar normalmente essa língua. O termo “estrangeiro” pode, além disso, sugerir conotações estranhas, exóticas ou, talvez, alienígenas –todas indesejáveis. A escolha do termo “adicional” reforça nossa crença de que outras línguas não são necessariamente inferiores nem superiores, nem substitutivas para a primeira língua de um aluno (CELCE-MURCIA, 1991; HADLEY, 1993; NUNAN, 1999 apud JUDD, TAN, WALBER, 2001, p. 6).

Resta-nos refletir sobre o perfil de aluno que estamos formando a partir da nossa prática pedagógica no Brasil e se essa proposta nos é, hoje, real ou ideal. Para isso, é necessário contextualizar, em linhas gerais, o papel do inglês nas nossas escolas frente à nossa realidade histórica e sociocultural. Antes, contudo, precisaríamos romper com alguns mitos que muitos aprendizes trazem de experiências frustradas com a língua inglesa.

Uma delas nos remete a uma realidade muito presente no dia a dia das salas de aula de um profissional de inglês como língua estrangeira no sistema educacional brasileiro, no ensino regular²³: a heterogeneidade do nível linguístico dos alunos em uma mesma turma. Além das dificuldades de ensino-aprendizagem, o fato desperta e fomenta questões sobre a necessidade de aprender inglês. É comum ouvir de muitos alunos argumentos como: “Não sei nem Português, que dirá Inglês?” ou “Não posso me curvar ao poderio norte-americano.” E ainda “Inglês é aptidão – uns conseguem aprender, outros não.” Há ainda comportamentos omissos e atitudes que denotam fuga ou indiferença. Não é difícil também perceber a fobia que toma conta de muitos alunos que não sabem o que fazer quando se deparam com a prova de inglês no vestibular. Frente a todas essas dificuldades, o professor de inglês é convidado a responder: “Como ensinar inglês nesse sistema?” e, sobretudo, “Como fazer o aluno motivar-se, além da necessidade, para aprender inglês de maneira eficaz?”

²³ Historicamente, a língua inglesa se manteve de forma estável nos quadros das escolas formais do ensino brasileiro. Quanto aos cursos livres, o seu crescimento foi ascendente a partir dos anos 30/40.

Não só ingressar na Universidade requer falar inglês, mas também ler e escrever artigos nesse idioma durante a vida acadêmica²⁴, precisar dele no currículo para ter um bom emprego e usá-lo na vida profissional são os argumentos que constantemente se apresentam. Cada vez mais as sociedades estão conscientes disso. Não seria preciso convencer ninguém dos inúmeros recursos disponíveis hoje para aprender inglês e da crescente necessidade de usá-los: incluir-se nas redes sociais, comprar um produto de marca estrangeira, cantarolar a canção preferida e assistir àquele filme popular, tudo em inglês. Divertir-se no idioma estrangeiro não seria também curvar-se ao poderio norte-americano? E é bem mais fácil que simplesmente passar no vestibular. Logo, diversão e necessidade deveriam se completar, resultando em um grande investimento no uso da língua o tempo necessário e desejado.

Além dos recursos, há um alto grau de exposição à língua não só nos contextos em que há obrigatoriedade para seu uso, como na escola e no mercado de trabalho. Tornou-se hábito adotar nomes em inglês para as pessoas e para os estabelecimentos comerciais e produtos. “O inglês estampado pelas ruas das grandes cidades constitui-se num dialeto comercial próprio do povo brasileiro” (PAIVA, 2005, p. 24). Ademais, muitos alunos buscam cursos de inglês fora da escola formal, nos institutos de cursos livres.

A internacionalização do Brasil também favorece a disseminação da língua inglesa. Para ilustrar, as editoras internacionais de livros didáticos, como a Oxford, a Cambridge e a Macmillan, por exemplo, já estão distribuindo coleções²⁵ especialmente desenvolvidas para o mercado brasileiro, para proporcionar o aprendizado do inglês aos profissionais que estarão em contato com os visitantes estrangeiros durante a realização das Olimpíadas e da Copa do Mundo no Brasil. Sua metodologia tem como base a abordagem ESP²⁶ (*English for Specific Purposes* – Inglês para fins específicos), que busca capacitar o aprendiz a compreender inglês, comunicar-se no idioma e realizar tarefas no menor espaço de tempo. Nesses materiais, são trabalhadas as necessidades específicas de comunicação em

²⁴ As revistas científicas, publicadas, em sua grande maioria, em inglês, sumariamente rejeitam trabalhos submetidos pelo motivo de não terem sido escritos em um bom nível de proficiência em inglês.

²⁵ Uma dessas coleções é a *Welcome to Brazil*. Veja informações em <http://elt.oup.com/catalogue/items/local/br/welcome_to_brazil/?cc=br&selLanguage=en&mode=hub>. Acesso em 26/12/2011.

²⁶ Essa abordagem, que visa a atender as necessidades particulares dos alunos, surgiu no Brasil no final dos anos 70. Departamentos de inglês das universidades passaram a oferecer cursos especializados para diferentes departamentos. Antonieta Alba Celani, professora da PUC/SP, foi uma das pioneiras no desenvolvimento de um projeto ESP Nacional criado em 1977, cuja pesquisa apontou a leitura como habilidade mais exigida entre as universidades. Segundo Hutchinson *et al.* (1987, p.19), “o inglês instrumental é uma abordagem de aprendizagem de línguas na qual as decisões, como conteúdo e método, estão baseadas nas razões de aprendizagem do aprendiz.”

inglês de trabalhadores brasileiros do setor hoteleiro, serviços, saúde, comércio e segurança em geral, na prestação de serviços e recepção de turistas estrangeiros. A divulgação desse material enfatiza que são cursos práticos com foco na linguagem funcional para o desenvolvimento das quatro habilidades.

No ambiente acadêmico, temos visto a oportunidade oferecida pelo projeto Ciência sem Fronteiras (<<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>>), que prevê a utilização de até 75 mil bolsas para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação.

No campo dos negócios, formar uma geração de profissionais capaz de competir internacionalmente também acontece via o uso do inglês como língua franca.

Uma reportagem exibida na televisão brasileira este ano, intitulada “Problemas na educação causam falta de profissionais no setor tecnológico”²⁷, mostrou que 80.000 concluem os cursos de Educação em Tecnologia no Brasil todo ano, mas muitos não chegam ao mercado de trabalho. Um estudo da Associação de Empresas de Tecnologia da Informação (TI) revelou que 92% dos alunos abandonam o curso no primeiro ano. Sérgio Sgobbi, diretor dessa associação, diz que sobram 92.000 vagas em todo o país em 2011: “A tecnologia avança em uma velocidade grande e os currículos escolares não acompanham essa velocidade tecnológica”.

Multinacionais como a IBM perdem contratos por falta de mão-de-obra especializada. Os clientes são atendidos por filiais dessas empresas em outros países, como a Índia, por exemplo. De cada dez candidatos a uma vaga, dois são aprovados. A maioria é reprovada no teste do idioma – a prova de inglês. “Estar no Brasil prestando serviços para clientes de qualquer parte do mundo torna a fluência no inglês extremamente importante para atendimento a esse cliente”, segundo Edson Luiz Pereira, gerente de parcerias educacionais. Hoje, a IBM tem 250 vagas não preenchidas no país. A empresa contrata recém-formados, oferece treinamento e curso de inglês avançado, mas, muitas vezes, não consegue contratar e acaba buscando profissionais em outros países.

Como pré-requisito para o ingresso na Universidade, a habilidade mais requerida nos vestibulares é a leitura e a maioria das comissões²⁸ dos principais vestibulares brasileiros

²⁷ Disponível em <<http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM1488216-7823-PROBLEMAS+NA+EDUCACAO+CAUSAM+FALTA+DE+PROFISSIONAIS+NO+SETOR+TECNOLOGIC O,00.html>>. Acesso em 25/04/2011.

²⁸ Entre elas, podemos citar a Fuvest, a Vunesp e a Unicamp.

busca os textos em jornais e revistas em língua inglesa de ampla divulgação. A prova de inglês nesses exames apresenta questões de compreensão escrita, ou de múltipla escolha ou dissertativas.

O idioma estrangeiro foi recentemente incluído no Enem²⁹ (Exame Nacional do Ensino Médio) em 2010. Os candidatos podem optar por fazer ou a prova de inglês ou a de espanhol. Segundo dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), órgão responsável pela aplicação do exame, o número de inscritos em 2011, para ingresso nas universidades em 2012, teve número recorde: aproximadamente 5,4 milhões de pessoas, disputando cerca de 260 mil vagas de ensino superior no país. Em 2010, foram cerca de 4 milhões³⁰.

Esses números atestam a necessidade de buscar o desenvolvimento da competência da leitura em língua inglesa como foco principal do ensino de inglês no Brasil, pelo menos na rede pública de ensino, mais especificamente no Ensino Médio, cujos currículos devem, entre outros objetivos, preparar para o ingresso na universidade. Sobre a leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Capítulo 3: *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*; Seção: *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*), rezam que:

Nesta última década, admite-se que a importância da leitura se tornou mais evidente na educação nos âmbitos nacional e internacional. Muitas pesquisas surgiram preocupadas com o que o jovem lê, de que modo lê, buscando avaliar inclusive se ele ‘lê melhor ou pior’ em função das novas tecnologias de comunicação e informação. Em muitas décadas de estudos sobre leitura, surpreendem os resultados que indicam ainda insuficiência na compreensão de textos (...). Esses resultados suscitam algumas reflexões e ponderações. (...) A proposta é a realização da leitura crítica seguindo as teorias de letramentos e multiletramentos e ao mesmo tempo contribuir para a formação do senso de cidadania (BRASIL, 2006, p. 112-114).

É importante esclarecer que esse documento se refere à língua inglesa, mas que se entende que “as teorias apresentadas nele se apliquem ao ensino de outras Línguas Estrangeiras no Ensino Médio. Elas requerem, contudo, adaptações e ajustes em função das

²⁹ Em 2009, o Ministério da Educação deu início a um projeto de substituição dos vestibulares tradicionais pelo Enem como forma de ingresso na universidade. A partir do resultado da prova, os alunos se inscrevem no Sisu (Sistema de Seleção Unificada) e podem pleitear vagas em instituições públicas de ensino superior de todo o país. De fato, o MEC está propondo políticas para a melhoria do ensino de línguas estrangeiras, vide discussão proposta pela ALAB sobre “A prova de LE no ENEM e seu efeito retroativo no Ensino Básico da Escola Pública Brasileira” (<www.alab.org.br>), que tem mobilizado linguistas e professores do país inteiro.

³⁰ Dados disponíveis no portal do Inep <www.inep.gov.br>. Acesso em 26/12/2011.

especificidades de cada idioma estrangeiro” (BRASIL, 2006, p. 87). É ainda interessante dizer que o documento relaciona o desenvolvimento das habilidades linguísticas com o “desenvolvimento do senso de cidadania, do senso da heterogeneidade linguística e sociocultural” (BRASIL, 2006, p. 93).

“No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 87).

O documento também reforça que a proposta de ensino de Línguas Estrangeiras para o nível médio não deve restringir-se ao mercado, lembrando seu caráter educativo, de formação de alunos (indivíduos, cidadãos). Mas, ao mesmo tempo, ela não deve negligenciar o mercado de trabalho, pois muitos dos alunos que concluem esse nível de escolaridade saem em busca de trabalho (BRASIL, 2006, p. 118). Sobre o mercado de trabalho, salienta que o desenvolvimento de outras habilidades, além da leitura, deva ser também priorizado na formação do aluno.

Sabe-se, ainda, que em oportunidades de trabalho que se abrem para os concludentes do ensino médio (com turismo, em algumas regiões brasileiras; como recepcionista, por exemplo), o conhecimento básico de comunicação oral em Línguas Estrangeiras consta entre os requisitos para a seleção ao trabalho. Algumas vezes, informam os levantamentos, o selecionado não chega a utilizar o conhecimento do idioma estrangeiro na rotina de seu trabalho. Mas o fato de demonstrar esse conhecimento conta favoravelmente para ele, pois é um indicador de disponibilidade para o aprendizado, de mente aberta para conhecimentos que se façam necessários para o desempenho de determinadas tarefas em determinados contextos (BRASIL, 2006, p. 119).

Sobre os desafios para ensinar a aprender inglês na realidade das escolas brasileiras de hoje, os PCNs abordam três questões: (1) o número reduzido de aulas de inglês e as diferenças entre as salas de aula; (2) o lamento de que os alunos de escola pública não sabem a importância do inglês na vida deles e menção aos sentimentos negativos que a disciplina desperta nos aprendizes; e (3) a questão da formação dos professores:

(1) O número reduzido de aulas de inglês e as diferenças entre as salas de aula (composta de alunos em níveis diferentes de aprendizagem de inglês) indica a importância de se criar estratégias para as habilidades selecionadas e para que os conteúdos possam ser desenvolvidos em três anos de ensino médio (BRASIL, 2006, p.103).

(2) Por meio de investigações de campo, destaca-se, dentre várias questões, o desconhecimento dos alunos sobre a necessidade do aprendizado

de um idioma estrangeiro para a vida deles e, conseqüentemente, o desconhecimento da razão para estudar essa disciplina na escola: “Há um lamento de que os alunos de escola pública não sabem a importância do inglês na vida deles e menção aos sentimentos negativos que a disciplina e, por conseqüência, o professor despertam nos aprendizes” (PAIVA, 2005a, p. 9 apud BRASIL, 2006, p. 90).

(3) Referindo-se ao professor de inglês, mas em concepção que se aplica ao professor de Línguas Estrangeiras, Gee (1986) sugere que “[...] o professor de inglês não está apenas ensinando gramática, nem mesmo letramento, mas sim as práticas discursivas de grupos dominantes, práticas essas que podem ferir as práticas e valores, e a identidade [...] de aprendizes que venham de outros grupos socioculturais” (GEE, 1986, p. 720 apud BRASIL, 2006, p. 99). O dialogar com Almeida Filho (2001) sobre as várias propostas de competências que esse autor indica para o desenvolvimento do professor de Língua Inglesa – como a de aprender com a própria experiência, as competências para a teoria e sua respectiva aplicação, a competência linguístico-comunicativa e a profissional –, salienta a relevância de o professor ter a competência linguístico-comunicativa da língua que se propõe a ensinar (PAIVA, 2005, p. 3 apud BRASIL, 2006, p. 118).

Sobre a formação de professores, Paiva (2005a, p. 3) afirma:

Concordo que todas essas competências são importantes. No entanto, não podemos desconhecer que sem a competência linguístico-comunicativa o professor fica sem seu principal instrumento de trabalho, pois é essa competência que ele tem a expectativa de adquirir, para depois desenvolver em seus alunos, e é essa mesma competência que os alunos esperam atingir (PAIVA, 2005a, p. 3 apud BRASIL, 2006, p. 118).

Especificamente, sobre a competência da leitura, o documento ressalta que, nas orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita, primeiramente, é necessário que o professor escolha o texto a ser usado para, a seguir, estabelecer um propósito para a leitura (o que pode ser feito em conjunto com a classe). Esse propósito definirá o nível de compreensão a ser alcançado, o que pode abarcar desde uma compreensão geral em relação ao que é tratado no texto, até a procura de uma informação específica (BRASIL, 2006, p. 91).

A preparação dos professores para o ensino da leitura e, conseqüentemente, dos alunos de Ensino Médio, é a grande preocupação desta tese, que visa a oferecer, frente a essa realidade, uma proposta metacognitiva³¹ para uma abordagem mais eficaz de ensino de inglês nas escolas brasileiras. O arcabouço teórico de nossa pesquisa, a linguística cognitiva, é de certa forma, mencionada nos PCNs:

³¹ A proposta está contida no capítulo 7 desta tese.

Na visão cognitivista desloca-se o foco do ensino para o aluno ou para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem da Língua Estrangeira. Entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas. Ao ser exposto à língua estrangeira, o aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela. Os erros, então, passam a ser considerados como evidência de que a aprendizagem está em desenvolvimento, ou seja, são hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço cognitivo de aprender a língua estrangeira. Contrariamente à visão behaviorista, os erros passam a ser entendidos como parte do processo da aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 56, grifo nosso).

Acreditamos que oferecer uma estratégia de aprendizagem que estabeleça analogias entre a língua materna e a língua estrangeira seja uma das maneiras mais indicadas para atingir o objetivo de desenvolver a competência da leitura em língua inglesa como língua estrangeira. Dessa forma, o nosso tema – integração conceptual e esquemas de imagem³² para o entendimento do emprego metafórico dos verbos de movimento polissêmicos em inglês – será apresentado como um recurso metacognitivo para uma proposta de ensino da leitura em inglês no Ensino Médio.

2.5 Metacognição

Atualmente, quase ninguém questiona a realidade ou a importância da metacognição. Mas, pesquisadores têm estudado a metacognição por mais de vinte anos. A maioria deles concorda que “cognição e metacognição diferem: as habilidades cognitivas são necessárias para se desempenhar uma tarefa, enquanto as metacognitivas, para entender como uma tarefa é realizada” (GARNER, 1987 apud SCHRAW, 1998, p. 113).

Definida como conscientização do processo de aprendizagem, a metacognição inclui habilidades artificiais como esboços, *mnemonics*, diagramação, entre outras estratégias. Se baseados em habilidades cognitivas naturais, os recursos metacognitivos otimizam a aprendizagem porque baseiam esse processo no conteúdo estudado.

Ensinar metacognição é recomendado pelos estudiosos da área, porque, além de estar ligada a aspectos motivacionais, a capacidade metacognitiva “melhora o desempenho dos alunos em vários aspectos, incluindo melhor uso de recursos de atenção, melhor uso de

³² Segundo Lakoff e Johnson (1999), “esquemas de imagem são padrões estruturais recorrentes em nossa experiência sensorio-motora que, quase sempre, servem para estruturar conceitos complexos”. Veja mais informações sobre esse construto teórico na seção 4.3 desta tese.

estratégias já existentes, e uma maior conscientização sobre a compreensão” (SCHRAW, 1998, p. 114).

Um tema comum abordado pelos estudiosos da metacognição, e que encoraja os alunos a desempenharem um papel mais ativo em seus estudos, é a noção de agenciamento:

Alunos bem sucedidos se encarregam de sua própria aprendizagem. No mínimo, assumir o comando requer que os alunos tenham consciência da sua aprendizagem, para avaliar suas necessidades de aprendizagem, para gerar estratégias que satisfaçam as suas necessidades, e para implementar essas estratégias. Autoconhecimento, autodeterminação e autossuficiência são as características para descrever as pessoas como "agentes de seu próprio pensamento". Como agentes de nosso próprio pensamento, construímos a nossa compreensão de nós mesmos e do mundo, controlamos nossos pensamentos e comportamentos, e monitoramos as consequências delas (HACKER, DUNLOSKY, GRAESSER, 2009, p. 1).

Schraw (1998, p. 117) destaca o fato de que “o conhecimento metacognitivo pode também compensar a baixa habilidade ou falta de conhecimento prévio” sobre um assunto. Isso atesta, por exemplo, que usar esquemas de imagem e integração conceitual para aprender os vários empregos de verbos de movimento polissêmicos geralmente fornece pistas/dicas sobre o significado original da palavra, expressão ou enunciado, escondidos no sistema linguístico, do qual os alunos podem derivar novos usos metafóricos. Esses procedimentos cognitivos podem ser adotados como recursos metacognitivos tanto para aprendizes iniciantes de inglês, como para os que já têm certo domínio do idioma. Ambos os tipos de alunos podem se beneficiar da metacognição, como vemos na afirmação de Schraw (1998, p. 117-118),

Enquanto altos níveis de conhecimento de um domínio específico podem facilitar a aquisição e uso de metacognição, o conhecimento de um domínio não garante níveis mais altos de metacognição. Além disso, indivíduos com alto nível de consciência metacognitiva usam esse conhecimento para compensar seu deficiente conhecimento de um domínio específico.

Com o advento da Linguística Cognitiva, surge a oportunidade de oferecer aos professores de língua estratégias metacognitivas que, em vez de serem artificiais, têm a vantagem de ser fruto de atividades cognitivas naturais dos falantes nativos da língua estudada.

Sendo assim, faz-se necessário repensar os processos metacognitivos tradicionais, que delegam aos alunos um papel de aprendiz passivo, como o decorar todas as possíveis traduções dos verbos. Essa diligência contribui para que os alunos não tenham apenas uma

estratégia metacognitiva superficial, mas sejam capazes de aprofundar outras mais motivadoras.

Essa iniciativa, por parte dos professores, é incentivada por autores diversos. Schraw (1998, p. 123) afirma que

O ponto de partida é a tentativa dos professores de perguntarem a si mesmos que habilidades e estratégias são importantes dentro do domínio específico que eles ensinam, como são construídas essas habilidades dentro de seu próprio repertório de habilidades cognitivas, e como eles podem orientar seus alunos sobre o uso dessas estratégias com sabedoria.

Esta pesquisa corrobora essa reflexão e aponta o modelo de integração conceptual (a metáfora, os *frames*³³ e os esquemas de imagem ligados aos verbos) como recurso metacognitivo que pode capacitar os aprendizes de inglês como língua estrangeira a desenvolver sua habilidade cognitiva da leitura.

³³ É amplamente conhecida a ideia de que os significados são relativizados a cenas, o que Fillmore (1982) chamou de *frames*, noção a partir da qual os significados têm uma estrutura interna determinada relativa a uma idealização de um objeto, ação, experiência, memória ou percepção. Veja mais informações sobre *frames* na seção 4.4 desta tese.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O FENÔMENO DA POLISSEMIA

Em inglês, em português, e muito provavelmente em todas as línguas do mundo, é comum o uso não literal dos verbos de movimento. É comum que os falantes empreguem metaforicamente esses verbos e/ou integrem conceptualmente novos sentidos a eles, o que dá lugar a uma série de generalizações polissêmicas.

É fato que a metáfora está na base de uma série de verbos polissêmicos. Em português, podemos dizer “virar a chave na fechadura” ou “virar a página do livro”, cujo significado básico envolve a ideia de mudança e, mais especificamente, de rotação de uma entidade sobre o próprio eixo. Entretanto, outro uso possível é o que verificamos em “virar a esquina” ou “virar (o carro) à direita”. Nesse caso, há uma entidade que percorre uma trajetória; em certo ponto, empreende uma mudança de orientação e, conseqüentemente, de direção. Em função de uma projeção metafórica entre mudança de orientação e mudança de estado, o verbo “virar” pode indicar uma mudança física, como em “O príncipe virou sapo”; “A água virou vinho”.

Outro exemplo seria o emprego de “virar” para conceptualizar as fases importantes da vida como pontos em que os indivíduos fazem uma mudança de direção, verificado em frases como “Quando você virar adulto, vai entender o que estou falando”. Há aqui uma integração entre elementos cognitivos e socioculturais – a noção cultural de fases diferentes da vida e a noção de transição temporal como transição espacial.

Ao traduzirmos “virar” para o inglês, deparamo-nos também com uma rede polissêmica para expressar as ideias que ele evoca em português e, além disso, verificamos ser produtivo, também nessa língua, o fato de os empregos metafóricos e os novos empregos resultantes de integrações serem bastante recorrentes. Tanto que é possível encontrar mais de um item lexical³⁴ para exprimir alguns dos significados de “virar”. Para traduzir os exemplos aqui apresentados, poderíamos empregar o verbo “turn”, em todos os casos (literalmente para as mudanças físicas em *turn the page* ou *turn the corner*; e metaforicamente para as demais acepções em *turn into a pumpkin*, *turn 15*), mas literalmente caberiam os verbos “become” (tornar-se), para as mudanças de estado (como em *become fat*); e “get” (ficar), para a

³⁴ Para Ruppenhofer *et al.* (2010, p. 5), “uma unidade lexical é um emparelhamento de uma palavra com um significado”. Por exemplo, para o item lexical *cadeira*, postulam-se diferentes unidades lexicais: *cadeira* (peça de mobília, assento), *cadeira* (cargo ou função de professor de determinada disciplina numa universidade ou em outra instituição de ensino), *cadeira* (direito de assistir a um espetáculo acomodado num desses assentos, ou o bilhete que dá ou comprova esse direito), *cadeira* (anca, quadril), etc. Em inglês, temos *chair* (*furniture for sitting on*), *chair* (*professorship and head of a committee*) etc.

transição temporal, em *get older*, por exemplo. Podemos, assim, atestar que os itens lexicais tipicamente têm mais de um significado ligado a eles. Quando esses significados estão associados, temos a ocorrência de polissemia. “A polissemia acontece devido ao fato de as palavras estarem ligadas a redes (*networks*) de conceitos e não simplesmente a um único conceito” (EVANS & GREEN, 2006, p. 169). “Do ponto de vista filosófico, a questão da polissemia envolve duas perspectivas sobre o mesmo objeto, ou seja, redes semânticas na mente” (HARDER, 2007, p. 1251).

O objetivo deste capítulo é, portanto, apresentar algumas considerações sobre o fenômeno da polissemia, uma vez que nosso objetivo é explorar esse tema a partir de uma proposta de descrição e análise de verbos de movimento em inglês, na sua interface com o português, sob a ótica da Linguística Cognitiva.

3.1 Polissemia

A polissemia é o pivô da análise semântica (ULLMANN, 1951, p. 117).

Um dos fenômenos fundamentais observados nas línguas naturais é a existência da diversidade de significados relacionados expressos pela mesma forma ou palavra. Esse fenômeno não é uma nova descoberta na linguística. O fato de algumas palavras terem mais que um significado e de que esses significados estejam relacionados foi primeiramente observado na Grécia Antiga (cf. NERLICH e CLARKE, 1997).

O termo “polissemia” foi introduzido pela primeira vez no século XIX por Bréal (1897) em seus estudos sobre a mudança linguística. Até então, os lexicógrafos estavam interessados em encontrar as conexões entre os significados das palavras na busca por padrões na evolução de sentido e em pôr ordem no sentido de entradas lexicais. Durante o século XIX, pôde-se observar uma mudança geral entre estudar o significado como parte da etimologia e estudar o significado como parte de uma nova semântica histórica e psicológica (cf. NERLICH & CLARKE, 2007, p. 593). E, “já a partir do século XX, o foco dos estudos linguísticos, em geral, passou de uma perspectiva diacrônica para uma perspectiva sincrônica³⁵” (CUYCKENS & ZAWADA, 1997, p. xi).

Bréal (1924), como precursor desse novo movimento, entendeu a polissemia como um fenômeno relativo ao uso linguístico, à aquisição da linguagem, à mudança

³⁵ Não se pode deixar de mencionar que isso se deu em função do corte epistemológico produzido por Saussure.

linguística e até mesmo à neurolinguística *avant la lettre*. Ele sabia que, diacronicamente, “a polissemia deriva do fato de que o novo significado ou novos valores que as palavras adquirem em uso não eliminam automaticamente os significados antigos. Os velhos e os novos significados existem em paralelo” (BRÉAL, 1924, p. 143-44). E, para esse autor, sincronicamente³⁶, ou no uso da linguagem, a polissemia realmente não existe, pois, no contexto do discurso, uma palavra tem sempre *um* significado (exceto em trocadilhos ou piadas):

O fator mais importante que traz a multiplicação dos significados diacronicamente e que nos ajuda a "reduzir" a multiplicidade de significados sincronicamente é o contexto do discurso (BRÉAL, 1991, p. 156-57 apud NERLICH & CLARKE, 2007, p. 593).

Bréal (1992, p. 103) diz que, à medida que uma significação nova é dada à palavra, exemplares novos parecem ser multiplicados, produzidos e tornados semelhantes na forma, mas diferentes no valor. A esse fenômeno de multiplicação dá-se a denominação de polissemia. “Todas as línguas das nações civilizadas participam desse fenômeno; quanto mais um termo acumulou significações, mais se deve supor que ele represente aspectos diversos da atividade intelectual e social” (BRÉAL, 1992, p. 103).

Esse autor fascinou-se pelo fato de que, quando falamos uns com os outros, não nos confundimos com a multiplicidade de significados que uma palavra pode ter, (alguns dos quais estão listados em dicionários de uso), nem estamos incomodados com a ascendência etimológica da palavra (traçada por dicionários históricos). Ambos os dicionários, de uso e o histórico, classificam os significados das palavras polissêmicas que tenham sido produzidos ao longo do tempo ou estão em uso por uma nação em um determinado momento. Essa é uma classificação social (abstrata e descontextualizada), enquanto a classificação de significados na cabeça de um falante ou ouvinte é, em cada caso, uma classificação individual (cognitiva, concreta e contextual).

Desde Bréal, postular a polissemia tem sido questão bastante característica das análises semânticas em geral. Na verdade, para muitos semanticistas, mostrar quantos

³⁶ Bréal (1995, p. 283) tinha em mente uma “competência sincrônica”, um tipo semiconsciente de conhecimento do usuário que só funciona dentro de situações concretas, como conhecimento semântico situado. Bréal (1991, p. 149) observou que, na maior parte do tempo, o último, mais moderno significado da palavra é o primeiro com o qual o falante se familiariza. Assim, a compreensão e aquisição da linguagem seguem o caminho inverso da mudança linguística, isto é, tanto na compreensão quanto na aquisição da linguagem, é o mais recente, e não o primeiro significado ou o significado primitivo de uma palavra, que é o significado básico (NERLICH & CLARKE, 2007, p. 594).

sentidos estão polissemicamente associados a um item lexical é um requisito básico da teoria semântica:

Se para um lexema temos a união de uma forma fonológica particular com um significado (ou significados) particular, então, é claramente essencial para a análise especificar, para qualquer palavra dada, o que é para uma palavra ter um ou vários significados. Se uma teoria semântica não puder fazer isso, estará aberta à acusação de que a concepção de um dos seus propósitos básicos é intoleravelmente vago. Como Kilgarriff (1993, p. 379) coloca, "sem condições de identidade para os sentidos das palavras, os conceitos permanecem perigosamente mal-definidos" (RIEMER, 2010, p. 160).

Estudar a polissemia não é só necessário para os linguistas por motivos técnicos. A descrição informal do significado para os usuários da língua durante seu uso comum também seria impossível sem o reconhecimento dos sentidos distintos dentro de uma mesma palavra. Se considerarmos, por exemplo, a palavra *peça*³⁷, que tem aparentemente quatro significados distintos – parte ou elemento de um todo; objeto ou artefato; teia de tecido; representação teatral –, poderemos afirmar que seria quase impossível oferecer qualquer definição precisa de *peça* que não distinguisse esses quatro significados.

Os diferentes significados de *peça* não parecem estar relacionados. Contudo, se buscarmos uma explicação diacrônica para esse fenômeno, descobrimos que *peça* vem do celta e significa “pedaço” e percebemos, assim, que os demais sentidos se desenvolveram por extensão semântica. O mesmo processo poderia ser verificado em *play* (jogar; tocar; brincar; peça de teatro), que, no inglês arcaico, *plegian*, significava *to exercise*.

Fica claro que o termo *polissemia* seja destinado ao uso de palavras como *peça* ou *play* que expressam uma coleção de significados relacionados semanticamente. A distinção entre eles, como salientam Croft & Cruse (2010, p. 109), está na compreensão de que “a polissemia é entendida, em sentido amplo, como variação na interpretação de uma palavra em diferentes ocasiões de uso”.

Para Riemer (2010, p. 162), falantes comuns não têm acesso à história e à etimologia de sua própria língua. Muitas vezes, no processo de aquisição/aprendizagem, acabam fazendo associações intuitivas entre os significados de uma palavra polissêmica. E mesmo tendo um conhecimento detalhado do contexto cultural ou da ocasião de uso, não é óbvio o que possa constituir evidência adequada de que dois significados estiveram conceitualmente relacionados. Por essa razão, Evans (2005, p. 45) define a polissemia como

³⁷ Exemplo emprestado de Riemer (2010, p. 160).

“um fenômeno estritamente sincrônico em que existe uma relação de sentido entre dois itens lexicais, dos quais os falantes estão conscientes, podendo compreender entre os sentidos distintos de uma forma lexical particular”³⁸.

Além disso, como lembram Croft & Cruse (2010, p. 109), “quando buscamos uma palavra no nosso léxico mental, ela não vem com um conjunto completo de divisões de sentidos já pronto”. Segundo esses autores, essa delimitação de sentidos, denominada *construal*³⁹, é construída e depende, principalmente, de fatores contextuais. Podemos retratar o significado total potencial de uma palavra como uma região em um espaço conceptual, e a cada interpretação individual como um ponto nesse lugar. Dessa forma, “a polissemia deve ser tratada como uma questão de isolamento das partes diferentes do significado total potencial de uma palavra em diferentes circunstâncias” (CROFT & CRUSE, 2010, p. 109). E “o processo de isolamento de uma porção de potencial de significado será visto como a criação de um limite para os sentidos, ou seja, a delimitação de uma unidade autônoma de sentido” (CROFT & CRUSE, 2010, p. 109). Em suma,

O significado potencial de uma palavra não é tipicamente um *continuum* uniforme: as interpretações tendem a agrupar-se mostrando diferentes graus de saliência e coesão, e entre os grupos há regiões relativa e esparsamente habitadas (CROFT & CRUSE, 2010, p. 109-110).

Por essas e outras razões é que os linguistas têm procurado não só definir, mas também desenvolver modelos de descrição da polissemia, entre eles testes lógicos, linguísticos e definicionais, a fim de entender teoricamente esse fenômeno. Além disso, muitos estudiosos têm buscado compreender o papel da cultura e do contexto que subjazem à língua e seus usos. E é devido a tudo isso que esta tese tem como preocupação central buscar entender a polissemia presente nos verbos de movimento da língua inglesa, aprendida como

³⁸ Segundo essa autora, essa é uma questão empírica sobre as quais ainda não se tem evidências suficientes. Se as evidências experimentais que já se tem mostram que os usuários da língua, de forma sistemática e consistente, não percebem alguns sentidos como sendo relacionados, então é necessário pôr em causa que o que está se denominando polissemia constitui um fenômeno que é totalmente sincrônico por natureza. Embora pareça muito provável que todos os sentidos em uma determinada rede semântica sejam diacronicamente relacionados, no léxico adulto pode haver diferenças na relação percebida entre conjuntos distintos de sentidos, devido à reanálise e ao reforço pragmático, obscurecendo a motivação original para a derivação de sentidos pré-existentes. Assim, devido a processos de mudança linguística, nem todos os sentidos associados a uma forma fonológica particular podem ser reconhecidos por um usuário da língua como sendo sincronicamente relacionados. Ou seja, enquanto a extensão do significado é altamente motivada, ela pode resultar em uma rede semântica, que pode parecer, para o usuário da língua (e talvez também para o linguista), a ser apenas parcialmente motivada (EVANS, 2005, p. 45).

³⁹ Podemos ilustrar o conceito de *construal* a partir dos seguintes enunciados: “Não consigo ler este texto porque está muito **pesado**” vs. “Ajude-me a carregar esses livros. Estão **pesados**”; “Seu resumo ficou bom: o texto está bem **enxuto** (e não seco)” vs. “Não gostei de nossa conversa. Ele foi **seco** comigo (e não enxuto)”.

língua estrangeira nas escolas brasileiras, na interface com a língua portuguesa, idioma nativo desses aprendizes, que, muitas vezes, não têm acesso à história do idioma estrangeiro, tampouco do nativo. As associações intuitivas entre os significados de uma palavra polissêmica podem se tornar, assim, mais motivadas se ativado o conhecimento detalhado do contexto cultural e, principalmente, dos mecanismos cognitivos empregados e das projeções conceptuais que ocorrem entre as línguas fonte e alvo na construção e interpretação do significado.

Diante do exposto, e para fundamentar a descrição e a análise que faremos da polissemia dos verbos de movimento em inglês, percebemos a necessidade de tecer considerações mais detalhadas acerca do fenômeno da polissemia e abordar aspectos tais como polissemia vs. monosssemia; polissemia e homonímia; testes sobre polissemia e flexibilidade do significado; o papel do contexto na polissemia; e a importância de entender a polissemia no estudo de uma língua estrangeira.

3.1.1 Polissemia vs. monosssemia

O oposto de *polissemia* seria *monosssemia* (do grego, “significado único”). Muitos termos técnicos são monossêmicos. Por exemplo, o verbo *run* tem seu significado cristalizado como “executar, funcionar, rodar” no domínio discursivo da informática, mas continua sendo um verbo de movimento polissêmico na sua descrição geral, em que “executar” seria apenas um emprego metafórico. Além disso, palavras monossêmicas podem ter um significado geral em uma variedade de leituras distintas. Por exemplo, *cousin*, do inglês, que pode ser lido como *primo* ou *prima*, tem um único significado: “filhos(as) dos irmãos(ãs) dos seus pais”.

Tanto a polissemia quanto a monosssemia estão relacionadas ao uso discursivo que se faz de uma mesma palavra⁴⁰. Na verdade, os vocabulários técnicos, por meio de definições construídas em seus discursos, operam modificações sêmicas que transformam palavras polissêmicas em monossêmicas. Por exemplo,

No discurso jurídico, roubo opõe-se a furto porque o primeiro é cometido mediante intimidação por parte do assaltante, já o segundo, não: nele o assaltado é espoliado sem saber. No vocabulário coloquial, ambas as palavras são usadas apenas com o sentido de “tomar para si algo que pertence a outrem”. O direito, em sua necessidade de definir dois tipos

⁴⁰ Como veremos no capítulo 5, esta constatação vai culminar na categorização de nosso *corpus* em comunidades de prática. O conceito de comunidade de prática irá nortear toda a nossa análise.

diferentes de crime para aplicar diferentes penalidades, operou em seu discurso uma redução do campo semântico das duas palavras utilizando o sema /com intimidação/ para fazer a distinção necessária. Assim, elas são transformadas em duas palavras monossêmicas com significados específicos no discurso jurídico. No discurso coloquial, ambas podem ser usadas como sinônimas, já que são intercambiáveis nos mesmo contextos (PIETROFORTE e LOPES, 2007, p. 131).

No código penal (BRASIL, 2001), os conceitos de furto e roubo são assim descritos:

Furto (Art. 155) consiste em “subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel”. **Roubo** (Art. 157) consiste em “subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência à pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência”.

Em inglês, também temos uma profusão de itens lexicais que podem se referir ao contexto de roubo, mas com traços distintos: *rob, steal, shoplift, mug* etc.

Ao analisar esse e outros aspectos do fenômeno da polissemia, constatamos o potencial criativo presente no jogo da língua. A polissemia está na base de inúmeros trocadilhos. Por exemplo, *step on something* quer dizer, literalmente, *pisar sobre algo*. Por extensão semântica, o significado da expressão idiomática *step on it* é *hurry up* (apressar-se). A expressão polissêmica é que cria o efeito de humor na seguinte piada: “*Waiter, waiter, why is the food on my plate all squashed?*” “*Well, sir, you told me you were in a hurry so I asked the cook to step on it*”⁴¹. Pode-se, também, explorar a polissemia, usando a mesma palavra com sentido diferente, como em “*I said that that “that” that that teacher had written was wrong*”⁴².

Muitas vezes, as redes polissêmicas de uma mesma palavra em duas línguas podem ser bem semelhantes. Por exemplo, o verbo *tomar* – segurar, ocupar, beber, assumir – e o verbo *take* – tomar, pegar, tirar, levar.

Essas últimas considerações nos remetem a duas reflexões: no caso das piadas e dos trocadilhos, é necessário o papel do contexto para que o texto cumpra seu propósito comunicativo na interpretação do leitor; em situações interlinguísticas, é inegável a importância do contexto e da cultura para o entendimento da polissemia durante a

⁴¹ “Garçom, garçom, por que minha comida está toda esmagada?” “Bem, o senhor me disse que estava com pressa, então pedi ao cozinheiro para apressar-se/pisar nela” (tradução minha). Além dessa acepção no contexto da piada, *step on it* também significa “pisar no acelerador”. Nos anos 20, foram fabricados os primeiros carros com acelerador, entre eles, o T-Ford. Usava-se, então, a expressão *step on it* para significar “acelerar”.

⁴² Eu disse que aquele “that” que aquele professor tinha escrito estava errado (tradução minha).

aprendizagem de uma língua estrangeira. Principalmente, quando precisamos buscar a história da palavra para examinar o que ela expressa ou porque, às vezes, certas palavras com significantes e significados distintos nas línguas de partida terminam por apresentar o mesmo significante na língua de chegada. Neste caso, temos o que denominamos homonímia, um fenômeno de relação entre as palavras que reside na fronteira da polissemia, que é o que trataremos a seguir. Considerações sobre o papel do contexto e da cultura no fenômeno da polissemia também serão apresentadas na sequência.

3.1.2 Polissemia e homonímia

A “polivalência das palavras” assume duas formas diferentes: a polissemia e a homonímia (ULLMANN, 1964, p. 354).

Muitos estudiosos buscam explicações sobre a origem da polissemia e procuram traçar uma fronteira nítida entre polissemia e homonímia⁴³.

De modo genérico, aceita-se que os itens lexicais sejam polissêmicos quando os seus possíveis sentidos compartilham algum tipo de relação semântica. Para que os sentidos possam ser considerados pertencentes ao mesmo item lexical, os falantes precisam “senti-los” como relacionados. Já os itens lexicais são classicamente considerados homônimos quando apresentam sentidos não relacionados. Croft and Cruse (2010, p. 111) apontam que a maior parte dos dicionários tradicionais confere verbetes distintos para os homônimos, diferentemente do que ocorre com os itens lexicais polissêmicos, que são identificados por números dentro do mesmo verbete.

Um dos pioneiros dessa baliza entre polissemia e homonímia, Ullmann (1964, p. 350), diz que “a polissemia é um fenômeno que está naturalmente presente em uma língua natural; é um fator de economia e de flexibilidade⁴⁴ para a eficiência desse mesmo sistema linguístico”. E acrescenta: “É um traço fundamental da fala humana, que pode surgir de maneiras múltiplas” (ULLMANN, 1964, p. 331). O autor cita cinco procedências que poderiam explicitar o fenômeno da polissemia em uma língua. São elas:

⁴³ Do grego, *polysémos* quer dizer “que tem muitos sentidos”, enquanto *homónymos* significa “que tem o mesmo nome” (HOUAISS, 2009).

⁴⁴ Biderman (1991, p. 283-284) compartilha dessa noção: “É um fenômeno que ocorre no interior das redes de significação do léxico geral da língua comum, em virtude da economia linguística, com o reaproveitamento frequente de um certo número de lexemas no processo de comunicação. A ampliação do uso de uma palavra e a metaforização contínua da linguagem acarretam a frequência de muitas unidades lexicais gerando a polissemia”.

(1) Mudanças de aplicação, ou seja, um dado item lexical adquire um maior número de sentidos graças ao deslocamento de emprego que ele abarca em um determinado período de uso; (2) Especialização em um meio social, ou seja, as palavras adquirem significados diversos e específicos dependendo do seu campo de ação e atuação; (3) Linguagem figurada, isto é, quando uma palavra pode adquirir um ou mais sentidos figurados sem que haja a perda do seu significado original (os significados convivem lado a lado e não se confundem). “Esta possibilidade de transposição metafórica é fundamental para a atividade da língua”; (4) Homônimos reinterpretados, ou seja, “quando duas palavras têm som idêntico e a diferença de significado não é muito grande, temos uma certa tendência a considerá-las como uma única palavra com dois sentidos”; e (5) Influência estrangeira, em que há a mudança de sentido de uma palavra já existente em um sistema linguístico por “importação de significado” de uma palavra estrangeira. Tende-se à coexistência dos dois significados: o novo e o antigo, dando origem à polissemia.

Segundo os estudiosos da semântica lexical, a polissemia contrasta com a homonímia por esta última ser um fenômeno da ordem do significante.

A homonímia entre *manga* (da camisa) e *manga* (fruta), ou entre *bank* (casa bancária) e *bank* (barranca de um rio ou lago) diz respeito a identidades e semelhanças entre suas imagens acústicas. A explicação desse fenômeno é diacrônica, além da justificativa de, sincronicamente, seus dois significados não estarem relacionados no uso corrente. A *manga da camisa* tem sua origem no latim *manica* (“parte da vestimenta que recobre os braços”), enquanto a *manga fruta* tem sua origem no tâmul *mankay* (“fruto da mangueira”). O *bank instituição financeira* vem do italiano arcaico *banque* (“mesa”, da noção das *exchange tables* dos agiotas), enquanto o *bank barranca do rio* vem do inglês arcaico *banke*, que se tornou *sandbank*, originário do *bangkon* (do proto-germânico, significa “slope” = “declive”).

Quando se utiliza o termo polissemia, o critério de definição muda do significante para o significado. Na polissemia, a um único significante correspondem vários significados, por exemplo, *paper* (papel; jornal; artigo científico) e *prato* (vasilha; comida, iguaria; receptáculo de balança; instrumento musical). Difere da homonímia por ser a mesma palavra em usos figurados, via metáfora, metonímia ou extensão de sentido, e analogia e não palavras com origens diferentes que convergiram foneticamente.

Do ponto de vista cognitivista, Croft and Cruse (2010, p. 111) afirmam que a distinção pode ser feita tanto dicronicamente quanto sincronicamente. A distinção mais tradicional é a diacrônica:

Unidades homônimas são derivadas de fontes lexicais distintas, e sua identidade ortográfica/fonológica se deve à perda de uma distinção original

por causa de uma mudança linguística, ou por empréstimo, enquanto as unidades polissêmicas são derivadas da mesma fonte lexical, sendo o resultado de processos de extensão tais como a metáfora e a metonímia (CROFT & CRUSE, 2010, p. 111).

Ainda sobre essa distinção, os autores asseveram que:

A distinção diacrônica entre a homonímia e a polissemia é uma questão de sim ou não, e é uma questão de fatos históricos, resolvível em princípio, nem sempre na prática. A distinção sincrônica é menos firmemente baseada, e é uma questão de gradação. A questão é se se pode ou não sentir uma relação semântica entre as duas interpretações de uma palavra. A questão pode ser mais precisamente formulada (mas ainda assim não precisamente) como o seguinte: uma interpretação é uma extensão semântica plausível da outra? (CROFT & CRUSE, 2010, p. 111).

Muitas vezes, o próprio termo polissemia é intrincado. Por exemplo, de acordo com Nerlich & Clarke (2003, p. 8), é prática comum na pesquisa sobre a polissemia considerar esse fenômeno como sujeito à gradação, que vai desde o que se denomina polissemia contrastiva até o que se chama polissemia complementar:

a polissemia contrastiva lida com significados não relacionados, tais como *match* (fósforo) e *match* (competição em um jogo ou esporte); e a polissemia complementar trata de aspectos interrelacionados de uma palavra, como, no caso de *record*, por exemplo, o objeto físico (disco) e a música (gravação) (NERLICH & CLARKE, 2003, p. 8).

Segundo esses autores, *match* e *match* são lidos como homônimos e *record* e *record*, como aspectos semânticos interrelacionados de uma palavra. Casos como *smart* em “*smart person*” ou “*smart dress*” e *fair* em “*fair trial*” e “*fair hair*” colocam-se em algum lugar em meio a essas duas noções.

Nota-se, por esse critério de relação entre sentidos, que a distinção entre a polissemia e a homonímia é subjetiva e que, se há casos em que a distinção é bastante definida, há outros em que é impossível o estabelecimento de uma diferença. Em muitos casos, “pode haver problemas de demarcação: pode não ser fácil traçar uma linha precisa entre um significado e outro” (LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 147).

Ademais, embora os vários sentidos dos verbos de movimento, para alguns semanticistas estruturalistas ou gerativistas, sejam considerados homonímia entre itens lexicais com redes semânticas diferentes, para os semanticistas cognitivistas essa profusão de sentidos a partir de um único item lexical pode ser explicada pelo processo de integração conceptual, como veremos nesta tese.

Enfim, a polissemia e a homonímia são fenômenos produtivos de jogos de palavras que enriquecem o conteúdo textual, revelando uma riqueza da expressão linguística.

Por outro lado, na prática, nem sempre é fácil determinar se um sentido particular de uma palavra conta como distinto e então estabelece polissemia:

Isso ocorre porque os significados das palavras, enquanto relativamente estáveis, estão sempre sujeitos ao contexto. A consequência desse fato é que enquanto a polissemia como fenômeno conceptual implica um número de sentidos totalmente distintos ainda que comprovadamente relacionados, a realidade é que alguns sentidos da palavra, enquanto parecem ser distintos em certos contextos, parecem não ser em outros. Em outras palavras, a polissemia exhibe gradação devido à influência contextual (EVANS & GREEN, 2006, p. 352).

Sobre o papel do contexto na polissemia, Evans & Green (2006, p. 340) alertam sobre o conceito de vagueza (*vagueness*):

O problema diz respeito a não ser capaz de distinguir entre polissemia e vagueza. Uma expressão linguística é vaga ao invés de polissêmica se o contexto em vez da informação guardada na memória semântica⁴⁵ fornecer o detalhe significativo sobre a entidade em questão.

Segundo as autoras, um exemplo seria a palavra *thing*, cujo significado é totalmente especificado pelo contexto, uma vez que a memória semântica não pode conectá-la a todas as entidades possíveis a que se refere. Outro exemplo, menos extremo, é a palavra *aunt*, que pode designar a *tia materna* ou *paterna*. Enquanto nosso conhecimento associado à palavra contém essa informação, a distinção entre seus sentidos é totalmente dependente do contexto não linguístico. Em suma, “enquanto uma expressão polissêmica se relaciona a uma gama de sentidos convencionais, uma expressão vaga é caracterizada pela falta de distinção entre sentidos convencionais” (EVANS & GREEN, 2006, p. 340).

Uma tentativa para promover o entendimento dessa questão e para tratar da flexibilidade do significado são os testes sobre polissemia.

⁴⁵ Na semântica cognitiva, o termo “memória semântica” é usado de forma intercambiável com outro termo mais tradicional: “léxico mental” (EVANS & GREEN, 2006, p. 331).

3.1.3 Os testes sobre polissemia e flexibilidade do significado

Problemas de demarcação do significado e dificuldades definitórias motivaram a existência de vários tipos de teste para diferenciar entre vagueza e polissemia. Os testes existentes podem produzir resultados, de certo modo, divergentes. Para ilustrar brevemente esse ponto, e sem discutir todos os testes específicos já sugeridos, recorreremos a Lewandowska-Tomaszczyk (2007) e Geeraerts (2001) para apresentar três deles: o teste lógico, o teste da ambiguidade linguística e o teste definitório.

O teste lógico de diagnóstico da polissemia proposto por Quine (1960)⁴⁶ atesta que um item lexical é polissêmico se ele pode ser ao mesmo tempo claramente verdadeiro e claramente falso do mesmo referente. Considerando as seguintes leituras de *port* (porto): “ancoradouro” e “vinho doce e encorpado de Portugal”, a polissemia desse item é estabelecida por frases tais como *Sandeman is a port (in a bottle), but not a port (with ships)*. O teste de Quine mostra que os significados vagos, como o de *student*, não passam no teste lógico. *I gave the book to a student but not to a student* é uma sentença que causa estranheza, porque *student* é uma palavra vaga e não polissêmica com relação à distinção *student (male student)* e *student (female student)*.

Os testes de ambiguidade linguística, formulados por Zwicky & Sadock (1975), e, mais tarde, revisitados por Cruse (1986), envolvem julgamentos de aceitabilidade sobre frases que contenham duas ocorrências relacionadas do item sob consideração. Assim, a sentença *At midnight the ship passed the port, and so did the bartender* é estranha se os dois significados lexicais de *port* estiverem em jogo. Inversamente, o fato de que as noções “vinho *vintage* doce de Portugal” e “vinho *assemblage* doce de Portugal” podem ser cruzadas em *Vintage Noval is a port, and so is blended Sandeman* indica que o item lexical *port* é vago e não polissêmico com relação à distinção entre vinhos *assemblage* e *vintage*.

O critério do teste definitório, cuja origem pode ser traçada na metafísica de Aristóteles, diz que um item tem mais de um significado lexical se não existir uma definição minimamente específica que cubra a extensão do item como um todo, e que ele não tem mais significados lexicais do que definições gerais máximas necessárias para descrever sua extensão. As definições de itens lexicais devem ser as mais gerais possíveis no sentido que elas devem cobrir de maneira mais ampla possível um subgrupo da extensão de um item. Assim, definições separadas para “vinho *assemblage* doce e encorpado de Portugal” e “vinho

⁴⁶ Segundo Lewandowska-Tomaszczyk (p. 141, 2007), o teste de Quine não parece discriminar entre a polissemia e a homonímia.

vintage doce e encorpado de Portugal” não podem ser consideradas definições de significados lexicais, pois elas podem ser agrupadas na definição *vinho doce e encorpado de Portugal*. Por outro lado, as definições devem ser minimamente específicas no sentido de que devem ser suficientes para distinguir o item dos outros itens não sinônimos. Uma definição mais geral possível, que abarque tanto *port* como “ancoradouro” quanto *port* “tipo de vinho”, utilizando-se a definição *coisa/entidade*, é excluída, pois ela não captura a especificidade de *port* enquanto distinta de outras coisas.

Geeraerts (1993) e Cruse (2000) exploram sistematicamente as diversas divergências e convergências dos testes de polissemia. Do ponto de vista desta tese, essa linha de discussão é importante, pois dá mais suporte ao reconhecimento de que não há necessariamente uma solução que seja única e ideal para traçar em um item lexical linhas divisórias ao redor de um significado nem entre significados. “O significado é um fenômeno flexível e os limites entre a homonímia, a polissemia e a vagueza não são rígidos” (LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 144). “A homonímia, a polissemia e a vagueza formam um *continuum*” (LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 154).

A nós nos interessam os modelos descritivos da polissemia sobre os quais a Linguística Cognitiva se focaliza (a teoria dos protótipos da estrutura semântica, o modelo das categoriais radiais, e o modelo dos esquemas de imagem), e que abrangem questões sobre a flexibilidade do significado que parecem promover um olhar instigante sobre o nosso *corpus*.

Antes de discorrermos sobre a polissemia sob a ótica da Linguística Cognitiva, teceremos, ainda, algumas considerações sobre o papel do contexto na polissemia, sobre a importância de entendê-la em uma língua estrangeira e sobre a escolha dos verbos de movimento.

3.1.4 O papel do contexto na polissemia

O contexto desempenha um papel vital na delimitação dos significados que podemos atribuir às palavras. A noção de contexto é de vital importância para esta pesquisa, uma vez que abordamos a polissemia na interface entre duas línguas. O conceito de “comunidades de prática” (CROFT, 2009) será adotado para explicar como o ponto de vista do contexto de comunicação é fundamental para a interpretação dos verbos de movimento.

De acordo com Croft & Cruse (2010), fatores contextuais de vários tipos servem para modular o significado das palavras. Segundo os autores, “um limite de sentidos revela a presença da polissemia de várias formas, que podem ser vistas como diferentes tipos de

autonomia⁴⁷ das unidades delimitadas” (CROFT & CRUSE, 2010, p. 112). Segundo os autores,

a característica que distingue unidades de sentido pleno de outros tipos de unidade é o antagonismo. Basicamente, isso quer dizer que duas unidades são mutuamente exclusivas como focos de atenção. Elas estão em competição, e se uma delas é foco de atenção, a outra é excluída, o que pode ser percebido nos exemplos: *We finally reached the bank (margin of river, financial institution)*; e *Mary was wearing a light coat (light in color, light in weight)* (CROFT & CRUSE, 2010, p. 112).

Além da questão da autonomia, “em vários estudos, Cruse (2000a) identificou um número de maneiras em que o contexto afeta a natureza da polissemia” (EVANS & GREEN, 2006, p. 352-352), entre as quais, podemos citar: o contexto de uso, o contexto da sentença e o contexto do conhecimento⁴⁸.

O contexto de uso está relacionado à noção de subsentido, que seria um significado distinto motivado por um contexto situacional específico em que a palavra ocorre. Aos subsentidos, faltaria a autonomia: o grau de convencionalidade que assegura relativa independência do contexto e então identifica os sentidos distintos.

Como exemplo, Evans & Green (2006, p. 353) citam um curto diálogo apresentado por Cruse (2000a, p. 36): “Mother: ‘*Haven’t you got a knife, Billy?*’/Billy: ‘*No*’”. Nesse diálogo, ocorrido entre mãe e filho (Billy), à mesa de refeição, a mãe aponta para a carne e questiona se Billy não tem uma faca (*knife*) e ele responde negativamente. Em outro contexto, em que a mãe apontasse para o bolso de Billy, que contém um canivete (*knife*), a resposta seria afirmativa⁴⁹.

Contudo, os subsentidos não são plenamente convencionais. Cruse (2000a) observa que, em certas situações, os subsentidos distintos de *knife* (*cutlery knife*: talher e *penknife*: canivete) desaparecem, como em *The drawer was filled with knives of various sorts*

⁴⁷ Croft & Cruse (2010, p. 112) entendem que “autonomia significa a habilidade de uma unidade em comportar-se independentemente de outras unidades que possam ser interpretadas no mesmo contexto”.

⁴⁸ Esses três tipos de contexto são fundamentais para determinar os empregos de um item lexical nas comunidades de prática que compõem nosso *corpus*.

⁴⁹ Nesse ponto, questiona-se se a noção de subsentidos poderia estar subordinada à de vagueza. A palavra *knife* seria vaga, assim como a palavra *aunt*, e não polissêmica. Croft & Cruse (2010, p. 129) esclarecem que não é o caso e se baseiam no que chamam de restrição de identidade, considerando exemplos como *John needs a knife; so does Sarah / John has an aunt; so does Sarah*. Na primeira sentença, interpretamos o segundo conjunto como referente ao mesmo sentido de *knife*, o que ilustra a restrição de identidade. Na segunda sentença, não há restrição, pois o segundo conjunto pode se referir tanto à tia materna quanto à tia paterna (EVANS & GREEN, 2006, p. 353). No nosso *corpus*, denominamos esse aspecto como *subcomunidade*. Veremos, por exemplo, que o verbo *run*, com acepção de “gerenciar”, não é usado apenas no contexto de negócios, mas tem como subsentido projetado “gerenciar” uma equipe no domínio discursivo dos esportes ou em uma instituição escolar.

(A gaveta estava cheia de facas de diferentes tipos). Exemplos como esse apelam para um significado unificado de *knife* em que os subsentidos induzidos contextualmente desaparecem. “Isso demonstra que os subsentidos não se qualificam como sentidos plenamente distintos porque requerem tipos específicos de contexto para que sejam induzidos” (EVANS & GREEN, 2006, p. 354). Portanto, a polissemia associada ao item lexical parece estar fortemente dependente do contexto de uso.

O contexto da sentença está relacionado à noção de faceta, que seria a estrutura parte-todo de uma entidade, selecionada por um contexto sentencial específico, também entendido como cotexto.

Assim como os subsentidos, as facetas são dependentes do contexto porque as distinções entre facetas apenas surgem em certos contextos sentenciais. Por exemplo, a palavra *book*, cujo conceito consiste em texto ou livro (objeto físico). Esses dois significados são facetas porque estão relacionados à estrutura intrínseca e organizacional de livros em geral e não aos contextos de uso. Além disso, essas facetas só se tornam aparentes em certos contextos sentenciais, como em *That book is really thick* e *That book is really interesting*. A primeira sentença se refere ao objeto e a segunda, ao texto. A presença de *thick* e *interesting* nas sentenças, em vez do contexto de uso, é que induz particularmente cada faceta⁵⁰.

Contudo, segundo Evans & Green (2006, p. 354), assim como nos subsentidos, a distinção entre facetas pode desaparecer em certos contextos, em sentenças como *Although it's an expensive book, it's well worth reading*. Nesse exemplo, as facetas se combinam, sem nenhuma marcação, para formar um significado unificado de *book*, que inclui tanto texto (em *worth reading*) quanto objeto físico (em *expensive*).

O contexto do conhecimento está relacionado à noção de conhecimento enciclopédico⁵¹.

O fato de que cada indivíduo tem diferentes experiências implica que cada indivíduo tenha também diferentes representações mentais relacionadas à experiência de entidades particulares. Isso cria um contexto de conhecimento enciclopédico que influencia a maneira como as palavras são interpretadas, um fenômeno denominado por Croft & Cruse (2004 apud EVANS & GREEN, 2006, p. 355) como *modos de ver*. Por exemplo, a expressão *an expensive hotel* pode ser interpretada de três modos diferentes: (i) modo de ver “tipo”: um

⁵⁰ Na verdade, podemos dizer que as duas ou mais facetas de uma palavra podem estar integradas conceptualmente.

⁵¹ Por sua vez, segundo Croft (2009), a noção de conhecimento enciclopédico, como veremos, está vinculada à semântica de *frames* de Fillmore (1982).

hotel caro de se comprar; (ii) modo de ver “funcional”: um hotel caro para se hospedar; (iii) modo de ver “história de vida”: um hotel caro de se construir”.

Como ilustrado por essa discussão, resenhada a partir das considerações em Evans & Green (2006, p. 352-355), “o uso da língua envolve uma interação complexa entre polissemia, fatores contextuais e conhecimento enciclopédico” (p. 355).

Em suma, já dizia Ullmann (1964, p. 350), “não importa quantos significados tenha um dado item lexical: dada a influência do contexto, não haverá confusão se a certo significado for dado determinado sentido em situação precisa”⁵².

Se concebemos *contexto* como a interrelação das circunstâncias que acompanham um fato ou uma situação e, principalmente, como o conjunto de condições de uso da língua, que envolve, simultaneamente, o comportamento linguístico e o social dos falantes, é indiscutível a relevância da compreensão da polissemia na língua estrangeira.

3.2 A importância de entender a polissemia no estudo de uma língua estrangeira

Dentro de uma visão funcionalista, podemos dizer que entender a polissemia no estudo de uma língua estrangeira é fundamental, especialmente se pensarmos em *para que serve* e no *porquê* os seres humanos fazem uso dela de modo tão constante.

Uma primeira consideração seria a de que a polissemia é motivada pela metáfora⁵³. E “a metáfora acrescenta um aspecto emocional àquilo que falamos, ao trabalhar com imagens, potencializando a comunicação” (ABREU, 2010, p. 51). Afinal,

segundo a moderna neurociência, os seres humanos possuem “duas mentes” corporificadas, uma emocional, bastante antiga, pré-histórica, e outra, racional, bastante recente. A mente emocional é mais rápida e leva à ação. É por meio dela que nossos ancestrais reagiam prontamente. A mente racional é mais lenta e costuma pesar prós e contras. A mente emocional é programada, há milhões de anos, para reagir rapidamente diante de imagens eufóricas, como uma árvore carregada de frutos, ou disfóricas, como a aproximação de um animal predador (ABREU, 2010, p. 51).

Quando alguém diz “ele me culpou”, isso transmite uma mensagem racional, mas quando diz “ele jogou a culpa em mim”, essas imagens transmitem uma mensagem emocional

⁵² Além disso, a frequência de uma palavra está relacionada com a sua polissemia. Com efeito, “quanto mais frequente é uma palavra, mais sentidos é possível que tenha” (ULLMANN, 1964, p. 350).

⁵³ A noção de metáfora aqui empregada é a de metáfora cognitiva, entendida como projeção entre um domínio de origem e um domínio alvo (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2003).

mais intensa. Como resultado disso, as metáforas podem ser úteis para facilitar o entendimento de conceitos abstratos.

A força do movimento de uma imagem atrelada às emoções também pode ser verificada no uso de *draw* em inglês. Literalmente, é um verbo utilizado para significar *create a picture* (desenhar; traçar; riscar). Em construções como *draw attention* e *draw someone on something* temos projeções metafóricas empregadas em lugar de *call or bring attention* e *persuade someone to tell you something*. Outros exemplos seriam as expressões comumente usadas em inglês para expressar sentimentos diversos como raiva, amor, ódio etc: *boiling with anger*, *being swept off one's feet*, *building a relationship*, and *being madly in love*.

Kövecses (2003), em seus estudos sobre metáfora e emoção, destaca o papel da linguagem figurada na conceptualização da emoção. Segundo ele, “a metáfora e a linguagem figurada influenciam a maneira como pensamos sobre as emoções” (KÖVECSES, 2003, p. 1). Tanto que esse autor questiona se as metáforas simplesmente refletem uma realidade preexistente, literal, ou realmente criam ou constituem nossa realidade emocional.

Outra função da metáfora, segundo Abreu (2010, p. 52), é a argumentativa. Em conversas cotidianas ou nas manchetes de jornal, verificamos o poder argumentativo criado por metáforas como *Suddenly she lit upon a new way of approaching the problem* ou *Temos condições de reacender a economia em 2012*. Essas metáforas primárias estabelecem a projeção entre “luz e fogo” (em suas funções de iluminar e aquecer) e o “esclarecimento/entendimento do problema” e a “produção/funcionamento da economia”, respectivamente.

No caso da integração conceptual, podemos observar que juntamente com a transferência do traço selecionado do domínio de origem, são transferidos valores. Por exemplo, em manchetes de jornal como *Storm's Push North Leaves Punishing Inland Floods* e *Chuva castiga o sul de Minas*, há transferência dos traços “sofrimento, dano” dos *frames* de *punish* (punir) e *castigar*. Verificamos, também, o uso de metáforas de guerra no futebol, em português e em inglês, como, por exemplo, em *São Paulo massacra Palmeiras* e em *Four teams will be fighting for a place in the final*, construções comumente empregadas pela imprensa para tratar sobre esse esporte. Traços de violência são projetados a partir dessas construções.

Além disso, tanto no aspecto emocional quanto na função argumentativa da metáfora e das integrações conceptuais que motivam a polissemia, a noção de iconicidade⁵⁴ está presente. “Há iconicidade se algo em forma de um signo reflete alguma coisa do mundo. Para as línguas, isso significa que algo em forma de um signo linguístico reflete (por meio de seu significado) algo de seu referente” (LANGENDONCK, 2007, p. 395).

Abreu (2010, p. 92) explica o conceito de iconicidade, afirmando que “os falantes de uma língua fazem ‘recortes formais’ do mundo real ou dos mundos possíveis, a partir de pontos de vista ligados à sua percepção, condição social e momento histórico”. Para Givón (1989, p. 97), “uma experiência codificada é mais fácil de ser armazenada, recuperada e comunicada, se o código for maximamente isomórfico a essa experiência”.

Abreu (2010, p. 92) aponta duas implicações acerca da iconicidade: “A primeira delas é que, no momento em que uma palavra é criada, pode existir uma motivação entre ela e aquilo que ela designa”. A segunda implicação decorre do fato de que cada geração cria poucas formas novas de representação. “Na maioria das vezes, utilizamos as palavras herdadas de antepassados. Outras vezes, uma palavra desaparece, criando problemas de entendimento de outras ligadas a ela” (ABREU, 2010, p. 93). Sobre a primeira, podemos verificar que os mecanismos metafóricos são fontes inesgotáveis de iconicidade e acerca da segunda, podemos dizer que a polissemia é fator de economia e reaproveitamento na língua. Assim, a iconicidade é também elemento importante para se entender a polissemia em uma língua estrangeira. Afinal, embora as línguas sejam sistemas de representação convencionais, há muitas palavras que, em maior ou menor grau, são iconicamente motivadas e, portanto, refletem a percepção, a história, a cultura do seu usuário nativo, que naturalmente diferem das do usuário estrangeiro.

Em suma, as semelhanças construídas via metáfora e/ou integração conceptual, presente nas palavras polissêmicas, têm caráter subjetivo porque estão ligadas à cultura, à história e às emoções do usuário da língua. Esse é um dos motivos pelos quais é relevante promover uma investigação da polissemia em língua estrangeira para fins de aprendizagem dessa língua. Uma língua estrangeira não poder ser ensinada/aprendida de forma assistemática, a partir da memorização de listas de acepções para uma palavra. É preciso pensar uma maneira mais motivada/icônica para ensinar e aprender a profusão de sentidos que

⁵⁴ Em Linguística, o termo iconicidade é relativamente recente, mesmo sendo um fenômeno estudado desde a Grécia Antiga. Iconicidade seria o oposto de arbitrariedade, ou segundo Pierce, icônico é o oposto de simbólico. Até recentemente, o termo estava restrito à noção de onomatopéia (LANGENDONCK, 2007, p. 394 e 395).

uma palavra pode ter na língua estrangeira, buscando o entendimento dessas semelhanças, da integração de conceitos e de seu uso no contexto cultural dessa língua alvo.

Os estudos de Kövecses (2003, p. 1) corroboram essa ideia, com relação às emoções projetadas e integradas na linguagem figurada (e, naturalmente, muitas vezes, nos empregos polissêmicos):

Os leigos categorizam as emoções como paixões, enquanto alguns especialistas as categorizam como estados e outros como ações; se não prestarmos atenção à linguagem figurada, é impossível ver exatamente como o ponto de vista leigo da emoção difere da visão leiga das relações humanas ou do pensamento racional ou moral; se não examinarmos esse tipo de linguagem, nunca vamos entender por que temos a teoria da emoção na psicologia, filosofia e antropologia; e se não analisarmos esse tipo de linguagem em outras culturas diferentes da nossa, nunca vamos descobrir se a forma como pensamos sobre nossas emoções é compartilhada (e, se é, em que medida) por falantes de outras línguas (KÖVECSES, 2003, p. 1, grifo nosso).

Dos pontos de vista social e acadêmico desta tese, podemos apontar o critério de escolha do *corpus* e a aplicação dos dados do resultado da análise como justificativas para que se realizem trabalhos sobre esse tema. É um tema de grande utilidade nas aulas de leitura na esfera didática e visa a oferecer aos colegas professores de inglês um material útil para entender (e fazer entender a seus alunos) a polissemia em uma língua estrangeira.

Ademais, sob a perspectiva teórica adotada nesta tese, a Linguística Cognitiva, está claro hoje que

o estudo da polissemia é de fundamental importância em qualquer investigação semântica da linguagem e da cognição. A polissemia pode, portanto, ser considerada como porta de acesso privilegiada para uma rede de teorias interrelacionadas da linguagem, do significado e da cognição propostas ao longo do século XX e no início do século XXI e pode abrir caminhos e apontar direções para pesquisas futuras sobre língua e cognição (NERLICH & CLARKE, 2003, p. 3-4).

É profícuo promover uma investigação sobre a polissemia, visto que “a evidência linguística para a polissemia é abundante” (LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 153). Falta-nos, então, responder o porquê de escolhermos os verbos de movimento como nosso objeto de estudo. Considerações que justificam a escolha estão na seção que segue.

3.3 Escolha da polissemia dos verbos de movimento

Verbs act. Verbs move. Verbs do. Verbs strike, soothe, grin, cry, exasperate, decline, fly, hurt, and heal. Verbs make writing go, and they matter more to our language than any other part of speech (HALL and BIRKERTS, 1997).

Já vimos que a polissemia existe em todas as línguas do mundo. É uma questão funcional da linguagem. Além disso, temos ciência de que o desafio da polissemia para teóricos da linguagem é:

descobrir se é possível prever as redes polissêmicas que uma dada palavra pode estabelecer, identificar os mecanismos que subjazem tais extensões, e explicar a motivação que possibilita ao usuário da língua interpretar os significados no contexto (LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 152).

Para justificar a escolha da polissemia de verbos de movimento como tema desta tese e buscar responder por que os falantes de uma língua, quase sempre, empregam uma construção metafórica e/ou fazem integrações conceptuais com verbos de movimento, ao invés de utilizar uma construção literal, podemos recorrer às pesquisas atuais em Linguística Cognitiva, ligadas especialmente à neurociência, que enfatizam a importância das histórias em nossa vida diária. Diz Turner (1996, p. 13-14) que:

Realmente vale muito a pena ser um ser humano, porque se você não tiver essa capacidade (de imaginar pequenas histórias de eventos no espaço) você não tem uma mente humana. As pequenas histórias são o que um ser humano tem, em vez de experiência caótica. Nós sabemos o que elas são. Elas são o conhecimento que passa despercebido, mas torna a vida possível.

Em função dessa importância, frequentemente projetamos seres animados sobre seres inanimados em sentenças construídas com verbos de movimento. Dizemos “*The stone broke the stick*” assim como dizemos “*Jack broke the stick*”.

Projetamos, também, histórias de ação sobre histórias de eventos. Fazemos isso quando dizemos que *A foto saiu boa* or *The photo came out well*, em vez de dizer que *A foto está boa* ou *The photo looks good*. Não há movimento físico da foto, mas o que se quer é pôr foco no resultado de uma ação. Ou quando dizemos *The road goes up*, não há nenhum sentido de movimento atribuído à estrada, mas o que se quer é antecipar o ponto terminal – o destino. Usar o *phrasal verb* de movimento ‘goes up’ é registrar a diferença de verticalidade entre os pontos inicial e terminal e não atribuir movimento. Atribuímos capacidade de atores animados

à foto e a estrada. O uso metafórico de movimento está baseado na personificação da foto e da estrada, como se elas estivessem representando o ponto móvel do ponto de vista do sujeito que obtém a foto como resultado da ação de fotografar e a do sujeito que segue a estrada no sentido “para cima”.

Muitas vezes, projetamos ações corporais em eventos abstratos. É o que ocorre em *Caminhei muito em minha pesquisa*, em vez de dizer que *Minha pesquisa progrediu* ou ainda em *He walked his geography exam / He passed his geography exam*, que também consistiria em a projeção de eventos em histórias espaciais, em vez de *He was approved in his geography exam*.

Também encontramos uma constelação de usos metafóricos na descrição de verbos de transferência, como *buy* e *give*. Por exemplo, sentenças como *It's a crazy theory, but I'll buy it* e *He gave them one last chance* poderiam contradizer qualquer análise composicional, uma vez que não há preço envolvido em “comprar uma teoria” e nem mudança de posse em “dar a eles uma única chance”. É, ainda, possível observar uma gradação na flexibilidade do sentido de *give* entre seu sentido literal em *He gave me a book* e seus empregos metafóricos em *He gave me a strange look / He gave me a hearing test / He gave me hell*.

Segundo Turner (1996, p. 51), uma das explicações para essas projeções seria dizer que o pensamento abstrato é sempre traduzido em histórias espaciais e corporais, mas isso seria demasiadamente radical. Ele prefere atribuir a existência dessas projeções à riqueza do nosso entendimento de histórias espaciais e corporais e ao poder das parábolas, ao longo da nossa existência como seres humanos:

Podemos confortavelmente dizer que a nossa compreensão de histórias espaciais e corporais é tão rica, e os nossos poderes de parábola tão desenvolvidos, que a imaginação pode projetar histórias espaciais e corporais à vontade para qualquer ponto da bússola conceptual. Podemos também confortavelmente dizer que para muitos conceitos abstratos, as instâncias espaciais e corporais são os arquétipos. O pensamento cotidiano contém projeções convencionais de histórias espaciais e corporais em histórias da sociedade e da mente e no raciocínio abstrato (TURNER, 1996, p. 51).

Esse autor salienta que “*sentences are stories*” (p. 145). E, podemos dizer que, “como núcleos da oração, os verbos desempenham papel importante na interação entre a sintaxe e o significado” (RIEMER, 2010, p. 336). Turner (1996) explica que o processo de mesclagem entre a estrutura de uma história e a estrutura gramatical de uma sentença, ou seja,

sua construção é o responsável pelo seguinte acontecimento: “Quando queremos contar aquela história, usamos aquela gramática. Quando alguém usa aquela gramática, estimula-nos a pensar sobre aquela história” (TURNER, 1996, p. 145). Nas construções gramaticais, segundo ele, certas estruturas de uma história sempre emergem de certas estruturas gramaticais e vice-versa. “Nosso repertório gramatical é estabelecido via parábola. A espinha dorsal de qualquer língua consiste em construções gramaticais que emergem de projeções de histórias abstratas básicas” (TURNER, 1996, p. 145).

Além disso, “essas projeções têm efeito retórico” (TURNER, 1996, p. 147) porque transmitem valores, como vimos nas considerações sobre a função argumentativa da metáfora e a emoção na seção anterior. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 156) chamariam essas projeções de função retórica de recursos de presença. Segundo eles:

A presença age de uma maneira direta sobre nossa sensibilidade. É um dado psicológico que, como mostra Piaget, exerce uma ação desde o nível da percepção [...]. Assim, o que está presente à consciência adquire uma importância que a prática e a teoria da argumentação devem levar em conta.

Dizem, mais à frente:

Também uma das preocupações do orador será a de tornar presente, apenas pela magia de seu verbo, o que está efetivamente ausente e que ele considera como importante para sua argumentação, ou de valorizar, tornando-os mais presentes, elementos efetivamente oferecidos à consciência (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 156).

Assim, mais especificamente sobre as projeções metafóricas e as integrações conceptuais presentes na polissemia dos verbos de movimento, poderíamos dizer que há dois fatores fundamentais para explicar sua funcionalidade: “a ‘concretização’ do pensamento abstrato, que se torna mais palpável por meio da ideia de movimento, e a projeção adicional de valores vinculados ao domínio de origem da projeção” (ABREU, 2009, p. 91). Por exemplo, dizer que “*Mary threw the job out of the window*”, assim como dizemos “*Mary threw the stone out of the window*” consiste em projetar uma história espacial sobre uma não espacial e é mais concreto do que dizer “*Mary quit her job*”. E carrega também um sentido de desperdício, descarte, perda, pois, ao utilizarmos o termo “jogar pela janela”, agregamos também o valor de necessidade/sobrevivência ligado ao *frame* do domínio de origem da projeção, que é “jogar fora”, pois, não se joga fora algo essencial para a sobrevivência, como o trabalho.

Além dessas projeções espaciais, Turner (1996, p. 148) afirma que “uma grande variedade de coisas que não são objetos, eventos, ações e agentes prototípicos em uma história também podem ser concebidos, via projeção, como se fossem”. Por exemplo, dizemos “*The deadline is approaching*” da mesma forma que dizemos “*The car is approaching*”; “*His thinking is moving in the wrong direction*” do mesmo modo que dizemos “*His truck is moving in the wrong direction*”; “*I cannot grasp the idea*” como também dizemos “*I cannot grasp the handle*”; “*I am turning it over in my mind*” como dizemos “*I am turning it over in the pot*”; “*He accepted the explanation*” como dizemos “*He accepted the gift*”. Para Turner (1996, p. 148), “o evento de pensar é visto como processo”. E “a parábola está na raiz da língua e foi desenvolvida para atingir propósitos comunicativos”.

Os processos dinâmicos da parábola são básicos para a construção do significado e para a construção da língua. As histórias precedem a gramática. A capacidade de projeção precede a gramática. As parábolas precedem a gramática. A língua resulta dessas capacidades mentais como consequência; é seu produto complexo. A língua é filha da mente literária (TURNER, 1996, p. 168).

Muitos outros autores compartilham da opinião de buscar o entendimento dessas projeções comuns nas redes polissêmicas. Swanepoel (1992, 1998) e Van der Meer (2000) defendem a necessidade de dispensar mais atenção às relações motivadas entre os significados nucleares e os subsignificados figurados. Tais relações motivadas poderiam envolver especificamente metáforas conceituais no sentido lakoffiano (VAN DER MEER, SWANEPOEL), ou até esquemas de imagem⁵⁵ (SWANEPOEL).

Desse modo, sempre fica faltando uma explicação para a funcionalidade atual e diária dessas projeções, uma vez que elas são extremamente produtivas. Acreditamos que a Linguística Cognitiva possa trazer importantes contribuições para pensar sobre a questão. Nesta tese, entendidos a partir do modelo de integração conceptual, os verbos de movimento servirão como exemplos dessas projeções produtivas, por apresentarem alta taxa de adaptação polissêmica. Os verbos selecionados para esta pesquisa são representativos das principais direções da conceptualização do movimento – para frente (*go, run*); para trás (*bring, pull*); para cima (*raise, rise*); e para baixo (*fall, drop*). Depois de algumas análises-piloto, realizadas

⁵⁵ Lakoff (1987, p. 440 *apud* LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 153) propõe a existência de relações naturais entre os esquemas de imagem e aquelas que motivam a polissemia. Exemplos incluem transformações esquemáticas na relação entre os esquemas de PERCURSO e FIM DE PERCURSO: *Sam walked over the hill* (PERCURSO) e *Sam lives over the hill* (FIM DE PERCURSO).

a partir do *corpus* construído, foram eleitos os dois mais relevantes e recorrentes de cada uma das quatro categorias.

3.4 Introduzindo o ponto de vista cognitivista sobre a polissemia

It was not until the advent of Cognitive Linguistics that polysemy was seen as the most interesting and challenging semantic characteristic (SVOROU, 2007, p. 733).

Cinquenta anos após Ullmann⁵⁶ e um século depois de Bréal, a polissemia se tornou central nos estudos da moderna semântica cognitiva dos tipos sincrônico e diacrônico.

Nerlich & Clarke (2003, p. 4-5) comentam o desdobramento do fenômeno da polissemia ao longo do tempo sob a ótica de alguns modelos teóricos até chegar ao ponto de vista cognitivista. Segundo os autores, desde que Michel Bréal introduziu o termo polissemia na linguística, algumas controvérsias têm surgido. Alguns argumentam que a polissemia de fato não existe e que isso é somente um artefato das análises linguísticas. Afirmam ainda que, certamente, muitos falantes raramente têm ciência da multiplicidade de significados, a menos que estimulados pela produção ou interpretação de piadas ou trocadilhos.

Além disso, esses mesmos autores afirmam que a polissemia provou-se quase intratável dentro do estruturalismo e das análises componenciais, especialmente aquelas que se baseiam no axioma da língua como um sistema autônomo, alheio à cognição, às emoções e às influências corporificadas. Em seus esforços para lidar com a polissemia, os estruturalistas lutaram para manter o teorema “uma forma, um significado” e os transformacionistas abordaram as características invariáveis para definir o significado, deixando para trás questões como a modulação contextual e cotextual. Mesmo tendo sido um tópico inspirador para a semântica lexical histórica, especialmente para Bréal e seus seguidores, a polissemia tornou-se um obstáculo para a teoria linguística.

Esse cenário mudou com o advento da Linguística Cognitiva nos anos 80, quando o obstáculo tornou-se uma oportunidade de estabelecer relações entre a língua e a mente, o significado e a sociedade. Essa mudança de perspectiva foi facilitada pela emergência de novas teorias na antropologia e na psicologia, especialmente aquelas relativas a como os humanos estabelecem categorias com base em protótipos e semelhanças de família (*family resemblances*).

⁵⁶ Segundo Lewandowska-Tomaszczyk (2007, p. 140), a Linguística Cognitiva procura fazer justiça às opiniões anteriores tais como a de Stephen Ullmann.

Na Linguística Cognitiva, a palavra em si, com sua rede de sentidos polissêmicos, passou a ser considerada como uma categoria em que os sentidos estão relacionados por meio de princípios cognitivos. Diferente da pesquisa tradicional sobre a polissemia dentro da semântica histórica e lexical, essas análises vão tanto “além” quanto “abaixo” das palavras. Quase toda palavra é mais ou menos polissêmica, com sentidos ligados a um protótipo por meio de um conjunto de princípios semânticos relacionais⁵⁷ que incorporam uma quantidade maior ou menor de flexibilidade (cf. NERLICH & CLARKE, 2003, p. 8).

É relevante destacar que, por meio do uso da metáfora e da metonímia como mecanismos de extensão, a polissemia se tornou o foco de atenção para a Linguística Cognitiva e para os semanticistas cognitivistas que estudam esses e outros fenômenos, tais como a integração conceptual, os protótipos, campos semânticos, *frames* semânticos e redes semânticas. Nesses campos de pesquisa contemporâneos, a polissemia não é mais considerada um problema, mas sim uma característica inerente à língua, ao seu uso e à cognição. Além disso,

mesmo que a polissemia clássica se refira acima de tudo ao léxico, as ferramentas da Linguística Cognitiva possibilitam observar os efeitos polissêmicos na fonologia, morfologia, e sintaxe. As palavras polissêmicas abundam no desenvolvimento da linguagem usada na primeira infância. O fenômeno da polissemia também explica um grande número de casos de mudança histórica na língua a partir da variação sincrônica como resultado da mudança diacrônica (LEWANDOWSKA-TOMASZCZUK, 2007, p. 140).

Autores como Cuyckens & Zawada (1997) também comentam o porquê de a Linguística Cognitiva ser um modelo teórico muito mais diligente que os anteriores ao abordar a polissemia. Eles destacam que a Linguística Cognitiva, que inicialmente debruçou-se sobre o significado, incorpora ideias da filosofia da linguagem sobre semelhanças de família (cf. WITTGENSTEIN, 1953) e resulta da pesquisa na área de psicologia sobre a categorização. Em um número de experimentos, Rosch (1978) demonstrou que as pessoas, na verdade, não categorizam objetos com base nas suas condições necessárias e suficientes, mas sim com base na semelhança entre objetos e um membro prototípico de sua categoria, o que melhor exibir características da categoria e, então, estiver mais próximo da definição ideal da categoria. A partir desses *insights*, a semântica cognitiva desenvolveu uma descrição do significado das palavras que se tornou comumente conhecida como teoria dos protótipos para a abordagem do

⁵⁷ Como vimos na seção 3.1.4, “as construções relacionais se prestam para uso em vários contextos, transformando-se para se adaptar a nuances semânticas exigidas pelo contexto” (SVOROU, 2007, p. 733).

significado. Desse ponto de vista, os conceitos lexicais são categorias (CUYCKENS & ZAWADA, 1997, p. xii).

Para a Linguística Cognitiva, uma palavra com um número de sentidos polissêmicos é considerada como uma categoria em que os sentidos da palavra (os membros da categoria) estão relacionados uns aos outros por meio de princípios cognitivos gerais tais como a metáfora, a metonímia, a generalização, a especialização, e as transformações imagético-esquemáticas. E, segundo Lewandowska-Tomaszczyk (2007, p. 140), quatro expedientes são cruciais: “a flexibilidade do significado, a teoria dos protótipos da estrutura semântica, o modelo das categoriais radiais e o modelo dos esquemas de imagem”.

A posição geral adotada nesse âmbito é a de que a estrutura semântica deriva da estrutura conceptual e a reflete. Assim, “a polissemia linguística reflete a complexidade no nível da representação mental” (EVANS, 2005, p. 34).

Para Fauconnier e Turner (2003, p. 80),

a polissemia é difusiva na língua e aparece de muitas formas. Não é apenas um acidente da história ou da sincronia, mas uma manifestação essencial da flexibilidade, adaptabilidade, e riqueza no significado potencial que jaz no coração da linguagem e do seu uso. É também um sintoma da maneira pela qual várias operações cognitivas permitem a criatividade em muitos níveis.

Com o objetivo de entender a aplicação dos modelos descritivos da polissemia sob a ótica da Linguística Cognitiva, apresentaremos, no capítulo a seguir, um breve histórico dessa abordagem e noções gerais sobre alguns de seus principais mecanismos, dando enfoque às teorias da Metáfora e da Integração Conceptual, sempre estabelecendo relações com a polissemia.

4 LINGÜÍSTICA COGNITIVA, METÁFORA E INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL

Três áreas são de suma importância para a Linguística Cognitiva: polissemia, metáfora, metonímia; a corporificação da cognição; e a natureza gestáltica da linguística (NERLICH & CLARKE, 2007, p. 590).

A Linguística Cognitiva surgiu nos últimos vinte e cinco anos como uma influente abordagem de estudos da linguagem, dos sistemas conceptuais, da cognição humana e da construção do significado.

“O principal foco das pesquisas realizadas no campo da Linguística Cognitiva consiste no estudo das bases conceptuais e experienciais que dão origem às diversas categorias linguísticas” (GEERAERTS; CUYCKENS, 2007). A pesquisa em Linguística Cognitiva pauta-se, mais especificamente, pela investigação: (1) de características e fenômenos linguísticos que emergem do processo de categorização (entre esses, destacam-se prototipicalidade, polissemia, modelos cognitivos, imagens mentais e metáforas); (2) dos princípios funcionais das línguas naturais (iconicidade, por exemplo); (3) da interface conceptual entre sintaxe e semântica; (4) das bases experienciais e pragmáticas da linguagem em uso e, de forma mais ampla, portanto, da relação entre linguagem e pensamento.

Segundo Fauconnier (2006, p. 1),

A Linguística Cognitiva reconhece que o estudo da linguagem é o estudo da linguagem em uso e que quando estamos engajados em qualquer atividade linguística, experienciamos inconscientemente vastos recursos culturais e cognitivos, evocamos modelos e *frames*, estabelecemos múltiplas conexões, coordenamos uma série de informações, e nos envolvemos em transferências, elaborações e mapeamentos criativos.

Para os cognitivistas, a língua não “representa” o significado. Ela incita à construção do significado em contextos particulares por meio de recursos cognitivos e modelos culturais e desperta o falante para o desempenho de operações cognitivas complexas. Para Fauconnier (2006, p. 2) “grande parte dos estudos cognitivistas centram-se na construção criativa *online*⁵⁸ do significado à medida que o discurso se manifesta em contexto”. Uma das capacidades cognitivas humanas centrais que usamos sistematicamente na construção *online* do significado é a integração conceptual, que motiva, juntamente com as projeções metafóricas, a polissemia.

⁵⁸ Os mecanismos de construção *online* do significado envolvem categorização dinâmica e recategorização (LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 158).

Como vimos, do ponto de vista da Linguística Cognitiva, uma palavra com um número de sentidos polissêmicos é considerada como uma categoria. A polissemia vista dessa forma, como um fenômeno conceptual, tem origem na proposta de Lakoff (1987): a de que as unidades lexicais devem ser tratadas como categorias conceptuais, organizadas em relação a um *modelo cognitivo idealizado* (ICM)⁵⁹ ou protótipo. Ao falar de modelos cognitivos idealizados, esse autor salienta, assim, a natureza psicológica ou idealizada dos modelos cognitivos. Johnson (1987) teoriza a noção de esquemas imagéticos, demonstrando a natureza imagética e pré-conceptual de alguns modelos cognitivos. A teoria dos esquemas de imagem desempenha um papel importante nos estudos da polissemia, da mudança semântica e da gramaticalização. Também tem sido utilizada nas análises literária e textual (OAKLEY, 2007, p. 219). Gibbs et al. (1994) apóiam que “esquemas de imagem organizam a experiência e, como tal, organizam a estrutura semântica” (OAKLEY, 2007, p. 224).

As relações entre os sentidos em uma rede polissêmica são vistas como “resultado da extensão semântica de um esquema prototípico” (LAKOFF, 1987; SCHWENTER e TRAUGOTT, 1995, entre outros apud SVOROU, 2007, p. 736). No nível sincrônico, semelhante ao nível diacrônico, acredita-se que os processos que levam à extensão semântica são geralmente a metáfora e a inferência pragmática. A polissemia, entendida em termos cognitivos, é um expoente da ausência de limites claros entre a semântica e a pragmática (LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 154).

O conceito de redes polissêmicas com membros prototípicos deu origem à noção de categorias radiais. “Uma categoria radial é uma categoria conceptual na qual uma gama de conceitos é organizada em relação a um conceito central ou prototípico” (EVANS & GREEN, 2006, p. 331). A categoria radial que representa os conceitos lexicais tem a mesma estrutura, com uma gama de conceitos lexicais (ou sentidos) organizada frente a um conceito ou sentido lexical prototípico. Isso significa que os sentidos prototípicos estão mais próximos do protótipo central enquanto os menos prototípicos estão mais distantes, são os sentidos periféricos. Essas categorias radiais são representadas ou instanciadas na memória semântica de longo prazo, o que pode fazer com que uma gama de sentidos associados a uma palavra possam se tornar convencionais. Categorias radiais de sentidos são representadas ou instanciadas na memória semântica de longo prazo. Por exemplo, de acordo com essa visão, a razão pela qual somos capazes de usar *OVER* para expressar o significado *CONTROLE* é porque esse sentido de *OVER* é instanciado na memória de longo prazo. Isso significa que a

⁵⁹ *Idealized Cognitive Model.*

gama de sentidos associados a *OVER* tornou-se convencional. Em outras palavras, a maioria dos falantes nativos de inglês simplesmente "sabe" essa gama de sentidos associada a *OVER*. A partir dessa perspectiva, uma categoria radial não é um dispositivo para gerar sentidos distintos do sentido central ou prototípico. Em vez disso, é um modelo de como significados distintos, mas relacionados, são armazenados na memória semântica (EVANS & GREEN, 2006, p. 331, 332).

As categorias prototípicas exibem uma semelhança de família, ou mais genericamente, sua estrutura semântica toma a forma de um conjunto radial de leituras agrupadas e sobrepostas (LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 145). Os elementos da definição de semelhança de família não precisam carregar o mesmo peso: algumas características ou agrupamentos podem ser mais importantes para a descrição da categoria que outras (LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 146). Um dos sentidos de uma palavra pode ser considerado mais saliente que outros, mas os sentidos não são vistos como derivados uns dos outros de forma generativa; em vez disso, essas categorias são vistas como extensões de sentidos relacionados e são geralmente representadas na forma de redes radiais (radial networks) (CUYCKENS & ZAWADA, 1997, p. xiv), haja vista que, a introdução de redes de polissemia é concebida como redes interligadas de usos em torno de um protótipo (SVOROU, 2007, p. 733). No nosso corpus, por exemplo, o verbo *run* significa prototipicamente “correr”, e extensões de sentido estão relacionadas a esse movimento nas seguintes acepções: *manage*, *execute*, *compete*, *publish* etc.

Essa concepção cognitivista sobre as palavras como categorias radiais difere do ponto de vista da semântica formal, denominado *monosemy account*, em que “há um único sentido abstrato armazenado na palavra que é preenchido pelo contexto em cada ocasião de uso” (EVANS & GREEN, 2006, p. 332). Enquanto a posição radical sobre a monossemia defende uma representação semântica abstrata e mínima para um sentido geral e descontextualizado das quais as instâncias polissêmicas são derivadas por restrições contextuais (pragmáticas), a Linguística Cognitiva tende a defender o ponto de vista de que os sentidos polissêmicos de um item lexical formam conjuntos interrelacionados, o que favorece uma forma de representação rica porque cada significado lexical é um ponto de acesso a uma rede de categorias relacionadas (cf. LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 153).

É interessante destacar que “o conceito de categorização radial pode ter implicações teóricas interessantes para as relações entre língua e cultura” (LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 148). Segundo a autora, os modelos

cognitivos em jogo nas categorias radiais podem ser culturalmente específicos⁶⁰; “eles não só refletem como a realidade está desenhada objetivamente, mas também como a mente cria realidades diferentes” (LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 148).

Para explicar como a polissemia aparece na língua, os semanticistas cognitivistas supõem que as categorias linguísticas não são diferentes, em princípio, dos outros tipos de categorias conceptuais, ou seja, elas são estruturadas pelos mesmos mecanismos gerais que estruturam as categorias conceptuais não linguísticas. Desse ponto de vista,

sentidos menos prototípicos são derivados de sentidos mais prototípicos por mecanismos cognitivos que facilitam a extensão do significado, incluindo as metáforas conceptuais e as transformações de esquemas de imagem. Esses mecanismos resultam em uma extensão sistemática de categorias lexicais que resultam em *meaning chains*. Daí surge a polissemia: uma rede semântica para um único item lexical que consiste de múltiplos sentidos relacionados (EVANS & GREEN, 2006, p. 332).

Dessa forma, palavras polissêmicas consistem em um número de categorias relacionadas radialmente embora cada um dos sentidos polissêmicos possa por si só apresentar uma estrutura prototípica complexa. O membro central da categoria radial fornece um modelo cognitivo que motiva os sentidos não centrais. Os sentidos da extensão agrupados em torno da categoria central são relacionados por uma variedade de ligações possíveis tais como as transformações imagético-esquemáticas, a metáfora, a metonímia, ou por um perfil de acareação holística parcial de segmentos distintos de sentido como um todo (LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 148).

Além disso, os esquemas de imagem são capazes de representar significados distintos associados a uma palavra polissêmica, porque, como afirma Lakoff (1987 apud EVANS & GREEN, 2006, p. 339), “os esquemas podem sofrer extensão via metáfora; alguns esquemas são derivados via metáfora em primeira instância”.

Recentemente, todos esses modelos teóricos cognitivistas – esquemas de imagem, categorias radiais, metáfora, integração conceptual e polissemia – têm sido agregados a descrições semânticas para tentar entender, por exemplo, operações cognitivas mais complexas que ficam, muitas vezes, nos bastidores da estrutura visível da língua. Por meio deles, é possível promover a identificação de vários efeitos prototípicos e o desenvolvimento de uma categoria radial da estrutura semântica como modelo genérico subjacente aos efeitos

⁶⁰As variáveis ligadas à cultura em uma categoria não são arbitrárias e nem previsíveis. São motivadas e restritas à subcategoria central: uma explicação plausível para que as extensões periféricas sejam fornecidas a *posteriori* (LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 149).

prototípicos – e que ao mesmo tempo se aplica a um conjunto polissêmico de significados (LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 144).

As teorias da Metáfora e da Integração Conceptual, bem como as relações *metáfora e polissemia* e *integração conceptual e polissemia*, nos são particularmente interessantes porque agrupam os conceitos teóricos que fundamentam o tema desta tese.

4.1 Metáfora

A metáfora é para a gente como a água é para os peixes: está em toda parte (GIBBS, 2002 apud SARDINHA, 2007).

Teorias são óculos feitos com palavras para ajudar os olhos a ver o que normalmente não veem. Os olhos veem o mundo de um jeito. Usando os óculos da teoria, a gente passa a ver o mundo de uma maneira diferente. Olhando para os céus, sozinhos, os olhos veem o sol e os céus estrelados girando em torno da terra plana, parada imóvel. Usando os óculos da teoria, eles veem o contrário: uma terra redonda girando como um pião. Não são os céus que giram; é a Terra. Os olhos nos dizem que a tendência de todo movimento é o repouso. Tudo o que se movimenta para: o pêndulo para, a bola que o jogador chuta para, a flecha que o arqueiro lança para. Pondo os óculos da teoria que Galileu construiu, chamada "princípio da inércia" a gente vê o contrário: a tendência de todo movimento é continuar em movimento, indefinidamente. Olhando para os animais, a gente vê aquela variedade fantástica de formas vivas, todas prontas. Pondo os óculos da teoria da evolução, todas essas formas vivas aparecem interligadas, uma saindo de dentro das outras. As teorias surgem quanto a gente começa a desconfiar dos olhos. Elas são inventadas para a gente ver aquilo que os olhos não veem (ALVES, 2000, p. 6-C).

Há muitas teorias sobre a metáfora na filosofia, na psicologia e na linguística. Recentemente, o tema tem sido objeto de estudo recorrente na linguística.

Poderíamos listar algumas denominações para o termo *metáfora*. Para começar, é interessante destacar que, como vimos, a metáfora motiva a polissemia. Também já discutimos brevemente que a metáfora está fundamentada na experiência corporificada. Além disso, deve-se reiterar que ela é um recurso retórico poderoso que, muitas vezes, é conscientemente usada em diversas situações de comunicação.

Interessa-nos, especialmente, o ponto de vista que focaliza a metáfora como um fenômeno cognitivo. Ela é um recurso que funciona na nossa mente e possui ligação com o nosso pensamento. Dessa perspectiva, as metáforas mentais já têm sido pensadas pelos semanticistas cognitivistas como também culturais, donde poderíamos deduzir que a metáfora é um fenômeno da linguagem em uso. Além disso, as metáforas são instrumentos da

criatividade e da emoção humana. Enfim, a metáfora é um recurso característico do ser humano e natural de qualquer língua. Sobretudo, é um dos indícios que comprovam que nossa linguagem é complexa.

A noção mais antiga de metáfora no Ocidente vem de Aristóteles (cf. Poética, III, IV, 7, p. 182)⁶¹. Segundo ele, uma metáfora é o uso do nome de uma coisa para designar outra e permite expressar uma ideia nova. É essa tradição antiga que nos permite acrescentar à nossa lista de denominações para a metáfora o *status* desse recurso como figura retórica. Ao longo dos anos, a metáfora veio garantindo seu lugar nos contextos escolares como uma figura de linguagem, mais um dos recursos estilísticos que contribuem para causar a emoção estética e/ou para convencer e persuadir.

Sabemos que, desde *Metaphors we live by*, de Lakoff & Johnson (1980, 2003), essa visão tradicional tem sido amplamente rediscutida. Formulada pelo linguista e filósofo americanos, respectivamente, a teoria da metáfora conceptual trouxe como notável contribuição a visão de que a linguagem metafórica parece estar relacionada a um sistema subjacente, um “sistema de pensamento”, o que a torna conceptual ao invés de puramente linguística.

Segundo os fundadores da teoria, “nosso sistema conceptual é amplamente metafórico, assim a maneira como pensamos, o que experienciamos, e o que fazemos todos os dias são muito mais uma questão de metáfora” (LAKOFF & JOHNSON, 2003, p. 3). Seguramente, nossas reflexões acerca da polissemia nos levam a admitir que o uso metafórico da língua tem sido o modo mais eficiente de produzir novos sentidos a partir de palavras já existentes. Se observarmos, veremos que quase todas as expressões utilizadas no dia a dia representam usos metafóricos – alguns dos quais já estão tão desgastados que nem nos damos mais conta deles. Um dos usos mais arraigados na nossa fala cotidiana é o das metáforas agrícolas. Dizemos “colher os frutos de um investimento” e, coincidentemente, pode-se encontrar na língua inglesa a expressão *a rich harvest of knowledge*. Utilizamos também analogias biológicas, tais como vírus ou *bug* do computador.

Nossa herança de um modo de vida com o qual temos familiaridade há milênios (no caso das metáforas agrícolas) e a semelhança entre o funcionamento do nosso corpo e o de uma máquina (no caso das metáforas biológicas para nos referirmos ao computador) fizeram com que o escasso vocabulário das primeiras línguas faladas pelo homem se enriquecesse por meio da metáfora. Uma vez que, inicialmente, só havia palavras para

⁶¹ Disponível em <http://ebooks.adelaide.edu.au/a/aristotle/>. Acesso em 20/12/2011.

designar coisas concretas, a abstração se deu usando os termos já existentes no sentido metafórico. Além disso, a metáfora é um mecanismo para falar sobre coisas novas valendo-se de uma analogia com as já conhecidas. Bizzocchi⁶² (2011, p. 50, 51) enumera alguns usos metafóricos já arraigados na realidade:

- ✓ Quando um jornalista se refere às suas fontes de informação, está inconscientemente fazendo uma analogia com a água que emana de uma nascente.
- ✓ Quem promove um evento está movendo algo para frente (pro = adiante). Quando se diz que alguém subiu na vida, ou que é um alpinista social, a imagem é de uma escada ou montanha em que os mais ricos ocupam as posições mais altas.
- ✓ Expressões como "sob controle", "subjugar" visualizam o poder como uma situação em que o dominador está em cima e os dominados embaixo, como um jugo que se põe sobre o pescoço dos bois.
- ✓ Já "governo central" e "centralizar o poder" passam a ideia de que os dominados "gravitam" em torno de um centro de poder como os planetas gravitam em torno do Sol.
- ✓ Desenvolver uma narrativa ou um argumento (e, por extensão, desenvolver qualquer coisa) é literalmente desenrolar (em espanhol, *desarrollar*) o rolo de pergaminho em que se escreviam os livros antigamente. A propósito, há muitas metáforas cognitivas relacionadas ao ato de escrever. "Lavar" (ou "exarar") um documento remete ao arado que lava a terra, já que na Antiguidade se escrevia em tabuinhas de argila que lembravam o solo. O instrumento para sulcar essas tabuinhas chamava-se *stilus* (estilete), de onde surge a noção de estilo como o modo particular de redigir. Já o texto (da mesma raiz de "têxtil") é o tecido, produzido linha a linha como num tear. E por isso mesmo as narrativas têm uma trama, um enredo (que vem de "rede"), tal qual uma fazenda.
- ✓ Descobrir o que não se sabe é retirar a cobertura representada pela ignorância.
- ✓ Revelar é tirar o véu do que estava oculto.
- ✓ Esclarecer é tornar claro (portanto, o conhecimento é luz, a dúvida é escuridão).
- ✓ Conceber um projeto é como conceber um feto.
- ✓ Lançar um olhar sobre algo é fazer nossos olhos irem ao objeto observado e trazerem a imagem de volta a nossa mente.
- ✓ Expressar os sentimentos é empurrá-los para fora (latim *ex* = para fora, *pressare* = empurrar, apertar), resultando daí a imagem de que sentimentos são coisas guardadas num recipiente (o coração). Por isso, quem "põe para fora" o que sente está "se abrindo".

⁶² Devido ao fato de essa informação circular em publicação de grande alcance popular, justificamos sua inserção nesta tese não como referência científica, mas como representativa do senso comum a respeito do que se divulga como metáfora.

- ✓ Romper um contrato ou um namoro não é como arrebentar a corda que nos liga a outra pessoa? E não é por isso que o ser apaixonado diz que está amarrado em alguém?

Tais exemplos corroboram um dos conceitos principais da teoria da metáfora conceptual: “uma metáfora conceptual é uma maneira convencional de conceptualizar um domínio de experiência em termos de outro, normalmente de modo inconsciente” (LAKOFF, 2003, p. 4). Dessa perspectiva, uma expressão linguística é uma manifestação de uma metáfora conceptual.

4.1.1 Metáfora Conceptual

Conceptual metaphors are mappings across conceptual domains that structure our reasoning, our experience, and our everyday language (LAKOFF & JOHNSON, 1999, p. 47).

Lakoff & Johnson (2003) afirmam que, desde que as expressões metafóricas em nossa língua estão atreladas a seus conceitos metafóricos de modo sistemático, podemos usar expressões linguísticas metafóricas para estudar a natureza de conceitos metafóricos e entender a natureza metafórica de nossas atividades. Para os autores, “as metáforas como expressões linguísticas são possíveis precisamente porque há metáforas no sistema conceptual de uma pessoa. Desse modo, metáfora significa conceito metafórico” (LAKOFF & JOHNSON, 2003, p. 6).

Os autores apresentam como exemplo o conceito metafórico TIME IS MONEY e seus reflexos no inglês contemporâneo. Pode-se perceber que, para a cultura ocidental moderna, onde trabalho é tipicamente associado a tempo, o tempo é quantificado e funciona como *commodity* valioso, o que fica claro em sentenças, tais como:

You're *wasting* my time.
 This gadget will *save* you hours.
 I don't *have* the time to *give* you.
 How do you *spend* your time these days?
 That flat tire *cost* me an hour.
 I've *invested* a lot of time in her.
 I don't *have enough* time to *spare* for that.
 You're *running out* of time.
 You need to *budget* your time.

Put aside some time for ping pong.
 Is that *worth* your smile?
 Do you *have* much time *left*?
 He's living on *borrowed* time.
 You don't *use* your time *profitably*.
 I *lost* a lot of time when I got sick.
Thank you for your time.

Segundo Lakoff & Johnson (2003, p. 8, 9), TIME IS MONEY, TIME IS A LIMITED RESOURCE, e TIME IS A VALUABLE COMMODITY são todos conceitos metafóricos.

Nesse processo de conceptualização, dois conceitos são importantes: o de domínio e o de mapeamento.

O domínio é entendido como área do conhecimento ou experiência humana. No exemplo TIME IS MONEY, há dois tipos de domínio: fonte e alvo. O domínio-fonte é aquele a partir do qual conceptualizamos algo metaforicamente; geralmente é algo concreto, advindo da experiência; no exemplo, *money* (dinheiro). O domínio-alvo é aquele que desejamos conceptualizar; é o domínio abstrato; no exemplo, *time* (tempo).

Os mapeamentos são as relações feitas entre os domínios. No exemplo TIME IS MONEY, poderíamos ter os seguintes mapeamentos, entre outros:

gastar dinheiro	→	perder tempo
economizar tempo	→	ganhar dinheiro
investir dinheiro	→	dedicar tempo

A propósito, é comum nos referirmos ao tempo por meio de outros elementos mais palpáveis, tais como o espaço, por exemplo: TIME IS SPACE. Por isso, costumamos usar referências espaciais para falar do tempo ("daqui a uma hora", "*within an hour*" – “aqui” e “dentro” referem-se a espaço), o que significa que concebemos o tempo como uma estrada na qual caminhamos: o caminho já percorrido é o passado, o caminho pela frente é o futuro, o lugar onde estamos, o presente; um intervalo de tempo é um trecho dessa estrada. Nesse caminho entre passado-presente-futuro, está também a conceptualização de que tempo é movimento, TIME IS MOTION. Exemplos de conceptualização do tempo em termos de

movimento, encontramos em frases tais como: *Christmas is coming; The relationship lasted a long time; The time for a decision has come; We're approaching my favorite time of the year.*

É interessante observar que a palavra "intervalo" remete ao espaço entre dois troncos de uma paliçada (*vallum* em latim), portanto é uma metáfora espacial. Ao contrário, podemos falar do espaço usando noções de tempo ("antes da esquina", "before the corner" – “antes” refere-se a tempo), estabelecendo uma equivalência entre "antes", "durante" e "depois" e "aquém", "em" e "além".

Há de se atentar para uma questão delicada quanto à abordagem da metáfora conceptual: “há culturas em que o tempo não é nenhuma dessas coisas” (LAKOFF & JOHNSON, 2003, p. 8-9). Uma questão geral que se apresenta para os linguistas interessados na relação entre a cultura e os padrões de conceptualização metafórica é: que metáforas são específicas da cultura, ou estreitamente distribuídas entre as culturas; e quais são universais ou amplamente distribuídas.

Pensar sobre a relação metáfora conceptual e cultura nos leva a um desdobramento: o estudo das metáforas primárias como um tipo de metáfora conceptual. As metáforas primárias são metáforas básicas, presentes em muitas culturas e motivadas por emoções e aspectos físicos do corpo humano, como por exemplo: GOOD IS UP, AFFECTION IS WARMTH, INTIMACY IS CLOSENESS, MORE IS UP, CHANGE IS MOTION, entre outras (cf. LAKOFF & JOHNSON, 1999). Isso ocorre devido ao fato de as metáforas conceptuais terem base experiencial, ou seja, serem fundadas na natureza de nossa interação diária com o mundo. Os mapeamentos metafóricos são unidirecionais e há um padrão em termos de quais domínios funcionam como origem (*source*) e quais funcionam como alvo (*target*).

Baseado em ampla pesquisa, Kövecses (2002) descobriu que os domínios de origem mais comuns para mapeamentos metafóricos são os domínios relacionados ao CORPO HUMANO, ANIMAIS, PLANTAS, COMIDA e FORÇAS. Os mais comuns entre os domínios-alvo são as categorias EMOÇÃO, MORTALIDADE, PENSAMENTO, RELACIONAMENTOS HUMANOS e TEMA. De acordo com o autor, “domínios-alvo são abstratos, difusos e carecem de um delineamento claro; como resultado eles ‘clamam’ por conceptualização metafórica” (KÖVECSES, 2002, p. 20). Os domínios de origem, por outro lado, são mais concretos e, portanto, mais tangíveis, palpáveis. Com base nessa conclusão, esquemas de imagem podem ser associados aos domínios de origem, uma vez que eles derivam de nossa experiência corporal, o que os torna altamente significativos. A consequência marcante que emerge dessa teoria é que o pensamento abstrato e o raciocínio,

facilitados pela metáfora, são considerados como tendo base esquemática e, conseqüentemente, corporificada.

Pensar nessas questões, ancorando-as numa interface entre duas línguas (o inglês e o português), que é uma das demandas centrais desta tese, promove reflexão sobre o ensino-aprendizagem das construções polissêmicas de uma língua estrangeira.

4.1.2 Metáfora e polissemia

Uma questão que tem intrigado os linguistas cognitivistas diz respeito a como a polissemia é motivada. Um importante fator motivador das extensões de significado e, portanto, da existência da polissemia, é a metáfora (LAKOFF, 1987 apud EVANS & GREEN, 2006, p. 39).

Deixe a meta do poeta, não discuta
Deixe a sua meta fora da disputa
Meta dentro e fora, lata absoluta
Deixe-a simplesmente metáfora (GIL, 1982).

Como vimos, Lakoff & Johnson (1980) mudaram a visão tradicional de que a metáfora seria apenas uma figura retórica. Eles observaram que a linguagem metafórica parece estar relacionada a um sistema metafórico subjacente, um “sistema de pensamento”. O que a torna conceptual ao invés de puramente linguística é a ideia de que a motivação para a metáfora está no nível dos domínios conceptuais. Dessa forma, alguns empregos de verbos de movimento polissêmicos são metafóricos em sua natureza porque são simplesmente reflexos de uma associação conceptual subjacente.

Para Brugman (1981), a metáfora é vista como um dos processos responsáveis pela criação da polissemia encontrada na linguagem no nível sincrônico. Novos usos emergem de extensões de aspectos do significado de um item lexical para um novo contexto, o que é estranho, abstrato, ou difícil de compreender. Como sabemos, tais extensões são unidirecionais, indo dos domínios concretos, familiares e compreensíveis para os domínios abstratos e desconhecidos. O processo de extensão metafórica envolve imposição de um esquema de imagem, que é a base da nossa compreensão do significado de um item lexical, a uma nova situação com o propósito de compreendê-la (cf. SVOROU, 2007, p. 740).

Em muitas projeções metafóricas, há diferentes pontos de vista. O ponto de vista lógico (na medida em que a leitura metafórica é uma extensão semântica da leitura literal), o ponto de vista psicológico (na medida em que a leitura metafórica está provavelmente menos ou mais armazenada permanentemente no léxico mental do usuário da língua) e o ponto de

vista estatístico (na medida em que a leitura metafórica é menos ou mais comum que a leitura literal) (cf. LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 147).

A partir desse postulado cognitivista, que vê a metáfora como projeção de conceitos entre um domínio de origem e um domínio alvo, consideramos que os empregos metafóricos dos verbos de movimento polissêmicos são recursos cognitivos utilizados pela espécie humana como categorias de conhecimento. Em enunciados como, por exemplo, “*How to make your computer run faster?*”, em um manual de informática, o domínio de origem é o homem (aquele que corre, como um dos elementos do *frame* de “run”) e o domínio-alvo é a máquina (*computer*). Verificamos aí a personificação da linguagem, ao entendermos a máquina como ator da ação de “funcionar/rodar”, por meio de um processo de integração conceptual com projeções denominadas por Turner (1996, p. 39) como *EVENTS ARE ACTIONS* (eventos são ações) e *ACTORS ARE MOVERS* (atores são coisas que se movem).

Tais conexões metafóricas através de domínios podem dar origem a processos de mesclagem (*blending*). Segundo Ferrari (2010, p. 120), “a mesclagem é uma operação mental que pode ser considerada origem da nossa aptidão para inventar novos sentidos”. Esse processo consiste em uma “operação através da qual se estabelece projeção parcial entre dois espaços iniciais (*Input 1* e *Input 2*), que permitem uma correspondência entre elementos análogos” (FERRARI, 2010, p. 121). Além disso, os estudos de Grady (2005) comprovam que muitas metáforas primárias servem como *inputs* para a integração conceptual. É por isso que uma visão mais geral dos processos de projeção (entre eles, a metáfora) e da mesclagem (*blending*) culmina na noção de integração conceptual.

Em suma, a noção de integração conceptual, como veremos, consiste em um conjunto de operações para combinar modelos cognitivos em uma rede de espaços mentais. Essa é uma das razões pelas quais as línguas são polissêmicas.

4.2 Integração Conceptual

Conceptual blending is central to human thought and imagination (EVANS & GREEN, 2006, p. 401).

A teoria da Integração Conceptual, também denominada *blending* ou mesclagem, deriva de duas tradições dentro da semântica cognitiva: as teorias da metáfora conceptual e a dos espaços mentais.

O ato de integrar é entendido como uma ação de incorporação de um elemento em um conjunto. Desde tempos remotos, os seres humanos integram eventos, conceitos e emoções por meio de uma operação mental denominada *blending* ou mesclagem. Ao realizar essa operação, mesclamos situações de tempos diferentes, emoções de domínios diversos e conceitos de universos distintos. A partir dos princípios de identidade, de compressão, de metáfora e de metonímia, essa operação mental básica, que funciona a partir dos espaços mentais, é explicada por seus fundadores, Fauconnier & Turner (2002), como uma teoria cujo *insight* crucial é o fato de a construção do significado envolver tipicamente a integração de estruturas que são mais que a soma de suas partes. Dessa perspectiva, os enunciados funcionam como ‘instruções parciais’ para a construção de domínios conceptuais complexos, mas temporários, construídos como resultados de um discurso contínuo. Esses domínios são os chamados ‘espaços mentais’.

Fauconnier e Turner, na obra *The way we think* (2002), desenvolveram essa teoria do *blending* ou mesclagem, destacando que ela se trata de uma teoria geral da cognição que procura descrever a capacidade humana de imaginar identidades entre conceitos e integrá-los de maneira que formem novos modelos de pensamento e ação. Por meio da integração conceptual, o homem realiza um conjunto de operações para combinar modelos cognitivos em uma rede de espaços mentais. De acordo com Turner (2007, p. 377),

A integração conceptual está em conformidade com um conjunto de princípios constitutivos: (i) Um mapeamento parcial *cross-space* conecta algumas contrapartes nos espaços mentais de *input* – (*input* 1) e (*input* 2); (ii) Há um espaço mental genérico, que mapeia cada um dos *inputs* e que contém o que ambos os *inputs* têm em comum; (iii) Há um quarto espaço mental, o espaço de mesclagem (*blending*), geralmente chamado de “*the blend*”; (iv) Há uma projeção seletiva dos *inputs* para o *blend*. É importante enfatizar que nem todos os elementos e relações dos *inputs* são projetados para o *blend*.

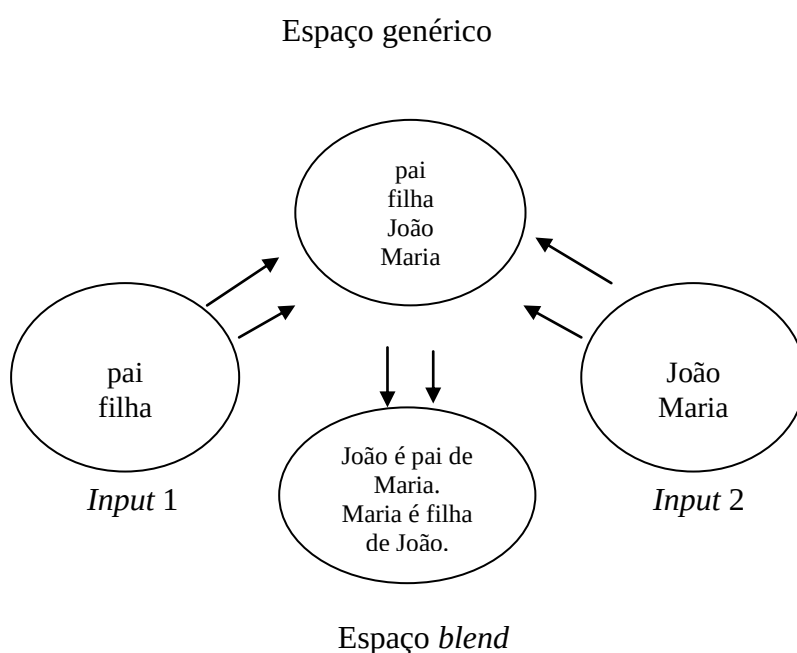
Fauconnier & Turner (2002) abordam o princípio da integração conceptual por meio da criação de conceitos (denominado princípio de identidade), da projeção entre domínios de origem e domínios-alvo (denominada metáfora), da projeção da parte em um todo (chamada metonímia) e da compressão do tempo ou do espaço.

Para exemplificar o princípio de identidade, podemos pensar nas relações de parentesco, identidade profissional, identidade entre o artista e seu papel, formação de conceitos. Certa vez, meu filho, aos 4 anos, indagou-me se seu avô, além de ser seu avô, seria também o meu pai. Na verdade, ele acabara de fazer a integração conceptual entre o fato de o seu avô e o pai de sua mãe serem a mesma pessoa. Quando um jornalista diz que o pai da

Apple não venceu a luta contra o câncer, imediatamente fazemos a integração entre o pai da Apple e Steve Jobs. Por meio do mesmo processo, podemos dizer a alguém que determinado ator morreu ao final de um determinado filme, mas que, no filme seguinte, realizou um importante feito. Imediatamente, o interlocutor dessa afirmação integra o ator a dois personagens diferentes e entende que não se trataria de um caso de ressurreição.

O modelo gráfico proposto por Fauconnier & Turner (2002, p. 43) para descrever a integração conceptual, que ocorre em um espaço mental quando unimos duas realidades por um nexos qualquer, é assim apresentado: a partir de dois *inputs* surge um espaço genérico que engloba os elementos de ambos os *inputs*. A seguir, surge um espaço *blend*, em que se realiza a integração. Como exemplo:

Figura 1: *Blending* de identidade

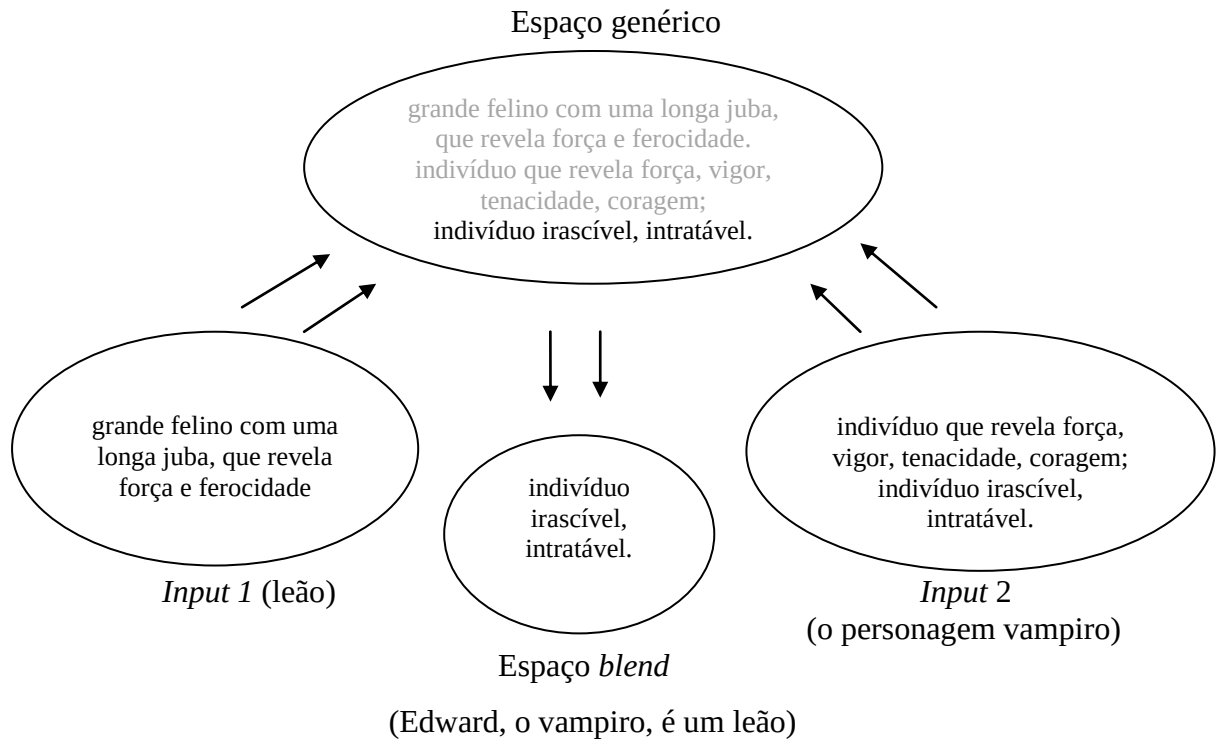


Fonte: Elaboração própria (inspirada em FAUCONNIER & TURNER, 2002).

Para ilustrar as projeções entre domínios de origem e domínios-alvo, podemos dizer que, em muitos casos, sobretudo na criação de metáforas, nem todos os elementos do *input 1* são integrados no espaço *blend*. Na metáfora retirada de nosso *corpus*: "*And so the lion fell in love with the lamb*", *he murmured* (MEYER, 2005, p. 129), a autora de *Twilight*, na fala do personagem Edward Cullen, estabelece uma metáfora entre ele, o protagonista vampiro da narrativa e um leão; e outra entre Isabella Swan, uma adolescente que pelo

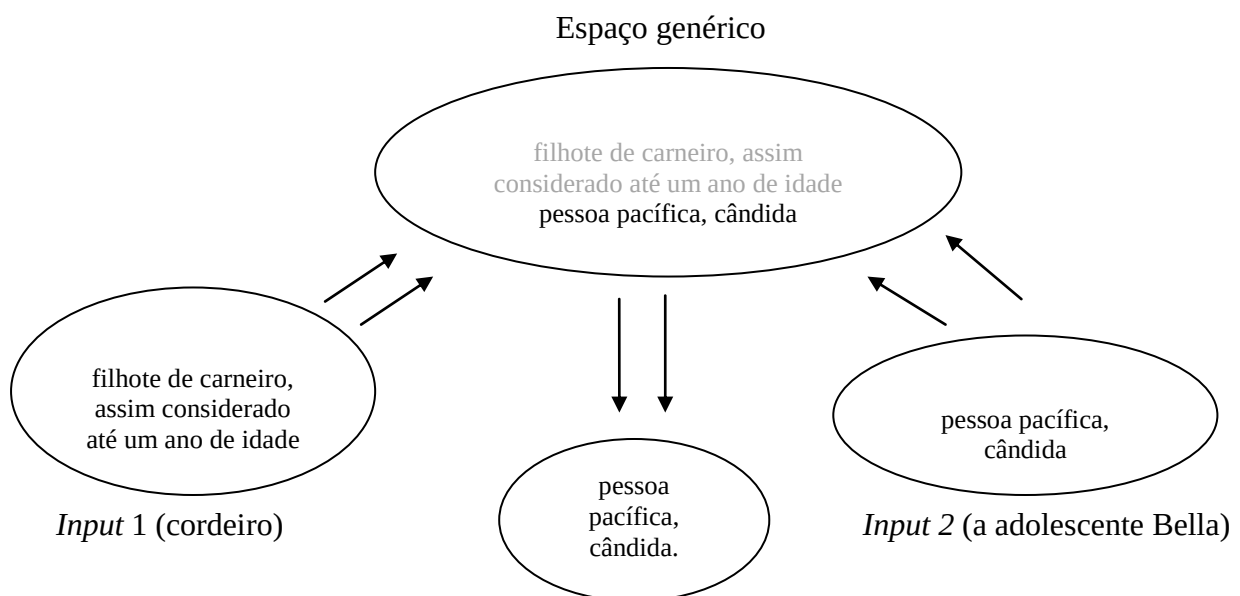
vampiro se apaixona, e um cordeiro. Dentro da proposta de Fauconnier & Turner, teremos o seguinte esquema gráfico:

Figura 2: *Blending* de “Edward is a lion”



Fonte: Elaboração própria

Figura 3: *Blending* de “Bella is a lamb”



Espaço *blend* (Bella, a adolescente que não é um vampiro, é um cordeiro).

Fonte: Elaboração própria

Na narrativa, o personagem Edward, sendo um vampiro, não deveria apaixonar-se por Bella que, por não ser um vampiro, poderia facilmente virar vítima (cordeiro) do ser que vive à custa de sugar o sangue dos vivos, o vampiro (leão).

Como se vê nas figuras 2 e 3, alguns elementos inerentes aos *frames* de leão e cordeiro são desintegrados⁶³ ou desabilitados no processo metafórico. Apenas os elementos que interessam ao sentido proposto são integrados no processo. Desse modo, quando se diz que “*The lion fell in love with the lamb*”, quer-se dizer que Edward, um ser irascível e intratável, por ser um vampiro, acabou se apaixonando por Bella, a adolescente pacífica e cândida.

Podemos ilustrar a integração conceptual por projeção metonímica a partir do seguinte exemplo retirado de nosso *corpus*:

Did Beyoncé lie about her due date to get reporters off her back? In an October interview with Australia’s Sunday Night, the soon-to-be mother said she’s due in February. Either her doctors were off by a month, or she **pulled a fast one on** Baby-oncé watchers (SULLIVAN; KURTZ; FRUM, 2012).

O *phrasal verb* “*get someone off one’s back*”, traduzido literalmente como “tirar alguém das suas costas” é usado para mandar alguém parar de criticá-lo ou comandar sua vida. Nesse caso, o uso da palavra *back* serve como projeção da parte “costas” no todo “atrás de alguém”, assim como usamos o enunciado “*Can you give me a hand?*” para pedir ajuda, projetando uma parte do corpo que vai ajudar, a mão, na situação toda da ajuda.

Além dessa projeção metonímica, podemos analisar outra na expressão idiomática com o verbo de movimento *pull*. *To pull a fast one on someone* significa “enganar alguém”. O *Dictionary of American Slang* registra o primeiro uso dessa expressão em 1944, e explica que ela pode ter se originado da expressão “uma decepção/um engano como por um passe de mágica” (*a fast sleight of hand* → *a fast one*), situação em que a vítima é enganada por algum movimento tão rápido que é incapaz de ver (<http://www.phrases.org.uk/bulletin_board/21/messages/330.html>). Assim, a expressão *a fast one* foi reduzida de *to pull a fast sleight of hand*, num processo metonímico por motivo de economia. A expressão original perdeu-se no tempo e a nova expressão reduzida tornou-se convencional. Outro processo parecido é o que ocorreu com a expressão idiomática “*out of*

⁶³ O processo de desintegração foi proposto por Fauconnier & Turner (2002) para evitar o que eles denominam de choque (*clash*) em uma rede de duplo escopo (*double scope network*), mas foi desenvolvido de maneira mais explícita por Bache (2005) e Hougaard (2005). Trataremos da tipologia das redes na seção a seguir e da desintegração conceptual na seção 4.6 deste capítulo.

the blue”, parte do todo “*a lighting out of the blue sky*”, utilizada para fazer referência a situações inesperadas, como quando há “um relâmpago inesperado no céu azul”. Tais expressões idiomáticas só conseguem ser recuperadas a partir de um estudo diacrônico e do entendimento das integrações conceptuais por projeção metonímica.

Quanto à integração conceptual por compressão do tempo ou do espaço, Abreu (2010, p. 69-70) apresenta os seguintes exemplos:

Imagine que você esteja em uma loja de decoração e pensa em adquirir um quadro. Olhando-o, você tenta visualizar como ele ficaria em determinada parede da sua sala em casa. Fazendo isso, você comprime, dentro de sua cabeça, o espaço entre o quadro e a parede da sua sala, integrando os dois espaços, antes de tomar uma decisão de compra. É possível, também, que você, ao espantar-se com o alto valor de uma conta de energia elétrica diga algo como: – “A cada mês que passa, essa conta fica mais cara!” É lógico que não se trata de uma mesma conta que vai crescendo em valor ao longo do tempo, mas de um conjunto delas que você comprimiu na conta presente, integrando-as todas, cognitivamente, em uma só conta.

Como vimos, a criação de conceitos (princípio de identidade), a projeção entre domínios de origem e domínios-alvo (metáfora), a projeção da parte em um todo (metonímia) e a compressão do tempo ou do espaço são alguns exemplos de integrações conceptuais. Contudo, o escopo da integração conceptual não se limita à linguagem. Fauconnier & Turner (2002, p. 390-391) dizem que:

Blending não é alguma coisa que fazemos em acréscimo a viver no mundo; é a nossa maneira de viver no mundo. Viver no universo humano é “viver dentro do *blend*”, ou melhor, viver em muitos *blends* coordenados. Até mesmo lembrando o mundo e nossa atividade dentro dele parece depender da existência do tipo de *blends* que desenvolvemos a partir dos três anos de idade. Nós conservamos apenas lembranças desorganizadas e fragmentadas da época antes dessa etapa. A história não é diferente em relação a aprender números, escrever, história, modelos sociais, e qualquer outra integração, exceto que depois de três anos de idade nós conseguimos lembrar o esforço pelo qual nós passamos para adquirir o *blend*. Nós sabemos quando nos vemos escrevendo que nós estamos vivendo diretamente dentro do *blend* e não podemos escapar dele, mas muitos de nós podemos também nos lembrar da época quando a escrita eram apenas marcas em uma página. [...] Tocar piano, entender sacramentos, interpretar ações sociais adultas, e utilizar números complexos, tudo mostra esse modelo. É o modelo universal do aprendizado cultural humano.

Segundo Bache (2005, p. 1619), as integrações conceptuais mais comuns e primitivas da natureza humana são as que a moderna neurociência chama de *binding*, termo utilizado para descrever a natureza combinatória da percepção holística ou representação

mental unificada. Quando vemos um objeto qualquer, diversas regiões do nosso cérebro são ativadas, cada uma de suas regiões processando uma parte do objeto, como formato, cor, textura etc. Nosso próprio cérebro, portanto, integra conceptualmente essas várias características para apresentá-las à consciência em uma única janela. Esse tipo de integração conceptual, e outros tais como causa e efeito e metonímia, estão entre outras integrações conceptuais primitivas dentro do cérebro humano, denominados por Bache (2005) *blending de primeira ordem (first-order blending)*:

É importante salientar que o *blending* de primeira ordem é, ao menos em princípio, *independente da linguagem*. Mesmo que não tivéssemos linguagem, nós ainda assim seríamos capazes do *blending* de primeira ordem, tais quais outros mamíferos e primatas (BACHE, 2005, p. 1 621).

O *blending* de segunda ordem configura operações de integração conceptual em operações tipicamente humanas fundamentadas nos resultados do *blending* de primeira ordem. Por exemplo, dentro do *blending* de segunda ordem, fazemos a integração de histórias abstratas com estruturas gramaticais produzindo construções gramaticais. Como exemplo, podemos citar a construção metafórica com o verbo de movimento *jogar* em sentenças como “Ele jogou a culpa em mim”, o que ilustra as seguintes considerações de Bache (2005, p. 1622):

O que é importante notar nesse ponto é a combinação da cognição com a linguagem, nossa habilidade em associar estruturas narrativas particulares de histórias abstratas básicas, por um lado, com estruturas gramaticais abstratas particulares por outro (e vice-versa), o que resulta em exemplos de fato de causa-movimento.

Finalmente, o *blending* de terceira ordem é responsável, além das metáforas gramaticais, por outras projeções criativas de várias ordens, tanto metafóricas como metonímicas. Segundo Bache (2005, p. 1626), “nossa habilidade para usar tais *blends* construtivamente e criativamente faz do *blending* de terceira ordem uma poderosa e dinâmica habilidade, muito provavelmente não compartilhada por nenhuma outra espécie”.

Encontramos, em nosso *corpus*, um exemplo que atesta essa capacidade construtiva e criativa da mente humana: a expressão, considerada como registro da gíria da língua inglesa, *drop acid*. *Drop acid* significa tomar um tipo de droga psicodélica, como, por exemplo, a conhecida como LSD – *Lysergic acid diethylamide* (<<http://www.urbandictionary.com/define.php?term=drop%20acid>>). A projeção metafórica

entre o consumo de drogas e o ato de derrubar (*drop*) é mediada pelo esquema de imagem CONTAINER (a boca do usuário). O movimento *drop* é integrado ao movimento da ingestão do ácido. Eis os exemplos do *corpus*:

- ✓ They turned one of the small rooms into space for meditating and *dropping acid*, like the attic space they had used at Reed (ISAACSON, 2011, p. 67).
- ✓ For his part, Jobs found Gates unnervingly narrow. “He’d be a broader guy if he had *dropped acid* once or gone off to an ashram when he was younger, Jobs once declared (ISAACSON, 2011, p. 113).
- ✓ That led him to reminisce about *dropping acid* (ISAACSON, 2011, p. 215).

A seguir, apresentamos a taxonomia das redes de integração conceptual segundo os fundadores da teoria (FAUCONNIER & TURNER, 2002). São quatro os tipos de rede, e elas se diferenciam com relação às molduras que estruturam seus espaços componentes.

4.2.1 Taxonomia das redes de integração conceptual

O caminho realizado por Fauconnier & Turner na distinção dos vários tipos de integração conceptual estabelece quatro denominações: *simplex network* (rede simplex), *mirror network* (rede de espelho), *simple-scope network* (rede de escopo simples) e *double-scope network* (rede de escopo duplo). Segundo Evans & Green (2006, p. 426), “apesar de Fauconnier & Turner terem proposto um *continuum* que relaciona as redes de integração de vários tipos, há quatro pontos ao longo do *continuum* que se destacam”.

A primeira é a “rede simplex”. Em mesclagens desse tipo, apenas um dos *inputs* (espaços de entrada) é estruturado por um *frame* (moldura). E essa moldura é, então, projetada para o espaço genérico e para o espaço *blend* (a mescla). Segundo Fauconnier & Turner (2002), em estruturas como “Vera é mãe de Flávia”, o *frame* de “parentesco” estrutura um dos *inputs*. O outro *input* não é estruturado por nenhum *frame*, fornecendo apenas os elementos para preenchimento dos papéis existentes no *frame* do primeiro *input*.

O segundo integrante da tipologia é a “rede de espelho”, assim denominada porque todos os espaços que compõem o diagrama representante da mesclagem são estruturados por um único *frame*. Um exemplo clássico na literatura sobre Integração Conceptual é a situação proposta no seguinte *riddle* (charada ou desafio ao raciocínio):

Um monge budista, ao alvorecer de um dia, começa a subir uma montanha, atingindo seu topo ao pôr do sol; ali medita por vários dias, até iniciar sua descida, ao alvorecer de um outro dia. Não faça suposições sobre o começo, a parada ou o passo do monge durante as jornadas. Desafio: há, no caminho, um local que o monge ocupa na mesma hora do dia nas duas jornadas separadas? (FAUCONNIER & TURNER, 2002, p. 39).

Para a solução da charada, os autores propõem que imaginemos que o monge inicia as duas jornadas no mesmo dia. Deve haver então um local em que ele encontra consigo mesmo e esse encontro acontece no mesmo momento do dia em cada uma das jornadas. Os autores afirmam que “a existência desse local soluciona o desafio”, argumentando que nossa imaginação criativa supera o fato de ser impossível o monge subir e descer ao mesmo tempo. A situação faz sentido graças à integração conceptual: a situação de encontro ocorre apenas no espaço *blend*, como estrutura emergente, resultante desse processo.

O terceiro tipo é a rede de “escopo simples”. Nela, os espaços de *inputs* têm *frames* organizacionais distintos e um desses *frames* é selecionado para estruturar o espaço *blend*. Evans & Green (2006, p. 427) fornecem-nos o exemplo sobre um embate competitivo mercadológico entre duas grandes empresas: a Microsoft e a Netscape na seguinte sentença: “*Microsoft has finally delivered the knock-out punch to its rival Netscape*” (Microsoft finalmente nocauteou sua rival Netscape). Nesse exemplo, há uma metáfora básica “OPOSIÇÃO É COMBATE” e há um mapeamento entre o domínio do mercado de trabalho e o domínio do combate físico do boxe. Segundo Fauconnier & Turner (2002) “qualquer rede metafórica de escopo único pode trazer, inerente a ela, um mapeamento metafórico convencional de nível superior”, chamado por Lakoff & Johnson (1980) de metáfora básica.

O último tipo de rede de integração conceptual é a rede de “escopo duplo”. Uma rede de integração conceptual é de escopo duplo se os *inputs* são organizados por diferentes *frames* e se uma certa tipologia é projetada dos dois espaços *input* para organizar o *frame* que orienta o *blend*. Segundo Evans & Green (2006, p. 429), “uma das consequências desse tipo de rede é que o *blend* pode, às vezes, incluir estrutura de *inputs* que são incompatíveis e que, portanto, vão se chocar (*clash*)”. Contudo, segundo as autoras, “é esse aspecto que faz as redes de escopo duplo ser particularmente importantes, porque integrações desse tipo são altamente inovadoras e podem levar a inferências novas”. Como exemplo, elas oferecem a seguinte sentença: “*You’re digging your own financial grave*” (Você está cavando a sua própria cova financeira) e explicam que:

Esse *blend* de duplo escopo tem dois *inputs*: um em que um homem de negócios toma um empréstimo que sua empresa não pode se dar ao luxo de

pagar e outro relativo a CAVAR A COVA. No *blend*, prova-se o fato de o empréstimo ter sido excessivo e a empresa falir: o empresário e seus negócios acabam em uma COVA FINANCEIRA. Nesse exemplo, os *inputs* se chocam de algumas maneiras. Por exemplo, em termos de causalidade. Enquanto no *input* NEGÓCIOS, o empréstimo excessivo está causalmente relacionado ao fracasso, no *input* CAVAR A COVA, cavar uma cova não causa morte, normalmente é uma resposta à morte. Apesar disso, no espaço *blend*, cavar uma cova causa MORTE-COMO-FALÊNCIA NOS NEGÓCIOS. Esse é um feito criativo que combina *inputs* a partir de *frames* que se chocam. [...]. O uso dessa sentença dá lugar à interpretação MORTE-COMO-FALÊNCIA NOS NEGÓCIOS e faz o empresário tornar-se capaz de compreender que o empréstimo é excessivo e, conseqüentemente, vai ocasionar a falência do negócio. Daí a estrutura causal da mesclagem (a ideia de que cavar uma cova causa a falência) poder ser projetada de volta para o *input* 1 a fim de modificá-lo. No *input* NEGÓCIOS, o empresário pode decidir recusar o empréstimo e, assim, salvar o seu negócio (EVANS & GREEN, 2006, p. 430-431).

Dessa forma, a integração conceptual proporciona uma visão global, e, assim, “proporciona um fórum para a construção e desenvolvimento de cenários que podem ser usados para o raciocínio sobre os aspectos do mundo” (EVANS & GREEN, 2006, p. 431). De acordo com Fauconnier e Turner (2002), isso nos permite “prever os resultados, desenhar inferências e aplicar esses conhecimentos nos espaços de *input* antes que os eventos construídos no espaço *blend* aconteçam”. Por esta razão, Fauconnier e Turner (2002) argumentam que “uma integração conceptual de duplo escopo, em particular, é uma ferramenta indispensável para o pensamento humano”.

Tendo apresentado a teoria da Integração Conceptual em seus principais desdobramentos, a seguir, teceremos algumas considerações acerca de sua relação com a polissemia.

4.2.2 Integração conceptual e polissemia

Blending provides a continuum for polysemy effects. Polysemy is an inevitable and routine outcome of blending (FAUCONNIER & TURNER, 2003, p. 84).

Como temos enfatizado ao longo das considerações teóricas nesta tese, para os cognitivistas, abordar os aspectos dinâmicos do significado é entender que o léxico de uma língua representa não um referente no mundo, mas a ideia desse referente. O significado associado ao símbolo linguístico está ligado a uma representação mental particular

denominada conceito⁶⁴. Os conceitos, por sua vez, derivam da percepção humana que, por sua vez, derivam do mundo. As informações perceptuais são integradas em imagens mentais que constroem significados codificados por símbolos linguísticos que se referem à realidade projetada do falante. Desse modo, uma maneira de pensar a língua é como “um sistema de estímulos para integrações” (FAUCONNIER e TURNER, 2003, p. 90).

É devido a esse princípio que, no modelo de Integração Conceptual, a língua é um sistema de representação em que a projeção do ponto de vista do usuário, via percepção, ocorre para a construção do significado. É por essa razão que a Semântica Cognitiva postula, contrariamente ao senso comum, que o significado não está contido nas palavras e que a língua é um sistema de expressão do significado, cujas funções simbólica e interativa corroboram o conceito de que a construção do significado é um processo dinâmico.

Além disso, segundo Fauconnier e Turner (2003, p. 79), tem sido útil pensar, ao abordar tais aspectos,

em esquecer noções tais como “significado da expressão”, “representação semântica”, “função de verdade” e coisas parecidas, e pensar, ao invés disso, em “significado potencial de uma forma linguística”. Significado potencial é essencialmente o número ilimitado de maneiras pelas quais uma expressão pode incitar processos cognitivos dinâmicos, que incluem conexões conceptuais, mapeamentos, mesclagens e simulações.

Quanto à percepção, um dos fenômenos defendidos pelos estudiosos da Linguística Cognitiva é o da corporificação da linguagem, ou seja, o significado é corporificado. Segundo Johnson (1987), nossa experiência corporificada se manifesta no nível cognitivo em termos de esquemas de imagem. Desse modo, pode-se perceber que a estrutura conceptual está intimamente relacionada com a nossa experiência corporificada, ou seja, os conceitos aos quais nós temos acesso são “funções” de nossa corporificação: nós só podemos falar sobre o que conseguimos perceber e conceber, e as coisas que nós conseguimos perceber e conceber derivam de nossa experiência corporificada, seja pela experiência sensório-motora (espaço, temperatura, etc.), seja pela experiência introspectiva (tempo, emoções, etc.). Por exemplo, embora os vários sentidos dos verbos de movimento, para alguns semanticistas estruturalistas ou gerativistas, sejam considerados homonímia entre itens lexicais com redes semânticas diferentes, para os semanticistas cognitivistas essa profusão de sentidos a partir de um único item lexical pode ser explicada pelo processo de integração conceptual. O nosso

⁶⁴ Desse ponto de vista, “a forma da língua emerge de projeções da estrutura conceptual” (TURNER, 1996, p. 160).

sistema perceptual, portanto, pode motivar os modelos conceptuais encontrados nas expressões de nossa língua.

Todo esse processo é inerentemente criativo e explica fatos linguísticos em termos de propriedade e mecanismos da mente humana, o que faz da língua uma capacidade humana única.

É por todas essas razões que, como explicam Fauconnier e Turner (2003, p. 84), a polissemia ocorre: “em função da disponibilidade de certos *frames* por meio de padrões, contextos ou cultura”. Para tratar a questão da polissemia, entre outras, em contraposição aos problemas tradicionais sobre a construção do significado, é que surgiu a teoria da Integração Conceptual.

Podemos citar, como aplicação da integração conceptual, um exemplo emprestado de Abreu (2011), com o verbo de movimento “andar”. Em um enunciado como “Meu computador anda dando problema”, temos o emprego metafórico de andar como verbo auxiliar. Quando empregado no seu sentido conceptual como verbo principal, temos, no *input* 1 (o domínio de origem), como elementos do *frame* de “andar”: “locomoção a pé” e “duração breve”. No *input* 2 (o domínio alvo), o enunciado de sentido metafórico, verificamos a integração do conceito “duração breve”, mas o conceito “locomoção a pé” não é selecionado do espaço genérico para o espaço *blend*. Ele é desabilitado ou desintegrado (cf. Bache, 2005). Essa desintegração conceptual fica mais evidente quando comparamos esse enunciado com o verbo “andar” com outro bem parecido com o verbo “viver”: “Meu computador vive dando problema”. O verbo “viver”, também empregado metaforicamente na posição de verbo auxiliar, traz no seu *frame* os conceitos “atividade vital” e “duração longa”. Nesse caso, há desintegração conceptual do elemento “atividade vital” no emprego metafórico.

Outro exemplo seria o seguinte enunciado: “Caminhei muito na minha pesquisa”, que, em inglês, seria “*Work on the project is progressing well*”. Em contrapartida, o enunciado “*She'll walk the interview – the job is practically hers already*” não poderia ser traduzido como “Ela vai caminhar a entrevista – o trabalho já é praticamente dela”. Nesse caso, *walk* significa *passar, ganhar*. Em ambos os exemplos, temos a projeção do espaço no tempo. No domínio de origem (*input* 1), o elemento do *frame* SOURCE-PATH-GOAL em foco é o de que progredir no caminho é positivo, pois, quando se faz isso, o destino fica mais próximo. Para que a conceptualização metafórica ocorra, o *blending* funciona como um processo *online* e oportuno.

A partir desses exemplos, podemos afirmar que “uma das bases fundadoras dessa capacidade de conceptualização são os esquemas mentais, em que a estrutura especial é

mapeada em termos de estrutura conceptual” (EVANS & GREEN, 2006, p. 47). Nos exemplos que acabamos de oferecer, o esquema de imagem empregado nos enunciados com “andar” é o PATH (percurso) que indica movimento à frente, com foco na duração, no caso do emprego metafórico. E as associações metafóricas, segundo Grady (2005, p. 1597), muitas vezes são explicadas como derivadas de correlações recorrentes entre tipos particulares de experiências mentais.

Não podemos deixar de destacar que um dos princípios que guiam o desenvolvimento da polissemia é “a projeção de seleção: as expressões aplicadas a um *input* podem ser projetadas e aplicadas na contraparte do *blend*. Desse modo, os *blends* aproveitam palavras existentes para expressar novos significados que dele se originam” (FAUCONNIER e TURNER, 2003, p. 83). Por exemplo, no enunciado do domínio discursivo da informática, *Software business is said to be run by this ‘returns law’* (TYRVÄINE; JANSEN; CUSUMANO, 2010, p. 78), traduzido como “Dizem que esse negócio de *software* é dirigido por essa ‘lei de retorno’”, o emprego de “run” com sentido de “administrar” surge do *blend* resultante da integração entre *run* (*input* 1) e *manage* (*input* 2), em inglês; e dirigir (*input* 1) e administrar (*input* 2), em português. “Run” e “dirigir” são verbos de movimento aplicados também à contraparte do *blend* (*input* 2) devido aos esquemas de imagens ligados aos verbos (movimento à frente) e à sua integração a elementos dos *frames* desses verbos (operar um sistema por meio de uma operação bem sucedida), o que os tornam palavras aproveitadas para expressar novos significados – “manage” e “administrar”.

Tais exemplos nos revelam que “a teoria da integração conceptual reconhece as metáforas como um tipo particular de conceptualização” (GRADY, 2005, p. 1596), pois os domínios de origem (*source*) são sistematicamente usados para estruturar domínios-alvo (*target*) via mapeamentos metafóricos.

Revelam também que:

Nossa maneira geral de praticar e pensar sobre a estrutura de eventos ocorre em termos de movimento. Nesse mapeamento metafórico, estados são lugares, mudança de estado é mudança de lugar, causas são forças, motivos são destinos, meios são percursos para um destino, ações guiadas são movimentos guiados, etc. (FAUCONNIER, 2006, p. 6).

Essa descoberta do grupo de pesquisa de Berkeley elucida muitas questões relacionadas ao nosso objeto de estudo, os verbos de movimento. Fauconnier (2006, p. 6) explica que o fato de pensarmos a estrutura de eventos em termos de movimento se reflete de modo extensivo no uso do léxico e da gramática. Os exemplos oferecidos pelo autor são de

empregos metafóricos dos verbos de movimento *go* (ir), *enter* (entrar), *throw* (jogar, arremessar), *hit* (bater), *move* (mover): *He went crazy* (Ele ficou louco); *She entered a state of euphoria* (Ela entrou em um estado de euforia); *The home run threw the crowd into a frenzy* (O *home run* – um tipo de pontuação no baseball – levou a multidão a um frenesi); *I’ve hit a brick wall* (“Bati em um muro de tijolos” – tradução literal. A expressão é usada para descrever uma situação irritante em que nada que se faz parece produzir algum resultado); *We’re moving at a standstill* (Estamos parados). A descrição da estrutura de eventos ilustra a interação entre a teoria da metáfora e a dinâmica de forças, que é um esquema de imagem.

Postula-se que configurações de esquemas de imagem subjazam as relações entre sentidos polissêmicos. “Os esquemas supostamente preservam sua configuração gestáltica através de diversos sentidos polissêmicos da mesma forma lexical” (LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 153).

Essas configurações esquemáticas, juntamente com os mapeamentos metafóricos e a integração de conceitos (muitas vezes, de *frames* distintos), subjazem aos vários empregos dos verbos de movimento, tornando-os altamente polissêmicos. Em nossas análises, o entendimento dos esquemas de imagem ligados aos verbos de movimento é essencial para aplicar o modelo de integração conceptual na descrição da polissemia desses verbos em inglês.

4.3 Os esquemas de imagem

“Os esquemas de imagem têm fornecido material conceptual para a construção de muitas expressões linguísticas” e, além disso, constituem “relações naturais que motivam a polissemia” (PEÑA, 2008, p. 1.041-1.042). Segundo Lakoff e Johnson (1999), esses esquemas são padrões estruturais recorrentes em nossa experiência sensório-motora que, quase sempre, servem para estruturar conceitos complexos. E foi a partir da ideia de movimento que a linguística cognitiva começou a trabalhar com os chamados esquemas de imagem. Segundo Gibbs Jr. (2005, p. 27),

Movimento é fundamental em termos de como nós concebemos a relação entre nós mesmos e nossos corpos. Nós não sentimos experiências subjetivas como estados mentais específicos, mas sensações de nossos corpos em ação.

A origem dos esquemas de imagem está ligada a nossa estrutura física. Utilizando nosso próprio corpo como ponto de observação, criamos conceitos como direita, esquerda, frente, atrás, acima, abaixo. Como somos seres dotados de movimento, criamos conceitos como origem, caminho, destino, obstáculos. Como somos confrontados com forças que nos puxam ou empurram (vento, animais, outros seres humanos), criamos um conceito chamado de FORÇA DINÂMICA. Os principais esquemas de imagem são: PERCURSO (com início, meio e fim, dirigido à frente, ao alto ou para baixo); CONTAINER (com suas partes: fora, dentro e limites); LIGAÇÃO (entre partes, entre unidades etc.); FORÇA DINÂMICA (resultado do contato dinâmico entre partes); EQUILÍBRIO (de força, de massa, de luz etc.); PARTE-TODO (tanto no sentido parte-todo quando no sentido todo-parte) (cf. LAKOFF & JOHNSON, 1999). Para fins de mais um exemplo, citamos novamente o verbo “andar”. Em português, é possível empregá-lo com o sentido de “ter relações carnavais” em “Soube-se que ele andava com a empregada”. O esquema de imagem é o de percurso (SOURCE-PATH-GOAL ou INÍCIO-MEIO-FIM) com foco no aspecto durativo do percurso, vinculado ao *frame* de estar acompanhado, relacionar-se com outra pessoa. O traço de “movimentar-se dando passos” é desintegrado durante o processo de *blend* (mesclagem). Em inglês, não verificamos esse emprego de *walk* e, portanto, o enunciado equivalente seria “He’s having an affair with the maid” (tendo um caso com).

Contrastar essas duas línguas, o português e o inglês, e constatar que as concepções relacionadas aos significados dos verbos difere, leva-nos a confirmar que a vinculação de conceitos a um *frame* está relacionada ao conhecimento enciclopédico do falante e à cultura de uma comunidade de prática ou domínio discursivo. Croft (2009, p. 405) explica, a esse respeito, que “nosso entendimento de uma expressão linguística apoia-se no conhecimento compartilhado, nas crenças e atitudes sobre o nosso mundo, tanto natural quanto cultural”. É por isso que, segundo o autor,

quando uso uma palavra ou expressão, não posso supor que você leia minha mente e possua meu conhecimento enciclopédico que guia o meu uso dessa palavra ou expressão nessa ocasião. Contudo, posso supor que muito de meu conhecimento, incluindo detalhes ricos, é terreno comum entre nós, e, baseado nesse terreno comum, a comunicação tem amplo sucesso (CROFT, 2009, p. 405).

É “a partir da noção de terreno comum⁶⁵ (*common ground*) que podemos dizer que o conhecimento é compartilhado” (CROFT, 2009, p. 405). Essa seria a noção de contexto quando se analisa a interpretação de palavras e/ou expressões.

Ademais, se o conhecimento é enciclopédico, isto é, se a representação do significado de uma palavra/expressão para um falante está em seu conhecimento e experiência de situações para as quais uma palavra/expressão foi usada, temos então a noção de *frame*. Croft (2009, p. 396) confirma: “uma das maneiras pela qual o conhecimento enciclopédico desempenha um papel importante no significado das palavras é descrito pelo modelo da Semântica de *Frames*” (FILLMORE, 1982). E explica que “a hipótese da semântica de *frames* é a de que o significado de uma palavra inclui seus pressupostos contextuais ou um *frame* semântico e não pode ser entendido à parte de seu *frame*”.

Por essa razão, a semântica de *frames* é usada em nossas análises e muito contribui para pensar o significado dos verbos de movimento.

4.4 A contribuição da semântica de *frames* para pensar o significado

Pesquisas recentes que se concentraram nos estudos dos verbos, especialmente na área da semântica lexical, já questionaram se as palavras têm elementos fixos em seus significados. É amplamente conhecida a ideia de que os significados são relativizados a cenas, o que Fillmore (1982) chamou de *frames*, noção a partir da qual os significados têm uma estrutura interna determinada relativa a uma idealização de um objeto, ação, experiência, memória ou percepção. Em nosso caso particular, o dos verbos, vale lembrar que, de acordo com a Semântica de *Frames*, a estrutura de argumentos de um verbo inclui o número de participantes e argumentos requeridos, bem como a natureza desses argumentos, isto é, os papéis semânticos assumidos pelos participantes. Ademais, como vimos, para a Semântica Cognitiva, os verbos têm base imagético-esquemática que emerge da experiência corporificada.

É indiscutivelmente importante reconhecer a contribuição da Semântica de *Frames* para explicar alguns aspectos semânticos de uma palavra que não estão contidos em

⁶⁵ Croft (2009, p. 405) alerta para o fato de que a noção de terreno comum não seja infalível. Ele admite o fato de cometermos erros sobre o que seja terreno comum e sobre o que supomos ser conhecimento compartilhado. Segundo o autor, não é fácil estabelecer o terreno comum por causa do fato fundamental de que não lemos as mentes uns dos outros. Por outro lado, diz ele que somos todos seres humanos com comportamentos similares e que vivemos no mesmo mundo. Assim, temos a habilidade de reconhecer as bases que constituem o terreno comum.

sua definição. O conceito de *frame* trazido por Fillmore (1982) engloba traços semânticos das palavras, e de conhecimentos e valores compartilhados necessários para compreender o significado de certos conceitos pressupostos pela definição em si. Nesta perspectiva, os valores, juntamente com informações factuais, constituem parte integrante da semântica de uma palavra. Além disso, no *frame* de Fillmore, os níveis linguísticos e culturais parecem sobrepor-se (FILLMORE, 2003 apud MCAGNO E WALTON, 2010, p. 2002). Aliada a essa noção, está a de Langacker (1987), que propõe a noção de domínio cognitivo. Fillmore (1982) e Langacker (1987) têm oferecido argumentos persuasivos quanto à concepção de que as palavras das línguas naturais nunca são representadas independentemente de seus contextos. Ao contrário, esses linguistas argumentam que as palavras são sempre entendidas em relação a seus *frames* ou domínios de experiência.

É tido como certo que a teoria de *frames* proposta por Fillmore (1982) abriu caminhos para se pensar a estrutura do significado em domínios de conhecimento e caracterizar a construção do significado em termos de esquematizações baseadas na experiência de mundo do falante⁶⁶. Desde então, tem sido rejeitada a visão de definibilidade dos dicionários para o significado de uma palavra, em favor de uma visão enciclopédica de mundo.

Embora a Semântica de *Frames* considere que o significado de uma palavra depende de sua subjacência conceptual como conhecimento necessário para seu uso apropriado, ela, muitas vezes, assume como objetivo uma representação uniforme para os significados das palavras, frases e textos (FILLMORE, 1982) e apresenta *frame* como um termo para a “representação de uma estrutura de dados em situações estereotipadas” (MINSKY, 1975, p. 212). Essa abordagem tem sido amplamente aplicada nos estudos lexicográficos e também nos estudos sobre Inteligência Artificial. Na *FrameNet*⁶⁷ de Berkeley, por exemplo, o verbo *walk* está assim definido: “*The Self-Mover, a living being, moves under its own power in a directed fashion, i.e. along what could be described as a Path, with no separate vehicle (ou seja, com nenhum veículo separado)*”. Essa pode ser uma representação uniforme e/ou uma visão estereotipada verificada no uso corrente desse verbo na língua inglesa. Mas, sabemos que seu uso equivalente em português, o verbo *andar*, em

⁶⁶ A teoria dos *frames* provou ser um modelo teórico altamente estimulante para a descrição do significado verbal, tanto teórica quanto lexicograficamente (veja FILLMORE & ATKINS, 1992; para o lado mais teórico da abordagem e compare a descrição do projeto *FrameNet* da Universidade de Berkeley <<http://www.icsi.berkeley.edu/~framenet>> para as aplicações lexicográficas).

⁶⁷ Disponível em <<http://framenet2.icsi.berkeley.edu/>>.

frases como “Ontem, andei de avião pela primeira vez”, permite o sentido “mover-se com um veículo separado”. Por isso, temos em português “andar de carro, avião, barco, bicicleta, a cavalo”.

A busca por teorias que possam agir na interface de uma língua nativa e uma língua estrangeira, e ser aplicadas na esfera do ensino, é uma preocupação desta pesquisa. Como diz Kövecses (2006, p. 69), “os *frames* que usamos não são só cognitivos em sua natureza, mas são também construídos culturalmente. Modelos culturais podem diferenciar de uma cultura para a outra, de grupo para grupo, e até de indivíduo para indivíduo”.

Entendemos que a teoria de Fauconnier (1985) sobre espaços mentais pode contribuir porque visa a descrever o modo pelo qual os modelos cognitivos são construídos no ato do discurso como constructos temporários. Estudar integração conceptual para descrever a polissemia dos verbos de movimento e elucidar questões relacionadas ao ensino de leitura em inglês como língua estrangeira, por exemplo, faz entender que usamos cotidiana e inconscientemente redes integradas conceptualmente na construção *online* do significado. Verificar que muitas integrações são inéditas, outras mais impregnadas ao uso, leva-nos a perceber que a estrutura do significado não pode ser emoldurada por teorias que a expliquem sem recorrer à dinamicidade, imaginação e criatividade da cognição humana.

Além de tudo, a Linguística Cognitiva é um modelo que responde a esses tipos de inquietação nessa investigação porque considera que a estrutura linguística emerge do uso da linguagem, assim o contexto social e cultural em que a língua é usada tem impacto nas estruturas que são criadas. Ademais, abordar a polissemia sob a tríade língua, uso e cognição aponta para a noção de que “há influência pragmática como fator de mudança semântica”, segundo Bybee (2010, p. 204), o que explicaria as várias integrações conceptuais responsáveis pelos novos usos metafóricos dos verbos de movimento tanto em inglês como em português.

E, para contribuir no entendimento de operações cognitivas mais complexas que ficam, muitas vezes, nos bastidores da estrutura visível da língua, segundo Lewandowska-Tomaszczyk (2007, p. 158), a principal tarefa da Linguística Cognitiva continua sendo

buscar o estabelecimento da realidade cognitiva de diferentes tipos de esquemas que governam a presença do significado relacional entre formas linguísticas idênticas, assim como a investigação das possíveis restrições conceptuais no número e no tipo de sentidos polissêmicos.

Afinal,

A polissemia é uma instância da categorização, e os membros da categoria formam uma rede de sentidos relacionados dependente do usuário. A categorização não é estática, de uma vez por todas, mas é dinâmica e criativa. Esses fatos direcionam pesquisas presentes e futuras em busca de um refinamento do conceito de significado lexical sob a ótica cognitivista (LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, 2007, p. 158).

A fim de empreender tais pesquisas, além de introspecção individual e intuição, os linguistas devem procurar por vários tipos de evidência. Duas delas, que motivam a polissemia, são a metáfora e a integração conceptual.

Assim, oferecemos, a seguir, algumas considerações que estabelecem ligação entre Metáfora e Integração Conceptual.

4.5 Metáfora e Integração Conceptual

Blending Theory was originally developed in order to account for linguistic structure and for the role of language in meaning construction, particularly ‘creative’ aspects of meaning construction like novel metaphors (EVANS & GREEN, 2006, p. 401).

A metáfora é entendida cognitivamente como mecanismo de projeção entre um domínio de origem (*source*) e um domínio alvo (*target*). Por exemplo, o termo *spam*, abreviação em inglês de *spiced ham* (presunto condimentado), refere-se a uma mensagem eletrônica não solicitada enviada em massa. Um dos fatos históricos que motivou esse uso metafórico foi o fato de o *spam* ser uma espécie de embutido enlatado, com aspecto semelhante ao da comida de gato. Era muito barato e bastante consumido pelos aposentados norte-americanos, que não podiam pagar por coisa melhor. Além desse fato, está o de que o *Monty Python* estreava um programa televisivo de humor nos anos setenta e, em um dos episódios, um grupo de *vikings* famintos entrava em um bar e começava a gritar “*Spam, Spam, Spam, Spam*” de maneira intermitente e irritante, simplesmente impossibilitando qualquer comunicação das outras pessoas presentes devido à gritaria repetitiva (<<http://hackersinfo.webs.com/definies.htm>>).

Geralmente os *spams* têm caráter apelativo e, na grande maioria das vezes, são incômodos e inconvenientes. Desse modo, a comida e a gritaria indesejadas (domínio de origem) foram projetadas para as mensagens eletrônicas indesejadas (domínio alvo). Criou-se assim a metáfora cognitiva: a representação de uma coisa em termos de outra. Podemos dizer que ocorreu uma correspondência entre elementos de duas representações conceptuais distintas – a imagem mental da comida indesejada e a imagem mental da mensagem

indesejada. Esse mapeamento analógico, segundo Grady (2005, p. 1596) pode ser considerado um caso de *blending*.

Um exemplo de Integração Conceptual é a utilização do nome *Bluetooth*⁶⁸ para se referir à tecnologia de união de redes e dispositivos que utiliza ondas de rádio e não cabos (<<http://www.infowester.com/bluetooth.php>>). *Bluetooth* era o apelido de um rei dinamarquês, Harald Blatand, conhecido por unificar a Dinamarca e a Noruega, e por difundir o Cristianismo, no Século X (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Haroldo_I_da_Dinamarca>). O apelido do rei Harald resulta da associação entre comer *blueberries* e ficar com os dentes azulados. Dessa integração entre causa-efeito, resulta Bluetooth, cujo sentido literal é projetado, numa relação metonímica, na figura do rei. Um dos grandes feitos desse rei foi a unificação da Dinamarca, e é em alusão (ou projeção metafórica) a esse fato que Bluetooth foi escolhido para nomear a tecnologia que proporciona a unificação de variados dispositivos *wireless*.

Como podemos notar, esse exemplo é mais complexo porque há uma dupla Integração Conceptual. Segundo Grady (2005, p. 1596), “redes de integração como essa são concebidas como um processo *online* e ‘oportunista’, que nos permite combinar material conceptual com velocidade, fluência e liberdade surpreendentes”.

Como vimos, a Integração Conceptual deriva de duas tradições dentro da semântica cognitiva – as Teorias da Metáfora Conceptual e a dos Espaços Mentais. Na verdade, as teorias da Integração Conceptual e da Metáfora Conceptual são consideradas, por muitos autores (GRADY, OAKLEY e COULSON, 1999; EVANS & GREEN, 2006), em seus trabalhos recentes, complementares. Segundo Ferrari (2011, p. 125), “é possível compará-las tanto em relação à complementaridade quanto em relação a áreas de não convergência”.

Quanto à complementaridade, Ferrari (2011, p. 125) afirma que “a Teoria da Integração Conceptual possibilita o tratamento da estrutura emergente, enquanto a Teoria da Metáfora, por se apoiar em um modelo de apenas dois domínios, não apresenta essa possibilidade”.

Na metáfora “*That surgeon is a butcher*” (Aquele cirurgião é um açougueiro), por exemplo, a inferência emergente de que o cirurgião é incompetente não pode ser explicada por um modelo bidominal, já que a inferência surge apenas na mescla (*blending*), motivada pela incongruência entre o objetivo de curar (projetado do domínio da cirurgia) e os métodos utilizados (projetados do domínio do açougue) (FERRARI, 2011, p. 126).

⁶⁸ Exemplo de ABREU, comunicação pessoal.

O exemplo “*That surgeon is a butcher*” é metafórico por natureza, mas, ainda assim, não pode ser considerado uma metáfora conceptual. Há uma avaliação negativa relacionada ao açougueiro, um profissional altamente qualificado (ao realizar seu trabalho com animais mortos), quando comparado ao cirurgião, avaliado nessa comparação como incompetente. Responder como o conceito de incompetência surge ao conceptualizarmos um profissional altamente qualificado em termos de outro pode ser explicado pela Integração Conceptual. Fauconnier e Turner (apud EVANS & GREEN, 2006, p. 401) observaram que “em muitos casos a construção do significado deriva de estruturas aparentemente não disponíveis na estrutura conceptual ou linguística que funcione como *input* para o processo de construção do significado”. A construção do significado envolve estruturas emergentes, muitas vezes, oriundas da criação de espaços mentais. E “o significado é mais que a soma de suas partes componentes” (EVANS & GREEN, 2006, p. 403).

Só a teoria da metáfora não lograria tratar as estruturas emergentes. Assim, em relação às áreas de não convergência, há duas possibilidades: “casos de construção metafórica do significado que não envolvem integração conceptual e integração conceptual em casos de construção não metafórica do significado” (FERRARI, 2011, p. 126).

Abordaremos cada uma dessas possibilidades a seguir.

4.5.1 Metáfora sem Integração Conceptual

As metáforas primárias são altamente convencionais. Nelas, há conceitos primários tanto no domínio-fonte (que são relacionados à experiência sensório-perceptual) quanto no domínio-alvo (que são respostas subjetivas à experiência sensório-perceptual).

Costuma haver, por exemplo, correlação experiencial entre os seguintes conceitos básicos:

TAMANHO e IMPORTÂNCIA

FORÇA e CAUSA

ELEVAÇÃO VERTICAL e QUANTIDADE

Tais correlações fornecem as bases para expressões metafóricas tais como:

It is a big company. (*big* = importante)

Ambition has led him to complete failure. (*lead* = levar, causar)

The price of the stocks has not risen. (*rise* = subir, crescer)

Esses exemplos são metáforas que não decorrem de operações de projeção entre domínios a partir de um espaço genérico e, portanto, não podem ser caracterizadas como casos de integração conceptual. Contudo, “quando as metáforas não são *blends*, podem funcionar como *inputs* para eles” (EVANS & GREEN, 2006, p. 437).

4.5.2 Integração Conceptual sem Metáfora

Há ocorrências de integração conceptual que não envolvem metáfora. Se considerarmos um tipo de construção XYZ que ativa uma rede de integração papel-valor, como em *Michael is Jane's father* (Michael é pai de Jane) em que pai → Michael e filha → Jane, temos um processo de construção de sentido que envolve integração conceptual. Esse processo não precisa ser necessariamente metafórico, pois o que se verifica é uma compressão da conexão papel-valor em elementos únicos do *blending*.

Finalmente, apresentaremos um conceito crucial para entender a maioria dos processos de integração conceptual: o conceito de desintegração (BACHE, 2005 e HOUGAARD, 2005), também chamado por ABREU (2011) de desabilitação.

4.6 Desintegração Conceptual

Integration and compression are one side of the coin; disintegration and decompression are the other (FAUCONNIER & TURNER, 2002, p. 119).

Em muitas integrações conceptuais realizadas a partir de mapeamentos metafóricos, durante a seleção dos traços entre o espaço genérico e o espaço *blend*, ocorre o processo de desintegração conceptual. Abreu (2011, p. 17) explica que em sentenças como *Minha mãe é uma rocha*, “não queremos dizer que ela é inanimada ou tem natureza mineral, mas apenas que ela é uma mulher forte”. Elementos como *inanimado* e *mineral* são desintegrados durante o processo de significação do falante que quer conceptualmente integrar a ideia de rocha à ideia de mãe. Segundo o autor,

essa característica de pôr foco em um elemento do *frame*, desabilitando outros, faz parte do nosso dia a dia como seres humanos. Trata-se de um processo chamado *Gestalt*, por meio do qual elegemos, nas diversas situações por que passamos, um elemento como figura, deixando outros como fundo (ABREU, 2011, p. 17).

Bache (2005, p. 1627) apresenta a definição de Hougaard para o conceito de desintegração:

a desintegração conceptual é o processo pelo qual um elemento estrutural unificado e discreto em um espaço mental recebe relações contrafactuais múltiplas e é projetado para outro(s) espaço(s) mental(is) como dois ou mais elementos estruturais separados.

Por exemplo, na sentença “*The fence runs all the way down to the river*” (A cerca percorre todo o caminho do rio), a cerca é projetada conceptualmente, ao mesmo tempo, como objeto que se move e como o próprio caminho. Desse modo, ela é desintegrada em duas funções (cf. BACHE, 2005, p. 1627).

Sobre a importância da desintegração no processo de Integração Conceptual, Hougaard (2005, p. 1673) explica que

a projeção de seleção é um princípio constitutivo da Integração Conceptual e um pré-requisito para os objetivos e princípios que governam esse processo. Se a projeção de seleção não ocorresse, integrações apropriadas não poderiam ser realizadas.

Estabelecendo uma comparação entre a integração e a desintegração conceptual, a fim de destacar a funcionalidade da desintegração, Bache (2005, p. 1616) diz que,

enquanto a mesclagem (*blending*) serve para combinar e unificar *inputs* separados em espaços mentais mesclados, a desintegração serve para fragmentar ou dividir todos conceptuais em elementos, traços e estruturas parciais que podem ser recrutados para projeção individual em espaços mesclados (*blended spaces*).

Além disso, Hougaard (2005, p. 1680) salienta que o processo de desintegração é intencional: “a desintegração não acontece simplesmente de modo espontâneo sem nenhuma razão óbvia. [...] A desintegração é uma das oportunidades cognitivas que a integração conceptual oferece”.

Abreu (2011, p. 19) oferece um exemplo de desintegração conceptual a respeito da gramaticalização do verbo de movimento *go*:

Em *Eu vou comprar um carro novo*, o *frame* de *ir* contém, em seu núcleo duro, os elementos: *locomção* e também *subsequência*. Afinal, o resultado de *ir* a algum lugar é subsequente à ação de *ir*. No processo de integração conceptual entre esse verbo e a categoria de tempo futuro, permanece apenas

subsequência, sendo desabilitado o elemento *locomoção*. O mesmo ocorre em inglês com a expressão “I am going to”.

Embora o modelo da integração conceptual tenha sofrido, em seu início, a partir dos trabalhos de Turner (1996) e Fauconnier e Turner (2002), críticas por aparentar ser, na avaliação de alguns linguistas, uma espécie de “*silver bullet*”⁶⁹ capaz de resolver qualquer problema; nos dias atuais, depois de sucessivos aperfeiçoamentos, notadamente os realizados por Bache (2005) e Hougaarg (2005), esse modelo vem ganhando notável respeito e confiabilidade. Como diz Schmid (2011, p. 219):

No presente momento, a teoria do *blending* conceptual está suficientemente detalhada para permitir predições confiáveis o bastante sobre como humanos lidarão com situações compelindo-os a combinar conceitos familiares, mas não previamente relacionados em um novo conceito.

Finalmente, gostaríamos de propor um olhar para a polissemia no emprego metafórico dos verbos de movimento vinculado ao princípio da língua como um sistema adaptativo complexo.

4.7 A língua como sistema adaptativo complexo

The more it changes, the more it stays the same. [...] The primary reason for viewing language as a complex adaptive system, that is, as being more like sand dunes than like a planned structure, such as a building, is that language exhibits a great deal of variation and gradience (BYBEE, 2010, p. 1-2).

Um dos motivos que nos levaram a focar alguns aspectos de nossa análise dentro da concepção de língua como sistema adaptativo complexo foi a coleta de alguns dados fortemente ligados aos fatores culturais da língua. O tratamento desses dados, durante a análise-piloto, fez-nos tomar ciência de que, para analisar alguns usos metafóricos dos verbos de movimento em inglês, é preciso considerar também o aspecto cultural e até mesmo o diacrônico dessa língua.

Durante a análise-piloto, começamos a investigar a origem de algumas expressões idiomáticas em inglês, construídas com verbos de movimento polissêmicos. Por exemplo,

⁶⁹ Bala de prata. Termo utilizado por Bache (2005), ao comentar algumas reações iniciais à teoria do *blending* conceptual. É uma metáfora que significa uma solução eficaz capaz de resolver todo e qualquer problema. Sua origem vem do mito de que apenas uma bala de prata é capaz de matar um lobisomem e outros monstros semelhantes.

para dizer que alguém está envidando todo o esforço possível em realizar uma tarefa, dizemos: *He is pulling out all the stops*. Em nosso *corpus*, encontramos essa expressão idiomática no seguinte trecho:

With the launch of the original Macintosh in 1984, Jobs had created a new kind of theater: the product debut as an epochal event, climaxed by a let-there-be-light moment in which the skies part, a light shines down, the angels sing, and a chorus of the chosen faithful sings “Hallelujah.” For the grand unveiling of the product that he hoped would save Apple and again transform personal computing, Jobs symbolically chose the Flint Auditorium of De Anza Community College in Cupertino, the same venue he had used in 1984. He would be **pulling out all the stops** in order to dispel doubts, rally the troops, enlist support in the developers’ community, and jump-start the marketing of the new machine. But he was also doing it because he enjoyed playing impresario. Putting on a great show piqued his passions in the same way as putting out a great product (ISAACSON, 2011, p. 198).

A expressão *to pull out all the stops* (<<http://www.phrases.org.uk/meanings/pull-out-all-the-stops.html>>) está ligada ao uso do órgão das igrejas inglesas e americanas. *Stops*, como substantivo, significa também os registros do órgão, aqueles botões que, uma vez puxados, liberam o sopro do ar para aumentar o volume do instrumento. Ora, se puxarmos todos os registros (*stops*), o volume do órgão atinge seu grau máximo. Daí a metáfora do esforço máximo contido na expressão idiomática *to pull out all the stops*.

A partir desse estudo diacrônico, podemos afirmar que a cultura e os fatores sociais da comunidade que fala uma determinada língua e também a sua história devem ser considerados quando analisamos a construção do significado e compreendemos os vários sentidos de um item ou expressão lexical.

Foi então que encontramos em Bybee (2010, p. 32), a relação entre alguns temas cognitivistas (entre eles o da integração conceptual) e a visão da linguagem como um sistema adaptativo complexo. Segunda a autora, a abordagem dos sistemas adaptativos complexos oferece a vantagem de se poder trabalhar tanto em descrições sincrônicas quando em diacrônicas:

Uma vantagem da abordagem dos sistemas adaptativos complexos é que os processos cognitivos propostos para uso no processamento da linguagem são os mesmos processos que conduzem à mudança. Consequentemente, as explicações sobre as dimensões sincrônica e diacrônica ficam unidas.

Além de Bybee (2010), já existe, atualmente, considerável literatura sobre a concepção de língua como sistema adaptativo complexo, sobretudo na Inglaterra e nos

Estados Unidos. Como exemplo, pode-se citar Ellis e Larsen-Freeman (2009) e Larsen-Freeman e Cameron (2008). Em português, cumpre destacar a obra pioneira de Paiva e Nascimento (2009) e os trabalhos de Abreu (2011) e Borges e Paiva (2011).

Borges e Paiva (2011, p. 341) afirmam que “focar os estudos da linguística dentro do paradigma da complexidade configura-se como uma nova forma de olhar o objeto de estudo” e que “uma boa parte da comunidade científica da Linguística Aplicada mostra-se simpatizante a esse novo paradigma, o da complexidade/caos” (BORGES E PAIVA, 2011, p. 342). Essas autoras definem “a lingua(gem), na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos, como um sistema semiótico complexo que compreende processos bio-cognitivos, sócio-históricos e político-culturais” (BORGES e PAIVA, 2011, p. 342). Segundo elas,

Os sistemas complexos são compostos de muitos elementos que se inter-relacionam em um constante agir e reagir, influenciando os outros elementos do sistema e sendo ao mesmo tempo influenciados por eles. A dinamicidade nos faz ver a língua não como algo estático, ou como um conjunto de estruturas linguísticas, mas como um sistema vivo e dinâmico em constante evolução e mudança (BORGES e PAIVA, 2011, p. 342).

Elas explicam que “como todo sistema complexo, a lingua(gem) é um sistema aberto e novos componentes vão se agregando, fazendo com que o sistema mude e se auto-organize, pois nada é fixo” (BORGES e PAIVA, 2011, p. 343).

“Essa concepção de lingua(gem) prevê atratores ou estabilidades temporárias” (BORGES e PAIVA, 2011, p. 354). Na literatura a respeito dos sistemas adaptativos complexos, “*atrator* é o nome dado ao caminho seguido por um sistema dinâmico” (BYBEE, 2010, p. 198). Em função de um sistema de atratores, Paiva e Nascimento (2009, p. 526) esclarecem que “um sistema adaptativo complexo caracteriza-se pela sua autoorganização dinâmica que o mantém longe-de-equilíbrio mudando, adaptando-se e, ao mesmo tempo, mantendo a estabilidade de sua identidade”.

Bybee (2010), ao elencar quais seriam os atratores da linguagem humana, relaciona entre eles alguns bem gerais como: fatores sociais e culturais, inferência pragmática e outros mais específicos como a lei da contiguidade, *chunking* e categorização.

Abreu (2011), em um estudo sobre a integração conceitual e a descrição de fenômenos gramaticais do português, denomina como *atrator linguístico* a presença dos fatores culturais e sociais na língua. Segundo ele, são chamados *atratores* todos os apelos à mudança:

Esses apelos à mudança são os *atratores*, termo cunhado por Edward Lorenz, na década de 60 do século passado, para referir-se a motivações em direção às quais um sistema dinâmico evolui, como ocorre, por exemplo, com as condições meteorológicas (ABREU, 2011, p. 3).

Segundo Abreu (2011), podemos dividir, de modo aproximado, os atratores em gerais e específicos. Entre os gerais, Abreu relaciona: sentido; economia; tipologia da língua; fatores culturais e sociais; contiguidade; e contexto e inferência pragmática. Entre os específicos, estão: corporificação; esquemas de imagem; e integração conceptual ou *blending* (ABREU, 2011, p. 4).

Não pretendemos, nesta seção deste capítulo, percorrer todo o caminho realizado por Bybee (2010) e Abreu (2010), na descrição dos vários tipos de atratores linguísticos. Caso necessário, explicaremos alguns desses atratores, quando da análise de dados. O que é relevante, neste momento, é explicitar que os atratores linguísticos contribuem para pensar a língua como sistema adaptativo complexo em sua relação com a abordagem cognitivista da linguagem, para que possamos entender sua aplicação aos dados que pretendemos analisar e descrever.

Para ilustrar, podemos destacar algumas de nossas observações a respeito do funcionamento de alguns verbos de movimento que apresentam como atratores linguísticos (e, como tal, “estabilidades temporárias”), do tipo específico, os *chunks* ou expressões formulaicas.

4.7.1 *Chunking*

You shall know a word by the company it keeps (FIRTH, 1957, p.11).

Chunking, de acordo com Bybee (2010, p. 7), é “o processo pelo qual sequências de unidades que são usadas juntas coerem para formar unidades mais complexas”.

Na língua, os *chunks* são fundamentais para a formação de unidades sequenciais, expressas em construções, seus componentes e expressões formulaicas. Sequências repetidas de palavras (ou morfemas) são empacotados na cognição de modo que a sequência pode ser acessada como uma única unidade. É a interação entre os *chunks* e a categorização que fornecem as sequências convencionais de graus variados quanto à analisabilidade e composicionalidade (BYBEE, 2010, p. 7, grifo nosso).

Lewis (1993 e 1997 apud PAIVA, 2004), baseando-se em princípios fundamentais da abordagem comunicativa, defende a ideia de que se deve recusar a visão tradicional de que a língua se divide em estrutura e vocabulário. Deve-se propor uma abordagem lexical, segundo Lewis (1993 e 1997), vendo a gramática como subordinada ao léxico.

A visão padrão divide a língua em gramática (estrutura) e vocabulário (as palavras); a abordagem lexical desafia essa visão fundamental da linguagem. A abordagem lexical argumenta que a língua é constituída de *chunks* que, quando combinados, produzem textos coerentes. Os *chunks* são de tipos diferentes e quatro diferentes tipos básicos são identificados. Uma deles consiste em palavras simples, enquanto outros são itens multipalavra (LEWIS, 1997, p. 7).

Paiva (2004) esclarece que os quatro tipos de *chunks* a que Lewis se refere são: palavras; colocações, ou seja, palavras que ocorrem junto a outras (ex. *incomes rose*); expressões fixas (cumprimentos, frases polidas, e outras expressões formulaicas); e expressões semifixas que permitem uma variação mínima (ex. *Could you pass.....please?*).

Lindstromberg & Boers (2009, p. 14) criticam a abordagem lexical por “negligenciar o papel vital da memória no ensino de *chunks*”. Bybee (2010, p. 34), ao contrário, defende que “*Chunking* parece ser uma característica ubíqua da memória humana”. Não se pode corroborar as considerações acerca da abordagem lexical sobre o papel da memória. Compreender e produzir *chunks* implica ter a habilidade de construir com recursividade palavras, expressões e estruturas da língua, o que depende de informações aprendidas e organizadas hierarquicamente na memória.

Lindstromberg & Boers (2009, p. 14) afirmam que “aprendizes de línguas estrangeiras devem saber ‘*masses of chunks*’ a fim de ser fluentes” e que “o domínio de *chunks* facilita a fluência tanto na produção quanto na recepção da língua” e “capacita o falante estrangeiro a reconhecer e entender instantaneamente os *chunks* em qualquer discurso com o qual se confronte”. Segundo esses autores, o ensino de *chunks* deve promover um engajamento entre vocabulário e mente:

Engajar-se em imagens mentais é um tipo de elaboração mental e, enquanto até agora tem sido negligenciado pela Abordagem Lexical, pesquisas têm repetidamente demonstrado que associar vocabulário com imagens mentais é poderosamente mnemônico (LINDSTROMBERG & BOERS, 1009, p. 18).

Nossa investigação está mais focada em ajudar os alunos a apreciar a natureza não arbitrária de muitos *chunks* ao propor, à luz da Linguística Cognitiva, uma descrição e uma

proposta de ensino dos verbos de movimento, alguns dos quais aparecem “empacotados”, em *chunks*.

Como exemplos de nosso *corpus*, observamos essas expressões semifixas, de estabilidade temporária, em *chunks* com os verbos *go*, *run* e *fall*. Seguidos de adjetivos, esses verbos compõem expressões formulaicas em que podem ser traduzidos como “tornar-se, mudar para”. Como exemplos, temos para “enlouquecer”, *go crazy*; “para adoecer”, *fall ill*; e para “secar”, *run dry*. É compreensível a escolha de um verbo de movimento para compor *chunks* que signifiquem mudança de estado. Não é a intenção desta pesquisa verificar que parte(s) do *chunk* é substituível e/ou modificável, mas algumas regularidades em nosso *corpus* nos chamaram a atenção (vide exemplos 1, 2 e 3 a seguir).

O uso e a convenção evidenciam que o adjetivo *crazy* esteja “empacotado” com os verbos de movimento *go* e *drive*, em construções diferentes – *go crazy* e *drive someone crazy*. Contudo, podemos descrever, a partir de dados de nosso *corpus*, variações de verbos de movimento empacotados com o mesmo adjetivo, tais como (1) *go deep* e *run deep*; (2) *go silent* e *fall silent*; e (3) *go closed*, mas *fall open*.

- (1) To be truly simple, you have to **go** really **deep**. For example, to have no screws on something, you can end up having a product that is so convoluted and so complex. The better way is to **go deeper** with the simplicity, to understand everything about it and how it's manufactured (ISAACSON, 2011, p. 192_SJ). / Cultural and historical beliefs play a big role, says Shen, and with traditional medicine, attitudes and beliefs **run deep** (GRAHAM-ROWE, 2011_NT).
- (2) As happened when Amelio had asked him what role he wanted to play, Jobs would **go silent** and ignore situations that made him uncomfortable (ISAACSON, 2011). / A handful of the genes turned on by acute exposure to cocaine **fall silent** if it is given every day. These genes become “desensitized” to the drug (NESTLER, 2011_SA)./ Jobs was taken aback and **fell silent** (ISAACSON, 2011, p. 258_SJ).
- (3) If the platform **goes closed**, it is over,” Kahng said. “Total destruction. Closed is the kiss of death” (ISAACSON, 2011, p. 187_SJ). / Then a doctor walked around the corner, and my mouth **fell open**. He was young, he was blond... and he was handsomer than any movie star I'd ever seen (MEYER, 2005, p. 30_TL).

Em (1), tanto *go deep* quanto *run deep*⁷⁰ podem ser entendidos como “ir mais fundo, aprofundar-se”. Em (2), *fall silent* e *go silent* significam “ficar ou permanecer em silêncio; fazer silêncio; silenciar”⁷¹. Em (3), é interessante perceber que temos o uso de verbos de movimento diferentes – *go* e *fall*, para adjetivos antônimos – *closed* e *open*, respectivamente, que significam *fechar* e *abrir*.

O que faremos na análise é observar os argumentos que preenchem cada um desses verbos de movimento cujos usos parecem “coincidir” com alguns adjetivos na composição do *chunk* “verbo de movimento + adjetivos = mudança de estado”. Essa averiguação, aliada à aplicação das teorias eleitas para esta tese, deve elucidar algumas questões, tais como *The mouth falls open* que implica movimento para baixo. Não seria coerente usar *fall closed* com o mesmo sujeito, uma vez que *The mouth falls closed* implicaria movimento para cima.

Esses e outros exemplos, como veremos na análise, possibilitam-nos caracterizar o sistema semiótico complexo da lingua(gem) como

um processo, portanto algo inacabado, que experimenta momentos de estabilidade e de instabilidade e que se constitui de capacidade inata ou faculdade mental; conjunto de regras, funções, princípios e parâmetros; códigos; signos; representações mentais; conexões mentais; espaços mentais; prática social; identidades; instrumentos de comunicação; conjunto de idioletos; contrato social; discurso; produto histórico (BORGES e PAIVA, 2011, p. 343, 344).

A partir da perspectiva dos sistemas adaptativos complexos, passamos a perceber esses sistemas como “abertos e em funcionamento, gerando emergências e auto-organização. [...] Tudo isso permite ao homem viver a sua subjetividade e seu papel social, através da interação dinâmica de todos esses elementos” (BORGES e PAIVA, 2011, p. 343, 344).

Borges e Paiva (2011) enfatizam que uma abordagem complexa de ensino deve entender as práticas sociais da lingua(gem) (língua falada, língua escrita, gêneros discursivos, identidades, etc., incluindo, aqui, também, o letramento digital) como elementos essenciais

⁷⁰ É interessante observar que o dicionário registra *run deep* e *go deep* como equivalentes: *run/go deep: if a feeling runs or goes deep, it is very strong and difficult to change. In this community, hostility to outsiders runs deep.* Disponível em < http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/deep_32#run-go-deep>. Acesso em 16/04/2011.

⁷¹ Não encontramos neste e em outros dicionários, tais como o *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, *Oxford* e *Longman* (Dicionários Escolares), o registro *go silent*. Encontramos *be silent*, *remain silent* e *fall silent: to stop talking or making a noise. I've said enough' he mumbled, and fell silent.* Disponível em < <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/silent>>. Acesso em 16/04/2011.

no processo de aquisição/aprendizagem, o que desafia professores e alunos a romperem a barreira da sala de aula em busca de oportunidades de uso real e contextualizado dessas práticas; acolher as múltiplas identidades, entendendo-as também como sistemas adaptativos complexos:

Dentro do recorte sócio-cultural, Norton (2000) aponta que as identidades são diversas, dinâmicas e mudam ao longo do tempo. Sade (2009) enfatiza que, além de se constituírem como sistemas adaptativos complexos, as identidades são fractais, se bifurcam e estão intimamente associadas às reações dos aprendizes em suas participações nas comunidades de prática da segunda língua, emergindo e se reconstruindo via discurso/gêneros discursivos (BORGES e PAIVA, 2011, p. 352, grifo nosso).

Norton (2000, p. 132 apud BORGES e PAIVA, 2011, p. 352, grifo nosso) afirma que "aprender uma segunda língua não é simplesmente adquirir habilidades com trabalho duro e dedicação, mas é uma prática social complexa que engaja identidades de aprendizes de língua”.

Inferência, variação e mudança linguística aduzem reflexões sobre a pragmática e a sociolinguística e já indicam o caminho para decidirmos agrupar nossos dados de análise em comunidades de prática. Esse conceito trazido por Croft (2009) estimula a prática de uma abordagem sociocognitiva da língua.

Pensando nesse processo dinâmico e auto-organizativo, em que “a lingua(gem) nos constitui como sujeitos sociais, revela nossas identidades e nos permite refletir e agir na sociedade” (BORGES e PAIVA, 2011, p. 343, 344) é que propomos uma análise de dados agrupados em comunidades de prática.

5 O CONCEITO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA COMO CRITÉRIO NORTEADOR DO CORPUS

Para nortear a escolha e organização do *corpus* desta pesquisa, buscamos critérios para a seleção das fontes de pesquisa e classificação dos enunciados coletados que fossem relevantes para a funcionalidade que queremos alcançar como resultado: a aplicação dos dados analisados no ensino de leitura em inglês como língua estrangeira.

Além disso, durante a coleta-piloto, algumas regularidades nos interessaram. O número de ocorrências de uma mesma acepção de alguns verbos polissêmicos em determinados domínios discursivos nos chamou a atenção, bem como o fato de algumas acepções desses verbos ficarem na intersecção entre dois ou mais domínios. No primeiro caso, um dos sentidos desses verbos parecia estar cristalizado naquele uso específico, como, por exemplo, *run* (executar) na informática e *run* (gerenciar) nos negócios. No segundo, alguns sentidos de alguns verbos pareciam transitar livremente por qualquer domínio discursivo como, por exemplo, *go* (em *how things go*, com o sentido de estar).

À luz dos princípios da Linguística Cognitiva – mais especificamente aplicando as teorias da integração conceptual (metáfora e espaços mentais) –, começamos, então, a análise-piloto e, inevitavelmente, recorreremos também à Teoria dos Esquemas de Imagem (LAKOFF & JOHNSON, 1999 e PEÑA, 2008) e à Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982) para pensar o significado dos verbos.

Leituras sobre metáfora e cultura e metáfora no contexto (cf. KÖVECSES, 2005) pareceram justificar algumas hipóteses sobre as interessantes regularidades e apontar para um critério (pertinente à nossa proposta) de classificação do *corpus*. Finalmente, encontramos em Croft (2009) uma resposta concebível para nossa percepção acerca dessas regularidades: as comunidades de prática⁷².

Este capítulo vai apresentar esse conceito, que adotamos como critério norteador para a construção de nosso *corpus*.

⁷² Durante a análise-piloto, consultamos dicionários monolíngues e bilingues e verificamos que muitos já trazem uma notação a respeito do contexto, domínio discursivo ou comunidade de prática, junto a algumas acepções. Por exemplo: (1) *run* [intransitive/transitive] **computing**: to start or to use a computer program. Try running the program again and see if it works./ *run on*: The software will run on any PC./ *run under*: a spreadsheet package that runs under Windows or Unix (MACMILLAN DICTIONARY, grifo nosso). (2) *run* vt, vi (**máquina, sistema, organização**) (fazer) funcionar. Everything is running smoothly. Tudo está funcionando bem. Run the engine for a few minutes before you start off. Deixe o motor aquecer por alguns minutos antes de arrancar (OXFORD ESCOLAR, grifo nosso). (3) rodar, transitivo direto. **Rubrica: informática**. Regionalismo: Brasil. fazer executar (rotina ou programa de computador) (HOUAISS, grifo nosso).

5.1 Uma abordagem sociocognitiva da língua

In order to be successful, cognitive linguistics must go ‘outside the head’ and incorporate a social-interactional perspective on the nature of language (CROFT, 2009, p. 396).

Uma proposta interessante para as pesquisas atuais em Linguística Cognitiva é a de que esta abordagem incorpore certos trabalhos fundadores da pragmática e da sociolinguística. Segundo Croft (2009, p. 396), “ao integrar essas duas perspectivas, a cognitiva e a social, temos um passo importante para obter uma abordagem genuína da natureza da linguagem”. No texto “*Toward a social cognitive linguistics*” (2009), esse autor salienta o fato de a Linguística Cognitiva ser uma alternativa mais plausível e fecunda para o entendimento da natureza da língua, mas, por outro lado, alerta para as críticas contra esse modelo, especialmente a de que ele seja solipsista, demasiadamente ‘*inside the head*’. A partir dessa reflexão, Croft (2009) propõe que repensemos a Linguística Cognitiva socialmente:

Todos os princípios da Linguística Cognitiva focalizam a língua como uma habilidade cognitiva, em termos de como a língua é representada na mente, e que processos cognitivos estão envolvidos na sua produção e compreensão. Afinal, é por isso que essa abordagem é denominada “linguística cognitiva”: é um modelo sobre o que é a língua como habilidade cognitiva. Mas a língua não é só uma habilidade cognitiva, uma constelação de estruturas e processos mentais. Se fosse algo meramente mental, não precisaríamos falar (CROFT, 2009, p. 397, grifo nosso).

Essas considerações nos levam a ponderar sobre o fato de que não precisamos apenas de representações mentais do significado. Precisamos da língua. Todos temos uma língua e a usamos. “Essa é a razão pela qual a língua é uma característica da interação social humana. Devemos congrega as dimensões cognitiva e social da língua” (CROFT, 2009, p. 397).

Além disso, Croft (2009, p. 395) constata que “tem havido uma separação entre as dimensões sociais e psicológicas no estudo do comportamento humano, incluindo a língua”. Segundo ele, essa lacuna deve ser preenchida para que se obtenha progresso no entendimento da natureza da linguagem.

A continuidade social da cognição linguística também é tratada por Salomão (2011), que teoriza sobre a perspectiva sociocognitiva da linguagem ao afirmar que “a linguística cognitiva reivindica uma essencial continuidade entre as categorias cognitivas

humanas – sejam estas linguísticas, perceptuais ou culturais” (SALOMÃO, 2011, p. 24). Segundo a autora, “a conceptualização é obtida via enunciação linguística e a pragmatização é constitutiva da significação linguística” (SALOMÃO, 2011, p. 24-25).

Quanto à pragmática, Croft (2009, p. 398) defende a ideia de que uma das habilidades sociocognitivas mais importantes é a ação conjunta⁷³ (*joint action*). Dessa perspectiva,

o falante fala com um auditório em mente; pensamos em alguém falando sem um auditório como um indivíduo em desordem (ou, nos dias de hoje, provavelmente falando com alguém ao celular). Um ouvinte obviamente não pode ouvir sem um falante, mas não se deve esquecer que o ouvinte não está ativando o significado de uma expressão, mas está tentando entender o que o falante tem a intenção de comunicar (CROFT, 2009, p. 398).

Quanto à enunciação, Croft (2009, p. 397) afirma que “o significado envolve conceptualização e inclui nossa perspectiva em um dado estado de coisas”, porque o significado é enciclopédico, ou seja, “tudo o que o falante sabe sobre uma experiência de mundo real, denotada pela palavra ou construção, desempenha um papel (mesmo que pequeno) no seu significado”.

Interessa-nos destacar que, ao aderirmos à proposta de Croft (2009) e de Salomão (2011), abre-se o caminho para a consideração de diferentes perspectivas dentro de uma cena comunicativa⁷⁴. Para Salomão (2011, p. 23),

A adoção de diferentes perspectivas dentro da cena comunicativa, dependendo do que se queira focalizar por meio da distinção entre figura e fundo, remissiva dos estudos da psicologia de *gestalt* sobre a cognição visual, torna-se constitutiva de postulação do par cena/enquadramento, tão saliente na semântica fillmoreana, que o propõe como homólogo no plano linguístico do conceito de *frame*, usado por Minsky na psicologia cognitiva e por Goffmann na sociologia da interação comunicativa.

A respeito da contribuição da Semântica de *Frames* para pensar o significado, Salomão destaca, como vimos, os aspectos psicológicos e sociais para a construção do significado na interação comunicativa. Croft (2009, p. 397) postula que “o *framing* de uma

⁷³ Croft (2009, p. 398) apresenta as três habilidades sociocognitivas mais importantes: a ação conjunta, a coordenação e a convenção.

⁷⁴ Salomão (2009, p.23) apresenta exemplos de distinções relacionadas com a adoção de diferentes perspectivas: “a) Rodrigo é filho de César vs. César é pai de Rodrigo; b) O sol secou a roupa no varal vs. A roupa secou no varal e c) Caminhei na praia de manhã vs. Dei uma caminhada na praia de manhã”.

experiência através da escolha de um item lexical é uma questão de construção (*construal*⁷⁵). Vale lembrar que, especificamente sobre nosso objeto de estudo, Fauconnier e Turner (2003, p. 84) explicam que “a polissemia ocorre em função da disponibilidade de certos *frames* por meio de padrões, contextos ou cultura”.

Salomão (2011) afirma que os pontos que diferenciam a abordagem sociocognitiva de outras concorrentes teorias de linguagem seriam:

O tratamento processual da significação, incorporando seu inerente pragmatismo através dos conceitos centrais de perspectiva, enquadramento e espaços mentais e a reivindicação de estudo dos processos imaginativos (da metáfora, de metonímia, da mesclagem) como característica distintiva de cognição e de linguagem humana (SALOMÃO, 2009, p. 32).

Ela conclui dizendo que é esse ponto que dá ao programa sociocognitivo sua face própria e destaca, em um momento de seu texto, que “os grandes estudos cognitivos sobre polissemia são todos tributários desta postulação” (SALOMÃO, 2009, p. 25).

Croft (2009) conclui que, “ao abranger a língua em seu contexto cognitivo social, podemos oferecer uma definição precisa da sua função, pré-requisito necessário para qualquer modelo funcionalista da língua”. Sabemos que, por ser capaz de esclarecer a motivação de construções lexicais e fatos gramaticais na constituição de um texto, o modelo funcionalista, integrado ao cognitivista, deixa para trás a tradição de estudar o léxico pelo léxico, a gramática pela gramática.

Para a Linguística Cognitiva, a polissemia é uma instância da categorização. Uma vez que a categorização não é estática, mas dinâmica e criativa, visto que os linguistas devem procurar por vários tipos de evidência nessa seara, a nós nos interessa um modelo de análise integrado que possa funcionar na interface entre duas línguas, por exemplo, a língua inglesa e a língua portuguesa em situações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Só assim poderemos entender como funcionam as categorias cognitivas humanas – sejam estas linguísticas, perceptuais ou culturais.

Ademais, como já destacamos no capítulo sobre polissemia, o contexto desempenha um papel vital na delimitação dos significados que podemos atribuir às palavras.

⁷⁵ A definição de *construal* ou construções converge para o postulado de que o significado envolve conceptualização. *Construal* não é simplesmente um processo cognitivo. Acontece sempre para fins de um ato comunicativo. Ou seja, o significado envolve construções (*construal*) para o propósito da comunicação. A identificação de um *construal* como parte essencial do significado simbólico é uma das principais contribuições da semântica cognitiva (CROFT, 2009, p. 410-412). No capítulo 3 desta tese, destacamos esse conceito ao tratar da importância do contexto no entendimento da polissemia. Neste capítulo e durante as análises, o conceito de *construal* será fundamental na classificação dos verbos polissêmicos em comunidades de prática.

Fatores contextuais de vários tipos servem para modular o significado das palavras. Interessamos igualmente o contexto sentencial específico para definirmos o *frame* semântico de cada significação dada nos enunciados coletados para a análise.

Tendo todas essas questões em vista, apropriamo-nos do conceito de comunidades de prática de Croft (2009) como critério de agrupamento desses enunciados, tendo em vista que “a língua é um fenômeno fundamentalmente heterogêneo, indeterminado, variável, dinamicamente desdobrável, exatamente como a sociedade humana de que constitui parte” (CROFT, 2009, p. 418).

5.2 Comunidades de prática

There is no limit to the ways in which human beings league themselves together for self-identification, security, gain, amusement, worship, or any other purposes that are held in common; consequently there is no limit to the number and variety of communities of practice that are to be found in a society (BOLINGER, 1975, p. 333 apud WARDHAUGH, 1992, p. 126).

No que diz respeito ao nosso objeto de estudo, a polissemia, pareceu-nos interessante adotar a abordagem de Croft (2009), especialmente o conceito de comunidades de prática, como critério norteador da escolha, construção e organização de nosso *corpus*.

Segundo o autor (2009, p. 404), ter ‘maneiras diferentes de dizer a mesma coisa’ é o mesmo que ter unidades simbólicas enriquecidas pelas particularidades de uma comunidade (grupo social) com a qual cada maneira de dizer algo está associada. Para Croft (2009, p. 403), “a gramática é simbólica e, desse modo, o significado é uma parte essencial da gramática”. Clark (1998 apud CROFT, 2009) afirma que “símbolos são léxicos comuns, então a gramática consiste em um triângulo semiótico entre a forma, o significado e a comunidade na qual o significado é convencional”.

Croft (2009, p. 403) exemplifica, por meio da forma/palavra *subject* (sujeito), como é necessário incluir a noção de ‘comunidades de prática’ (*communities of practice*) nesse triângulo semiótico, para entender a natureza de um símbolo linguístico. Na comunidade dos linguistas, a palavra *subject* refere-se à relação gramatical mais proeminente em uma oração. Para a comunidade dos psicólogos, *subject* estaria relacionado à pessoa submetida a um experimento. Na comunidade dos estudantes universitários, *subject* significa uma área de estudo (matéria, disciplina). Finalmente, na comunidade denominada de ‘comunidade dos leigos’, *subject* significa o tópico de uma conversa ou texto (assunto).

Esses exemplos podem ser multiplicados indefinidamente, o que torna claro o fato de que “não há apenas um conjunto de unidades simbólicas convencionais, mas múltiplos conjuntos de unidades simbólicas que podem ser representadas por léxicos comuns” (CROFT, 2009, p. 404).

De acordo com esse autor, toda sociedade, entendida aqui como um grupo de indivíduos, consiste em múltiplas comunidades de prática. Todos os indivíduos são membros de múltiplas comunidades.

Por essa razão e pelo fato de nos preocuparmos com a funcionalidade desta pesquisa para o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, principalmente para alunos de ensino médio em aulas de leitura, tentamos elencar as razões que motivam um aprendiz a querer e precisar aprender inglês.

A primeira delas é a obrigatoriedade da disciplina no currículo das escolas regulares nos ensinos fundamental e médio, bem como a necessidade de realizar a prova de inglês nos concursos vestibulares para o ingresso na universidade. Além disso, para fazer leituras acadêmico-científicas e técnico-tecnológicas em cursos de graduação de bacharelado, licenciatura e tecnologia, o inglês é pré-requisito. Para ingressar na pós-graduação *stricto sensu*, pede-se um teste de proficiência em língua estrangeira, na maioria dos casos, a língua inglesa. A leitura de artigos científicos e a produção acadêmica, bem como a participação em congressos, também demandam o uso do inglês.

Em segundo lugar, durante a procura por cursos de inglês nos institutos particulares de idiomas, muitos alegam estar se matriculando em um curso de inglês para garantir vaga no mercado de trabalho, para viajar, para conhecer novas pessoas, para se informar, comunicar e se divertir em diversas situações: na Internet, na leitura de *best-sellers* e/ou de notícias gerais, para ouvir uma música ou assistir a um filme.

Verificamos, assim, que o aluno que busca a proficiência do inglês como língua estrangeira vai também percorrer diversas comunidades de prática em suas relações sociais: comunidades de pessoas leigas (mais gerais, em situações de relacionamentos interpessoais, de viagens, na Internet, etc.); comunidades científicas e/ou acadêmicas (durante seus estudos); comunidades de negócios (no mercado de trabalho); e, até mesmo, comunidades literárias (em muitos de seus momentos de lazer, em contato com livros, músicas, filmes, etc.). Sua proficiência, segundo Bachman (2003), só pode ser mensurada se, durante a avaliação de suas habilidades, for levado em consideração “o reconhecimento da importância do contexto além da frase para o uso apropriado da língua”. Além disso, durante o processo de utilização de

uma língua, é necessário lembrar “da situação sociolinguística que governa, em alto grau, a natureza desse discurso, tanto na forma como na função” (BACHMAN, 2003).

Ao observar uma mesma palavra ou construção transitando por essas diversas comunidades de prática e tomando novas significações, o aprendiz de uma língua estrangeira pode ou não conseguir se comunicar de modo eficaz na língua estrangeira, uma vez que construções polissêmicas podem causar ambiguidade.

Desse modo, os estudos sobre a polissemia podem contribuir para o processo de aquisição/aprendizagem de uma nova língua e para o desenvolvimento da competência comunicativa em qualquer habilidade. Sobre a competência comunicativa, no que diz respeito à polissemia, Harmer (1991, p. 14) afirma:

É claro que falantes competentes da língua conhecem o léxico (ou vocabulário) desse idioma – embora esse conhecimento possa variar dependendo, por exemplo, da sua educação e/ou ocupação. Eles sabem o que as palavras significam e também conhecem as sutilezas de alguns desses significados. Falantes competentes de inglês sabem o que é *heart*, e não se confundem com frases como “*He wears his heart on his sleeve*”.

Os papéis da família, da escola e de outros grupos sociais (as comunidades de prática) nos quais o aluno está inserido e o contexto ensino-aprendizagem da língua estrangeira, na medida em que inserem o aluno na sociedade, também acabam por influenciá-lo diretamente durante o aprendizado de uma língua estrangeira. Dessa forma, podemos dizer que o contato com o linguajar de várias comunidades de prática tem que ser levado em consideração, para que, portanto, o aluno consiga associar a língua estrangeira à sua língua materna, fazer a identificação das diferenças e semelhanças entre elas e, sem realizar projeções equivocadas, promover as modificações necessárias para dominar essa segunda língua.

Sobre a inserção do aluno em meios sociais durante o aprendizado de uma língua estrangeira, Harmer (1991, p. 14) comenta sobre a diferença entre competência linguística e competência comunicativa, destacando a noção de discurso:

Mesmo munidos de competência linguística e conhecimento lexical, no entanto, os usuários de uma língua podem não ser capazes de operar de forma eficiente, a menos que eles apreciem como a língua é utilizada. A competência gramatical não é suficiente: os falantes nativos têm também competência comunicativa – que é um conhecimento subconsciente do uso da língua e da linguagem como discurso. A competência comunicativa envolve não apenas a competência linguística (gramática, vocabulário, etc),

mas também um conhecimento de como a linguagem é utilizada de forma adequada e como a linguagem é organizada como discurso.

Essas considerações nos levam à reflexão de que, como professores, não podemos apoiar a prática da memorização das várias acepções de uma palavra ou construção polissêmica, meramente baseada no uso do dicionário.

Sobre a intervenção de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento das competências linguística e comunicativa, Almeida Filho (2002, p. 23) afirma que:

a maioria dos professores de língua ensina somente *sobre* a LE, conhecendo e recitando regras e generalizações, mas sem engajar uma competência de uso propositado na interação com outros falantes da língua estrangeira (isto é, uma competência comunicativa plena). Ao desenvolver competência comunicativa, o aluno desenvolve automaticamente competência linguística plena, sem que o reverso seja automaticamente verdadeiro. Um aluno pode demonstrar competência linguística sem poder fazer uso comunicativo da língua.

Torna-se necessário, assim, a busca por novas abordagens de ensino de língua estrangeira, que ensinem a usar a língua (competência comunicativa) e ensinem (as regras) *sobre* a língua (competência linguística), como destaca Bachman (2003, p.79):

Formulações recentes acerca da competência comunicativa oferecem, assim, uma descrição muito mais abrangente sobre o conhecimento necessário para usar a língua do que aquela oferecida pelos modelos anteriores de habilidades e componentes, uma vez que as primeiras incluem, além do conhecimento das regras gramaticais, o conhecimento de como a língua é usada para atingir propósitos comunicativos particulares, assim como o reconhecimento do uso da língua como processo dinâmico.

Como membros de múltiplas comunidades de prática, precisamos dominar os usos para propósitos comunicativos específicos, sobre os quais Harmer (1991, p. 15) diz que:

O conhecimento do uso da linguagem é o conhecimento de como usar a língua adequadamente – como obtê-lo para fazer o que queremos e para fazê-lo nas circunstâncias certas. Assim, seria improvável que um falante de inglês britânico convidasse um superior para jantar, dizendo: ‘*Hey, d’you fancy a bite to eat?*’, uma vez que tal linguagem seria inadequadamente informal em tais circunstâncias. De igual modo, seria improvável dizer: ‘*I was wondering if you would be interested in partaking of a hamburger*’ ao seu melhor amigo.

Nunan (1999, p.78) sugere que o processo de aquisição da gramática e do léxico de uma língua estrangeira, nesses domínios comunicativos específicos, ocorra por meio da conexão entre forma e função:

Em uma metodologia de ensino que reflete o que sabemos atualmente sobre aquisição de segunda língua, gramática e vocabulário são ensinados comunicativamente. Padrões gramaticais são combinados para promover significados comunicativos particulares a fim de que os alunos possam ver a conexão entre forma e função. Os alunos aprendem como escolher o padrão adequado para expressar as ideias e sentimentos que querem expressar. Eles aprendem a usar a gramática para expressar diferentes significados comunicativos. As palavras são agrupadas de forma significativa e são ministradas por meio de tarefas que envolvem mapeamento semântico em redes, e sua classificação. Tal metodologia permite aos alunos recombinar o familiar de maneira única e, assim, alcançar a criatividade no uso da linguagem.

Esse fazer criativo não só diz respeito à enunciação de um convite, como no exemplo apresentado por Harmer, mas também está relacionado às escolhas lexicais que os falantes devem fazer dentro de cada comunidade de prática. Essa realidade levaria o aluno a entender porque o verbo ‘correr’ em inglês, *to run*, toma diversas significações em domínios discursivos diferentes: funcionar (na informática), gerenciar (nos negócios), concorrer (na política), publicar (no jornalismo).

Assim, promover atividades em sala de aula que proponham ao aprendiz de língua estrangeira classificar as palavras polissêmicas em comunidades de prática pode facilitar o desenvolvimento da competência linguística, além de auxiliá-lo a atingir seus objetivos de comunicação na leitura e também nas demais habilidades. Segundo Croft (2009, p. 417), “os seres humanos terão sucesso em suas ações conjuntas comunicativas ao empregar os recursos das tradições culturais de suas comunidades de prática”. “As comunidades de prática podem também ser pensadas como histórias compartilhadas de aprendizagem”, segundo Croft (2009, p. 408). A comunidade de prática é definida por

um repertório compartilhado, que inclui rotinas, palavras, ferramentas, maneiras de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos que se tornaram parte dessa prática. Esse repertório compartilhado pode incluir as convenções empregadas por dada comunidade para resolver seus problemas de coordenação em seu mútuo engajamento (CROFT, 2009, p. 407).

Dessa forma, nosso *corpus* foi construído para atender a essas demandas linguísticas e comunicativas. Agrupamos os enunciados coletados para a análise em

comunidades de prática, a saber: (1) *Inglês jornalístico*; (2) *Inglês para negócios*; (3) *Inglês acadêmico*; (4) *Inglês científico*; e (5) *Inglês literário*.

Para compor a comunidade *Inglês Jornalístico*, coletamos enunciados da revista *Newsweek* e do jornal *The New York Times*. Na comunidade *Inglês para negócios*, os enunciados vêm do material coletado nos sites das empresas multinacionais IBM e Unilever. Recorremos aos textos do *Journal of Linguistics*, da Cambridge, e do *International Journal of Educational Research*, da Elsevier, para compor a comunidade *Inglês acadêmico*. Os enunciados que pertencem à comunidade *Inglês científico* foram retirados das revistas de divulgação científica *Scientific American* e *Nature*. A comunidade *Inglês literário* foi composta por dois livros de literatura contemporânea na lista de *best-sellers*, um ficcional, *Twilight*, de Stephenie Meyer, de 2005; e outro não ficcional, *Steve Jobs*, biografia de Walter Isaacson, de 2011.

Os enunciados das revistas, jornais, periódicos e sites foram coletados entre os meses de dezembro/2011 e janeiro/2012. Todos os enunciados de cada obra que continham os verbos selecionados⁷⁶ para a análise foram coletados. No caso das revistas, jornais e periódicos, usou-se uma edição completa de cada obra.

5.3 O corpus

Communities overlap within societies, and all of us are members of multiple communities, which means that our language is multiplex, reflecting the structure of the society in which is spoken (CROFT, 2009, p. 413).

Desde o projeto inicial desta pesquisa, temos elencado uma grande quantidade de verbos de movimento dos mais variados tipos, muitos dos quais aparecem como exemplos no capítulo sobre polissemia, especialmente na seção que justifica a escolha dos verbos de movimento como tema desta tese. Após algumas análises-piloto, optamos por verbos relacionados à ação corporificada, que acabam revelando a percepção do usuário, tomando como ponto de vista as quatro direções mais significativas a partir de seu próprio corpo – para frente, para trás, para cima e para baixo. Essas análises apontaram como mais representativos, em termos de relevância (quanto aos empregos metafóricos e à taxa de adaptação polissêmica) e recorrência, dois verbos de cada uma dessas quatro direções do movimento.

⁷⁶ Utilizamos todas as variações de cada verbo para fazer a coleta: presente simples (inclusive 3ª p.), gerúndio, passado simples e particípio passado.

Além da direção do movimento, sabemos que muitos conceitos abstratos, bem como a emoção, têm ligação também com a ideia de movimento:

A relação fundamental entre ação corporificada e emoção é captada pela ideia de que ser movido refere-se a sentir-se como estar em uma posição diferente em relação a uma dada situação. A palavra emoção é derivada do latim “e” (fora) e “movere” (mover). A ênfase do movimento em emoção é tema recorrente na literatura psicológica (GIBBS JR., 2005, p. 243-244).

Tendo como foco tais considerações, os verbos selecionados para a análise foram os verbos de movimento que indicassem movimento para frente (*go, run*); movimento para trás (*bring, pull*); movimento para cima (*raise, rise*) e movimento para baixo (*fall, drop*).

Todos os enunciados que continham esses verbos foram selecionados. A coleta foi feita por meio do freeware Laurence Anthony's AntConc 3.2.4w, um concordanciador disponível gratuitamente na internet em <<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>>. O concordanciador é uma ferramenta de análise lexical que auxilia o pesquisador a coletar e tratar os dados para descrição. Apresenta, entre outras, as seguintes ferramentas, utilitários, instrumentos e funções: lista de palavras, identificação de palavras-chave, etiquetador, organização de dados em clusters, etc. Para executar suas tarefas, esse concordanciador somente aceita receber textos em extensão .txt. Por isso, vertemos para essa versão todas as publicações (jornais, revistas, periódicos) já digitalizadas nos formatos .pdf e .doc. Os livros de Meyer (2005) e Isaacson (2011) foram primeiramente digitalizados pela pesquisadora em OCR (um software online gratuito que permite converter PDF digitalizado e imagens em textos editáveis no Word e no Excel) e depois vertidos para .txt.

Depois dessa primeira coleta, obtivemos os *types* (tipos) e *tokens* (ocorrências) de cada um dos oito verbos. Chama-se tipo/ocorrência a relação de número de palavras diferentes (tipo) com o número total de formas de um texto (amostragem). Nessa relação, o tipo, por exemplo, é mesa e as ocorrências são todos os empregos de mesa (e às vezes também os do plural, mesas). A relação tipo/ocorrência mede a riqueza do vocabulário: quanto maior for o número de palavras diferentes em relação ao número de palavras do texto, tanto mais rico será o vocabulário. Essa relação diminui com a extensão do texto. De fato, no começo, o número de palavras diferentes cresce rapidamente, porém quanto mais se estende o texto, menos termos novos emprega o autor (DUBOIS, 1973, p. 587). Sempre que um elemento linguístico (*type*) figura num texto, fala-se de ocorrência (*token*) (DUBOIS, 1973, p. 441).

Foram feitas algumas triagens antes de compor o *corpus* final. Primeiramente, descartamos as ocorrências em que as palavras pesquisadas desempenhavam papéis sintáticos

diferentes, tais como adjetivos e substantivos. A partir daí, pudemos determinar o número total de enunciados com todos os oito verbos para cada obra. Na sequência, a partir de uma leitura criteriosa, foram descartados os enunciados cujos empregos não eram metafóricos.

Agrupamos então os enunciados por semelhança, dentro da coleta de cada obra e de cada comunidade. Por exemplo, *raise* (no sentido de mencionar algo; causar algum sentimento e/ou reação) como, por exemplo, nas construções: *raise awareness*; *raise questions*; *raise issues*; *raise ideas*; *raise topics*; *raise demands*; *raise pressure*; *raise passions*; *raise doubts*; *raise differences*; *raise concerns*; *raise hopes*; *raise prospects*; *raise possibilities*; *raise challenges*; *raise objections*, em que a versão para o português seria “levantar, fomentar”. Um outro exemplo de agrupamento por semelhanças ocorreu a partir de construções com os verbos *go*, *run* e *fall* + um adjetivo ou substantivo, expressando mudança de estado, como em *go easy*, *run dry* e *fall ill* em que a tradução para o português seria algo como “tornar-se, ficar”. Para realizar essa classificação por semelhanças, recorremos a alguns dicionários bilíngues e monolíngues.

A tabela 1 a seguir ilustra quantitativamente nosso percurso:

Tabela 1: Dados quantitativos da construção do *corpus*

COMUNIDADE DE PRÁTICA	OBRA	TYPES	TOKENS	ENUNCIADOS TOTAL/ME- TAFÓRICOS
Inglês Jornalístico	<i>The New York Times</i>	14.460	103.174	468 / 220
	<i>Newsweek</i>	7.016	31.247	159 / 77
Inglês para Negócios	<i>IBM website</i>	5.638	36.339	68 / 33
	<i>Unilever website</i>	3.805	27.976	39 / 23
Inglês Acadêmico	<i>Journal of Linguistics</i>	9.468	86.540	117 / 49
	<i>Journal of Education</i>	7.543	76.566	76 / 38
Inglês Científico	<i>Scientific American</i>	9.299	51.749	190 / 90
Inglês Literário	<i>Nature</i>	21.201	183.172	240 / 82
	<i>Steve Jobs</i>	20.197	226.131	1.262 / 373
	<i>Twilight</i>	8.711	123.291	908 / 146
TOTAL	10	107.338	946.185	3.527/1.131

Fonte: Elaboração própria

Ao longo do agrupamento dos enunciados em comunidades de prática, houve indagações, de nossa parte, a respeito de como certos usos específicos, oriundos de palavras e construções polissêmicas (pelo menos aqueles que pudemos encontrar nas análises dos verbos), transitam livremente em quaisquer domínios discursivos, fazendo intersecção entre as comunidades de prática, em detrimento a outros usos que acabam se tornando jargão (principalmente nos dados da comunidade de prática que intitulamos de *Inglês para Negócios*).

Por um lado, é bem verdade que os falantes participam de múltiplas comunidades e carregam esses usos consigo na sua expressão durante a comunicação. Por outro, Croft (2009, p. 406) elucida que em comunidades especializadas há significados compartilhados estabilizados em que se delimita um terreno comum (*common ground*) entre os membros dessa comunidade.

Ademais, uma das reflexões de Croft (2009, p. 417) nos satisfaz particularmente se pensarmos na contribuição que esse critério norteador de construção do *corpus* nos trouxe:

a variação é fundamental para a gramática, mesmo se o mapeamento for do significado para a forma, da experiência para a expressão. A variação está sempre sujeita a se tornar mudança em progresso. Em outras palavras, uma linguística sociocognitiva é também uma linguística dinâmica e evolutiva (CROFT, 2009, p. 417).

Além de justificar e comentar a escolha e coleta dos oito verbos selecionados para a análise, julgamos ser relevante tecer algumas considerações a respeito das obras/fontes que compõem cada comunidade de prática.

The New York Times é um jornal de circulação diária, internacionalmente conhecido, publicado na cidade de Nova Iorque e distribuído nos Estados Unidos e em muitos outros países. Pertence à *The New York Times Company*, que também publica outros jornais de grande circulação como o *International Herald Tribune* e o *The Boston Globe* e controla outros dezesseis jornais e cinquenta sites. O jornal foi fundado em 18 de setembro de 1851 por Henry Jarvis Raymond e George Jones. Começou a ser publicado também na Internet, em 1996 e, desde então, tornou-se uma referência para conteúdo on-line: é acessado mensalmente por cerca de 20 milhões de usuários, tornando-o o quinto site de notícias mais visitado da Internet e, de longe, o site mais popular de jornal nos Estados Unidos.

Newsweek é uma revista semanal norte-americana publicada na cidade de Nova Iorque e distribuída para os Estados Unidos e também internacionalmente. Na atualidade é a segunda maior revista semanal do país, superada apenas pela revista TIME em circulação e

ganhos com publicidade. Foi fundada por Thomas J.C. Martyn em 17 de fevereiro de 1933. Segundo dados publicados na própria Newsweek, o corpo de jornalistas chega ao número de 300 com mais de 3 milhões de leitores em 193 países.

International Business Machines (IBM) é uma empresa norte-americana voltada para a área de informática. Fundada em 1888, a empresa fabrica e vende Hardware e Software, oferece serviços de infra-estrutura, serviços de hospedagem e serviços de consultoria nas áreas que vão desde computadores de grande porte até a nanotecnologia. Com mais de 398.455 colaboradores em todo o mundo, a IBM é a maior empresa da área de TI no mundo. A IBM detém mais patentes do que qualquer outra empresa americana baseada em tecnologia e tem 15 laboratórios de pesquisa no mundo inteiro. A empresa possui cientistas, engenheiros, consultores e profissionais de vendas em mais de 150 países. Funcionários da IBM já ganharam cinco prêmios Nobel, quatro Prêmios Turing (conhecido como o Nobel da computação), dentre vários outros prêmios.

Unilever é uma multinacional anglo-neerlandesa líder em vendas de bens de consumo em vários países do mundo. São produtos alimentícios, de higiene e de limpeza. A história da Unilever começou no século XIX, na Inglaterra, como Lever Brothers. Em 1929, a Lever Brothers expandiu o negócio para outros países e uniu-se ao grupo holandês Margarine Unie, da área de alimentos. Desta fusão veio a Unilever. Neste mesmo ano, a empresa montou sede na cidade de São Paulo sob o nome de Irmãos Lever. Em 1960, ao adquirir a Cia. Gessy Industrial, a Irmãos Lever passou a adotar o nome Gessy Lever. Em 2000, a Gessy Lever adquiriu a Bestfoods, uma das maiores empresas de alimentos do mundo, que havia acabado de incorporar as operações da Arisco. Em 2001, a então Gessy Lever decidiu adotar a identidade corporativa internacional, trocando seu nome e razão social para Unilever.

The Journal of Linguistics tem como objetivo publicar artigos que fazem uma clara contribuição ao debate atual em todos os ramos da linguística teórica. A revista também oferece uma pesquisa de publicações recentes na linguística, com cerca de 30 resenhas de livros em cada volume e artigos de revisão regulares sobre grandes obras que marcam importantes avanços teóricos.

The International Journal of Educational Research publica artigos regulares e edições especiais sobre temas específicos de interesse para o público internacional de pesquisadores em educação. São alguns temas abordados em seus artigos: perspectivas dos alunos em ambientes de aprendizagem, aspectos motivacionais e emocionais das dificuldades de aprendizagem, crenças epistemológicas, educação musical, etc.

A *Scientific American* é uma revista de divulgação científica norte-americana. É notável por sua longa história de apresentação de informações científicas para a comunidade acadêmica, e tem como destaques a sua atenção para a clareza do seu texto, bem como a qualidade de seus gráficos. Muitos cientistas famosos, incluindo Albert Einstein, contribuíram com artigos nos últimos 167 anos. É a mais antiga revista continuamente publicada mensalmente nos Estados Unidos. Fundada pelo inventor e editor Rufus M. Porter em 1845, publicações atuais incluem uma seção intitulada "data presente na história", com trechos de artigos originalmente publicados nos anos 50, 100 e 150; e tópicos que incluem incidentes humorísticos, equivocadas teorias e avanços notáveis na história da ciência e da tecnologia.

A *Nature* é uma das mais antigas revistas científicas do mundo. Sua primeira edição é de 4 de novembro de 1869. Entre as inúmeras descobertas científicas publicadas na *Nature* estão a dos raios X, da estrutura em dupla hélice do ADN e o buraco na camada de ozônio. Na astronomia e na cosmologia, a maioria dos avanços sérios são publicados em revistas especializadas, mas um pequeno artigo é publicado frequentemente na *Nature* como forma de publicidade e para chamar a atenção da mídia.

Lançada no dia 14 de outubro de 2011, 19 dias após a morte de **Steve Jobs**, a *biografia* do cofundador da Apple, escrita por Walter Isaacson, se transformou no livro mais vendido de 2011 no site da *Amazon*. Desde o seu lançamento, está na lista dos cinco livros mais vendidos do *The New York Times*. Baseado em mais de quarenta entrevistas realizadas ao longo de dois anos, bem como entrevistas com familiares, amigos, adversários, concorrentes e colegas, Walter Isaacson escreveu uma história da vida de um empreendedor criativo, cuja paixão pela perfeição revolucionou seis indústrias: computadores pessoais, filmes de animação, música, telefones, computadores *tablet* e publicação digital. Jobs permanece como o ícone de inventividade e imaginação. Ele sabia que a melhor maneira de criar valor no século XXI era conectar a criatividade com a tecnologia. Ele construiu uma empresa onde saltos da imaginação foram combinados com feitos notáveis da engenharia. Embora Jobs tenha cooperado com esse livro, não teve nenhum controle sobre o que estava sendo escrito, nem mesmo o direito de lê-lo antes que fosse publicado.

Twilight, título original do primeiro livro da série homônima, lançado em português como *Crepúsculo*, faz parte da série de livros da escritora americana Stephenie Meyer. *Twilight* (*Crepúsculo*), *Eclipse*, *New Moon* (*Lua Nova*) e *Break Down* (*Amanhecer*) são os quatro livros de uma série de histórias de fantasia e romance sobre vampiros. A saga conta a história de Isabella Swan (*Bella*), uma adolescente que se muda de Phoenix para Forks, em Washington, experimentando um mundo totalmente novo para si ao apaixonar-se

por Edward Cullen, um vampiro. A série vendeu cerca de 100 milhões de cópias ao redor do mundo e foi traduzida para mais de 37 idiomas. Permaneceu no topo da lista por 235 semanas entre os *bestsellers* no *The New York Times* e rendeu uma franquia cinematográfica de igual sucesso.

Como vimos, todas as fontes/obras selecionadas são de ampla divulgação e leitura entre comunidades de prática de sociedades nativas e não-nativas de inglês.

Para descrever a polissemia dos verbos de movimento *go*, *run*, *bring*, *pull*, *raise*, *rise*, *fall* e *drop*, selecionamos entre dez e vinte enunciados de cada um dos oito verbos para podermos, assim, verificar a polissemia de cada um deles.

A tabela 2 a seguir apresenta o formato final de nosso *corpus*. Estão contidas as cinco comunidades de prática (*Jornalística*, *Para negócios*, *Acadêmica*, *Científica* e *Literária*) em cada grupo de verbos, quantificados de acordo com *types* (tipos) e *tokens* (ocorrências dentro de cada tipo).

Tabela 2: Formato final do *corpus*⁷⁷

POLISSEMIA DOS VERBOS	TYPES	TOKENS
<i>go</i>	19	134
<i>run</i>	18	154
<i>bring</i>	12	30
<i>pull</i>	8	16
<i>raise/rise</i>	8	103
<i>fall</i>	10	56
<i>drop</i>	14	46
TOTAL	89	539

Fonte: Elaboração própria

Como podemos visualizar na tabela 2, nosso *corpus* contém 89 tipos de enunciados com os oito verbos selecionados para a análise em cinco comunidades de prática e uma comunidade de intersecção entre as outras cinco. Os verbos *raise* e *rise* foram agrupados como um mesmo tipo não só porque têm o mesmo significado (aumentar/subir), a despeito do uso (*rise* é involuntário, por isso dizemos *sunrise*; e *raise* é voluntário, por isso dizemos

⁷⁷ O *corpus* final está no Anexo A, intitulado “Polissemia dos verbos”.

salary raise), mas porque *raise* apresentou ocorrências relevantes em termos de emprego metafórico, enquanto *rise* não apresentou taxa de adaptação polissêmica produtiva.

Para proceder à análise, selecionaremos entre 5 e 10 tipos de enunciados de cada comunidade de prática. Apresentaremos, também, uma seção denominada *Intersecção entre as comunidades*. O conjunto de enunciados para a análise totalizará, aproximadamente, 50 tipos de enunciados⁷⁸.

⁷⁸ Todas as ocorrências desses tipos de enunciados selecionados para a análise estão no Anexo B, intitulado “Comunidades de prática”.

6 A POLISSEMIA DE VERBOS DE MOVIMENTO EM INGLÊS NAS COMUNIDADES DE PRÁTICA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Me vê uma Pepsi. Pode *to be*? (SANTANA⁷⁹, 2012).

Após apresentarmos justificativas acerca da organização do *corpus*, nosso objetivo, neste capítulo de aplicação do modelo teórico por nós defendido, é apresentar os enunciados selecionados seguidos da descrição da sua polissemia à luz da Linguística Cognitiva.

Esta proposta de análise consiste em descrever a polissemia de oito verbos de movimento classificados em cinco comunidades de prática. Esse critério norteador da organização do *corpus* ocorreu de acordo com a função comunicativa de cada gênero (fonte/obra) selecionado para compô-lo, bem como deveu-se à funcionalidade desta pesquisa para as aulas de leitura em língua inglesa como língua estrangeira.

Alguns esclarecimentos acerca do formato final do *corpus*, bem como acerca da seleção do número específico de enunciados analisados devem ser apresentados. O primeiro deles diz respeito ao agrupamento de duas comunidades. Dois domínios discursivos estão bem próximos na categorização dos enunciados em comunidades: *Inglês acadêmico* e *Inglês científico*. Temos como representantes da comunidade acadêmica dois periódicos na área de humanas, mais especificamente, um da Educação e outro da Linguística. As duas fontes utilizadas na comunidade científica são revistas de divulgação científica na área de biológicas: a *Nature* e a *Scientific American*. Devido à função comunicativa afim, e ao pequeno número de ocorrências polissêmicas dos verbos selecionados para a análise nessas duas comunidades,

⁷⁹ Joel Natalino Santana (Rio de Janeiro, 25 de dezembro de 1948) é um treinador, e ex-futebolista brasileiro, que atuava como zagueiro. Atualmente, dirige o Flamengo. Ficou famoso por seu inglês macarrônico, o que o fez ficar famoso e virar febre na internet. Na campanha “Pode ser” da Pepsi, no verão 2011/2012, o técnico faz papel de “tradutor de paquera” em propaganda de refrigerante. No vídeo de 30 segundos, Joel ajuda dois jovens com pérolas do xaveco, como: “Ladies, ele quer saber se ió dog have a fone” (seu cachorro tem telefone) e “o outro cara quer saber, if ió fadá pilot, becosi you á aeroplane” (se seu pai é piloto, porque você é um avião). Mais informações, veja em <http://br.pepsimundo.com/diversao/pode-ser/?s_kwid=TC|22922|pepsi|S|b|18963539024>; <<http://www1.folha.uol.com.br/esporte/1031076-hit-na-internet-faz-joel-santana-receber-propostas-para-novos-comerciais.shtml>> e <<http://esportes.r7.com/futebol/noticias/ingles-macarronico-faz-joel-santana-ganha-dinheiro-e-vira-febre-na-internet-20120106.html?question=0>>.

decidimos unir os tipos de enunciados das duas comunidades e criar uma só: a comunidade *Inglês acadêmico/científico*⁸⁰.

Outro esclarecimento diz respeito à *intersecção entre comunidades* e ao que denominamos *subcomunidades* em algumas comunidades. Por exemplo, na comunidade *Inglês para negócios*, identificamos vários tipos de negócios, além dos relacionados à empresa. Verificamos o mesmo sentido de *run a business* (gerenciar, controlar, organizar) na política, na informática, no jornalismo, nas escolas e na medicina, domínios discursivos considerados, então, como subcomunidades na comunidade *Inglês para negócios*. Além disso, podemos dizer que há outras intersecções menores entre as comunidades, cujos enunciados não foram listados na seção *Intersecção entre comunidades* por julgarmos o seu uso específico da comunidade em que se encontram listados e analisados (pelo menos por amostragem, nessa coleta de dados utilizada na construção de nosso *corpus*). Por exemplo, a ocorrência *run a school* foi classificada como integrante da comunidade *Inglês acadêmico/científico* ao invés de estar na comunidade *Inglês para negócios*.

Finalmente, é importante relatar que, em muitos momentos durante a organização do *corpus*, deparamo-nos com um dilema: classificar algumas ocorrências ou na comunidade *Inglês jornalístico, para negócios, acadêmico, científico, literário* ou na *Intersecção entre comunidades*. Verificamos, por exemplo, na comunidade *Inglês literário* alguns usos que consideraríamos como da comunidade de prática jornalística (por ela ser mais geral), ou de qualquer uma das demais, como, por exemplo, o uso de *run through/run up* (passar, percorrer) em enunciados como “*I ran my fingers through my hair*” ou “*A shiver ran up my spine*”. Mesmo assim, mantivemos a classificação como uso na literatura por não haver ocorrência do mesmo tipo de enunciado em outras fontes além dos livros selecionados para compor a referida comunidade. Resolvemos, para evitar confusões ou equívocos, utilizar como parâmetro as fontes/obras selecionadas para compor cada comunidade (de acordo com o que consta na tabela 1, capítulo 5), o que não nos isentou de promover o cruzamento de dados de algumas fontes/obras com outras comunidades quando, via número significativo de ocorrências e por amostragem de uso, verificamos pertinente sua classificação como tal.

É importante ainda justificar porque mantivemos como comunidade de prática um domínio tão fluido, híbrido e heterogêneo como a comunidade *Inglês jornalístico*. Sabemos que, em um suporte como um jornal ou uma revista de temática geral, cuja função

⁸⁰ Entendemos que o domínio discursivo acadêmico é científico. Contudo, como nosso *corpus* foi construído a partir da coleta de duas publicações de cada um dos cinco tipos de gêneros escolhidos, resolvemos, inicialmente, classificar o gênero “periódicos” em acadêmico e o gênero “revista de divulgação científica” em científico.

comunicativa seja informar um grande público, há, além de gêneros considerados jornalísticos, tais como notícias, reportagens, editoriais e entrevistas, por exemplo, uma diversidade de outros que não estão necessariamente na esfera discursiva jornalística. Não deixamos de coletar os verbos de todos os demais gêneros desse suporte, que acabam integrando sua esfera discursiva: propagandas, horóscopo, tirinhas, palavras cruzadas, entre outros. Consideramos, desse modo, como *Inglês jornalístico* todos os tipos e gêneros textuais que circulam no suporte jornal e revista, por serem eles representativos dessa comunidade de prática, mesmo que não circulem somente nela.

A tabela 3 a seguir apresenta a seleção final dos enunciados que irão compor a análise.

Tabela 3: Quantificação dos tipos de enunciados selecionados para a análise

COMUNIDADES	TIPOS DE ENUNCIADOS	OCORRÊNCIAS
<i>Inglês jornalístico</i>	10	40
<i>Inglês para negócios</i>	10	80
<i>Inglês acadêmico/científico</i>	5	40
<i>Inglês literário</i>	10	44
<i>Intersecção entre comunidades</i>	10	211
TOTAL	45	415

Fonte: Elaboração própria

6.1 Comunidade de prática: *Inglês Jornalístico*

(1) go – apoiar, encorajar, votar

“I think he’s probably the one”, she said. “He has a lot of good morals, good energy and charisma. And I liked what I saw in the last debate. I’m probably going for him (SAULNY, 2012_NYT⁸¹).

⁸¹ As referências dos enunciados da análise estão organizadas de acordo com as seguintes siglas: NYT – New York Time; NW – Newsweek; IBM – IBM website; UL – Unilever website; SA – Scientific American; NT – Nature; JE – Journal of Education; JL – Journal of Linguistics; SJ – Steve Jobs; TL – Twilight.

Go for it é uma expressão comumente usada em inglês para encorajar alguém a fazer algo ou, pelo menos, tentar. A expressão informal *go for someone* pode ser usada tanto para expressar inclinação por alguém quanto para significar “atacar alguém fisicamente”. No enunciado acima, coletado da seção política do *New York Times*, *going for him* expressa apoio ao candidato às eleições americanas Rick Santorum, após um debate eleitoral no estado da Carolina do Sul. As palavras e expressões do cotexto – *he’s the one, like, good, charism* –, apontam para o seguinte significado de *go for him*: “escolher alguém em particular”. Em português, podemos também expressar afinidade e simpatia por alguém (ou o contrário) a partir do emprego metafórico do verbo “ir”, em sentenças tais como “Não vou com aquele sujeito” ou “Na verdade, nunca fomos um com o outro” ou, ainda, “não vou com a cara dele”. Nas duas línguas, os verbos *go* e *ir* estão empregados metaforicamente sob os esquemas de imagem PERCURSO E DINÂMICA DE FORÇAS. Mover esforços (DINÂMICA DE FORÇAS) como eleitorado para que o candidato escolhido alcance o alvo (PERCURSO com foco no FIM), ou seja, a vitória nas eleições é o sentido projetado de *choose*/escolher para *go*/ir. O traço de deslocamento físico/espacial no *frame* dos verbos *go*/ir é desabilitado. O deslocamento abstrato (e, portanto, metafórico) é o de uma opinião, expressa pelo apoio e pelo voto ao candidato. O foco no FIM do esquema de imagem PERCURSO também revela a presença da metáfora primária CHEGAR AO FIM É BOM (cf. LAKOFF & JOHNSON, 1980).

(2) *go/run* – dizer, propagar, difundir

Master one task you really enjoy and your brain will perform more efficiently when you do it. Chess whizzes, for example, recognize patterns more quickly than amateurs. Expertise is not innate – practice, as the old saying goes⁸², does make perfect (SULLIVAN, KURTZ & FRUM, 2011_NW).

O velho ditado diz “*Practice makes perfect*”. Nesse enunciado, o verbo *go* é empregado muito informalmente com a acepção de *say*. Os traços projetados do *frame* de *say* para o *frame* de *go* revelam novamente a presença do esquema de imagem ORIGEM (o emissor) – PERCURSO (o ditado) – FIM (o receptor), mas, agora, com foco no próprio

⁸² O verbo *run* também pode ser empregado metaforicamente como “dizer”: As noted by Mr. McCartney’s site, the lyrics of that song (which will also be the album’s lead track) run: “I’m gonna sit right down and write myself a letter and make believe it came from you. I’m gonna write words, oh, so sweet, they’re gonna knock me off of my feet. A lot of kisses on the bottom, I’ll be glad I got ‘em (ITZKOFF, 2012_NYT).

PERCURSO (o ditado). O ditado é a mensagem, o foco do percurso comunicativo, uma vez que é **ela** que “diz”, e não o seu emissor – *the old saying “goes”*... Verificamos aí a personificação da linguagem, ao entendermos o ditado como ator da ação de “dizer”. Estão então presentes nesse processo de integração conceptual as projeções denominadas por Turner (1996, p. 39) como *EVENTS ARE ACTIONS* (eventos são ações) e *ACTORS ARE MOVERS* (atores são coisas que se movem). Em português, não diríamos que “o velho ditado **vai**: A prática leva à perfeição”. Poderíamos empregar, em lugar de “ir = dizer”, os verbos de movimento “propagar”, “difundir”. Movimentar-se através de um meio, irradiar-se, espalhar-se por um território seriam os significados para esses dois verbos, o que mostra a presença de uma projeção do espaço (concreto) no tempo (abstrato). A fala é um deslocamento físico de sons. As palavras (concretas) se dispersam no ar (abstrato) e o ditado se estende, então, no tempo de transmissão da mensagem durante o processo de comunicação.

(3) **go – combinar/ acompanhar/ ser compatível**

But physically, I'd never fit in anywhere. I should be tan, sporty, blond — a volleyball player, or a cheerleader, perhaps — all the things that **go** with living in the valley of the sun (MEYER, 2005, p. 6_TL).

No trecho do enunciado “[...] as coisas que *vão com* (parecem boas, naturais, atraentes em combinação com algo) viver no vale do sol”, *go with* expressa a ideia de compatibilidade, projetada, nesse emprego metafórico, do espaço genérico para o espaço *blend*. O esquema de imagem é o de PERCURSO com foco no aspecto durativo do PERCURSO, vinculado ao traço “estar acompanhado, relacionar-se com alguém” presente no *frame* de *go with*. O traço de “movimentar-se dando passos” é desintegrado durante o processo da mesclagem. Em português, a ideia de compatibilidade também pode ser expressa com o emprego de “ir” significando “pôr (-se) ou estar em harmonia, em acordo; condizer, combinar, adequar-se”, seguido de um adjetivo positivo, como, por exemplo, “todas as coisas que vão bem com morar no vale do sol”. Harmonizar significa funcionar conjuntamente, ser passível de coexistir ou conciliar, a um tempo, com outros. A projeção metafórica acontece entre os conceitos de “ir com alguém a algum lugar = deslocamento no espaço” e “ir com algo (transitivo indireto predicativo) = a um tempo de convivência, coexistência”, tanto na língua inglesa quanto na língua portuguesa. Está presente aqui, também, o esquema de LIGAÇÃO, que promove essa identidade entre as duas situações/realidades.

(4) run – fazer, executar, controlar/organizar

And so the nation's foremost Sunni leader became its top fugitive, he stands accused of running death squads and sponsoring a suicide attack in 2005 (AYDINTASBAS, 2012_NW).

O vice-presidente do Iraque é fugitivo e acusado de “*correr* esquadrões da morte e patrocinar um ataque suicida em 2005”. Esse enunciado emprega metaforicamente o verbo *run* como “controlar, executar”. Temos, aqui, uma interação entre os esquemas de PERCURSO e DINÂMICA DE FORÇAS. “Forças são entendidas em termos da lógica dos percursos” (PEÑA, 2008, p. 1050). O tipo de força empregado nesse processo de matar e morrer é a COMPULSÃO⁸³. De acordo com Peña (2008, p. 1050), “os elementos da COMPULSÃO são uma ORIGEM, um DESTINO, uma DIREÇÃO, uma ENTIDADE, e alguma FORÇA que coloque essa entidade em movimento”. As vítimas (DESTINO) são submetidas a uma FORÇA externa, o vice-presidente, dotado de poder e querer (ORIGEM), que comanda (PERCURSO) os esquadrões de morte (ENTIDADE) em DIREÇÃO a matar e morrer. No emprego do verbo *run* para expressar esse PERCURSO, desabilita-se o traço de “mover-se rapidamente com as pernas” e integra-se a ação de liderança (o *self-mover* do *frame* de *run*) ao movimento de execução/processo de controlar grupos de pessoas para uma finalidade comum. Poderíamos pensar que, para pôr foco no aspecto durativo do PERCURSO descrito, o emprego é de *run* e não de *go* porque a FORÇA é de COMPULSÃO e, portanto, implica desejo irresistível de fazer algo. Desse modo, o traço “rapidamente” de *run* é selecionado do espaço genérico e projetado para o espaço *blend*.

(5) run the risk – submeter-se a riscos, sofrer

With the clock ticking before the austerity measures plunge Italy into a deeper recession, he must convince Europe that Italy is committed to structural changes while persuading entrenched Italian interest groups that if they resist those changes the entire euro zone runs the risk of collapse (DONADIO, 2012_NYT).

“*Run the risk*” ou “correr o risco” são expressões formulaicas de sentido equivalente nas duas línguas. O *frame* de *run*/correr, nesse emprego metafórico, em que o

⁸³ Johnson (1987) distingue sete tipos de FORÇAS: COMPULSION, BLOCKAGE, COUNTERFORCE, DIVERSION, REMOVAL OF RESTRAINT, ENABLEMENT e ATTRACTION/REPULSION.

verbo se transforma de intransitivo para transitivo direto, é o de causa-impacto: “Um agente causa algo impactante para fazer contato súbito forçado com o impactado, ou manipula dois (ou mais) fatores impactantes de modo que possam fazer contato forçado mútuo”(<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Cause_impact>. Acesso em 17/04/2012). Em “a Europa corre risco de um colapso financeiro”, o agente é a recessão e o impactado, a Europa. O fator impactante, que causa risco (o efeito), é o colapso financeiro. Integração entre causa e efeito é a que permite ao ser humano inferir a causa ou a consequência de situações e eventos. As conexões (mapeamentos) que ocorrem entre os espaços *input* não são aleatórias, mas motivadas pelo que Fauconnier e Turner (2002, p. 93-102) chamam de relações vitais: relações conceptuais fundamentais que se estabelecem entre elementos e/ou eventos dos *inputs* (os espaços mentais). Dentre elas, é necessário que no mínimo uma⁸⁴ exista entre os *inputs*.

No que diz respeito ao emprego de *run* para compor esse *chunk*, é interessante notar o traço circunstancial em *run the risk*, que significa “estar em uma situação em que se pode sofrer algo ruim”. Em português, “correr risco” é entendido de maneira similar, como “estar submetido a situações de perigo; sofrer ameaça; ser vítima”. No emprego do verbo *take* em seu lugar, o sujeito seria responsável por sofrer o risco como efeito – *take a risk* significa “fazer algo, apesar de saber que algo desagradável ou perigo pode acontecer” e, em português, seria equivalente à expressão “assumir riscos”. Pensando na DINÂMICA DE FORÇAS, poderíamos caracterizar *run* como uma força de DESVIO. Os desvios implicam mudanças indesejadas. Assim, construções feitas a partir delas provocam conotações negativas. As mudanças da metáfora do DESVIO apresentam as seguintes características: são circunstanciais, repentinas, inesperadas, não intencionais e incoativas (cf. PEÑA, 2008).

(6) **bring up**⁸⁵ – criar alguém

We were **brought up** to be successful not to fail (SAINSBURY& RENZAH, 2011_JE).

⁸⁴ Os autores elencam os seguintes tipos de relações vitais: Mudança, identidade, tempo, espaço, causa e efeito, parte-todo, representação, papel-valor, analogia, disanalogia, propriedade, similaridade, categoria, intencionalidade, singularidade.

⁸⁵ Encontramos muitas ocorrências de *bring up* com o sentido de “trazer algo à discussão” como, por exemplo, em “Over time Santorum has **brought up** bestiality, incest and polygamy as reference points in discussing homosexuality; voiced support for sodomy statutes that criminalize homosexual intimacy; and said that a child would be better served by a father in prison than by, say, two mothers without so much as a parking ticket (BRUNI, 2012_NYT)”. O esquema é o de VERTICALIDADE, na dimensão de (FIM DE) PERCURSO-OBJETIVO e não na dimensão axiológica de UP IS GOOD. Evidenciar um tópico em uma discussão é o objetivo, por isso temos “trazer o tópico para cima”, onde todos podem ver.

“Cuidar de uma criança até que ela se torne um adulto” é a acepção do emprego metafórico do *phrasal verb bring* (trazer) + *up* (partícula que significa ‘para cima’). Está presente nessa expressão o esquema de imagem denominado VERTICALIDADE, que pode ser considerado como subordinado ao esquema PERCURSO. O percurso UP-DOWN é o que motiva a conceptualização da VERTICALIDADE. Esse esquema apresenta duas características: uma delas está ligada às metáforas conceptuais PARA CIMA É BOM/PARA BAIXO É RUIM. Não é o caso desse emprego de *bring up* como “criar alguém”. Nesse caso, O FIM (ou DESTINO), presente no esquema de PERCURSO, está relacionado à realização de um objetivo. Desse modo, a VERTICALIDADE é identificada no destino que se espera alcançar como resultado do movimento de trazer alguém da infância (ORIGEM) à vida adulta (foco no FIM). Como esse trazer é metafórico, identificamos também a presença de outra conceptualização: CHEGAR AO FIM É BOM. O fim de se criar alguém é que ele/ela cresça. Idade e tamanho (estatura) são integrados no espaço *blend*, selecionados do conceito expresso por UP e do conceito expresso pelo movimento de trazer, cujo ponto de vista é o lugar onde está quem fala ou de quem se fala.

Percebemos, especificamente, que o enunciado em questão, “Fomos criados para o sucesso e não para o fracasso” é metafórico porque integra crescimento biológico e desenvolvimento de um determinado estado ou condição. Temos, assim, a rede de integração espelho, em os espaços mentais são estruturados por um único *frame*. Esse enunciado foi coletado de um artigo científico do *Journal of Education*⁸⁶, assim, o crescimento natural do ser biológico (domínio de origem) é projetado para o desenvolvimento educacional do indivíduo (domínio alvo).

(7) pull – tirar

J. S. Kang, a sports agent based in the United States who has lived in South Korea, said the country’s two-year compulsory military service had been a major factor, **pulling** promising men from the game during what would be the formative years of their careers (CROUSE, 2012_NYT).

“Puxar ou mover algo em sua direção” é o sentido do verbo de movimento *pull*, estruturado pelos esquemas de imagem DINÂMICA DE FORÇAS e PERCURSO. “Remover

⁸⁶ Poderíamos categorizar esse enunciado como pertencente à comunidade de prática *Inglês acadêmico*, mas *bring up someone* é encontrado em situações discursivas gerais e não constituiria especificamente vocabulário próprio do domínio acadêmico.

algo fixo ou mover um corpo ou objeto com força” são acepções de *pull* que manifestam sua estrutura esquemática de CONTAINER. Neste enunciado, podemos traduzir *pull* como tirar: “Os dois anos de serviço militar obrigatório tiraram homens promissores do jogo (suas carreiras no esporte)”. O jogo é o CONTAINER virtual e os anos de serviço militar obrigatório a FORÇA do tipo BLOQUEIO, que os impediu de atingir seu objetivo (foco no FIM do PERCURSO) – prosperar na carreira. A integração conceptual é construída sob a relação vital causa-movimento, em que um agente faz com que um sujeito ou tema seja submetido a um movimento de transladação (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Cause_motion>. Acesso em 17/04/2012). O uso de *from* em lugar de *out* (que seria o lugar fora do container: a realidade longe da carreira no esporte) habilita um traço de origem à expressão *pull from*, traduzida como tirar. Nesse caso, tirar alguém, fazendo-o sair do lugar onde deveria estar ou ficar.

(8) fall – perder, derrotar, falir, acabar

If the industry **falls**, the entire economic base of the town **falls** (HEVESI, 2012_NYT).

No *corpus*, encontramos enunciados em que outros sujeitos também “caem”, tais como os trabalhadores argentinos em época de recessão (Argentine workers fall) e governos em épocas de crise política (The House of Murabak fall). “Sucumbir, fraquejar, perder o valor ou prestígio” são os sentidos atribuídos ao uso metafórico de *fall* (cair) nesses enunciados. Temos, novamente, o esquema de VERTICALIDADE integrado à metáfora conceptual PARA BAIXO É RUIM e vinculado aos esquemas de PERCURSO e DINÂMICA DE FORÇAS. O *frame* do verbo *fall* nessa acepção metafórica é o de mudança de posição em uma escala. Esse tipo de *frame* consiste no uso de palavras que indicam a mudança de posição de um item em uma escala (o atributo) de um ponto inicial (valor inicial) a um ponto final (valor final). A direção do movimento (PERCURSO) pode ser indicada pela magnitude dessa mudança (diferença) (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Change_position_on_a_scale> Acesso em 17/04/2012). Assim, algo que antes estava em posição superior (PARA CIMA É BOM) está agora na posição inversa, movido por uma força involuntária, mas causadora da mudança que soltou o item de onde ele estava preso. A projeção ocorre

entre uma dimensão espacial (cair é ir ao chão) e atributos abstratos (sucumbir é perder o ânimo, abater-se, ser vencido).

(9) drop – colocar, pôr, lançar

If you **dropped** all the world's data into a black box, could it become a crystal ball that would let you see the future even test what would happen if you chose A over B? (WEINBERGER, 2011_SA).

Além de *drop data into a box*, encontramos também, no *corpus*, uma ocorrência de sentido equivalente, *The film was dropped in canisters*. “Colocar na caixa” ou “colocar em latas” são imagens criadas a partir do esquema CONTAINER. Ao invés de termos nesse enunciado o uso do verbo conceitual *put* (colocar), o verbo *drop* (cair, deixar/fazer cair) foi empregado metaforicamente. Fazer algo cair dentro de um container é um movimento que está integrado ao de colocar algo dentro de um container. A relação vital de identidade nessa integração é a de voluntariedade.

É interessante verificar que *drop in* também pode significar, em outros contextos, visitar alguém. Nesse caso, a casa do anfitrião seria o container virtual e o movimento evocado por *drop* seria uma manifestação do esquema PERCURSO com foco no fim: chegar à casa do anfitrião (visitar é o FIM).

(10) drop – tirar, retirar, interromper, acabar com algo, desistir, deixar, abandonar, esquecer, “deixar pra lá”⁸⁷

The iPhone, unveiled in 2007, did for mobile phones what the Mac did for PCs and the iPod did for MP3 players, setting a new standard for ease of use, elegance and cool. But the iPhone **dropped** the fundamental feature of openness (ZITTRAIN, 2011_SA).

Altered trade routes could disrupt native ecosystems. The question itself is simple. Should Greece **drop** the euro?—but the potential fallout is so far-reaching and complex that even the world's sharpest minds found themselves unable to grasp all the permutations (WEINBERGER, 2011_SA).

⁸⁷ Encontramos inúmeros *chunks* com o verbo de movimento *drop*, expressando todos esses sentidos: *drop a word from a name; drop a legal suit; drop a professional title; drop an interview; someone didn't respond so I let it drop; drop an idea; drop the subject; drop a case; drop a serious expression*.

As significações de *drop* no *frame* de esquecer muito se assemelham com expressões usadas em português, tais como “cair no esquecimento” e “cair no desuso”, por exemplo.

O primeiro enunciado “[...] o iPhone deixou ‘cair’ a característica fundamental de ‘abertura’ ”, está em um artigo que discute a liberdade na internet. Quando lançado, estava “fechado para estranhos, que não podiam programá-lo”, segundo o enunciado seguinte. Em português, teríamos, em lugar de *drop*, algo como “lançar por terra”, que significaria, nesse contexto, “desvalorizar o mérito, a importância; depreciar”. Novamente, temos aqui o esquema de VERTICALIDADE e a metáfora PARA BAIXO É RUIM. O *frame* nesse emprego metafórico de *drop* é também o de mudança de posição em uma escala avaliativa, similar ao emprego metafórico de *fall*. O traço que os distingue é a involuntariedade/voluntariedade.

O segundo enunciado “*Should Greece drop the euro?*” (“A Grécia deve deixar/abandonar o euro?”) segue o mesmo raciocínio exposto na análise do primeiro enunciado. Este emprego projeta o conceito de “cair”, a partir da ideia de “desprender-se do lugar em que estava preso”, para o conceito “deixar”, no sentido de “abandonar”, entendido como mover-se para fora do CONTAINER virtual que é a economia dos países europeus (o TODO representado pela PARTE – a sua moeda, o euro). O questionamento “*Should...drop*” sugere o abandono (afastar-se de um lugar para sempre ou por um longo período).

6.2 Comunidade de prática: *Inglês para negócios*

(1) *go* – visitar virtualmente⁸⁸

There are a number of ways to manage cookies. Please refer to your browser instructions or help screen to learn more about these functions. For example, in Internet Explorer, you can **go** to the Tools/Internet options/Security and Privacy Tabs to adapt the browser to your expectations (PRIVACY, 2011_IBM).

Ir a um lugar virtual consiste em criar um container virtual ao qual se quer chegar para visitá-lo e estabelecer contato com o que se encontra no interior. O foco do esquema aqui

⁸⁸ É comum o uso de *go* com esse emprego, seguido do endereço do *website*, como em: For more information about Quality HealthCare, please **go** to: www.qhms.com (HONG Kong's, 2011_IBM).

empregado é no DESTINO (GOAL), uma vez que se quer obter a adaptação do navegador da Internet por meio do acesso a esse lugar virtual visitado – os *tabs*. É interessante notar que muitas projeções metafóricas no domínio discursivo da informática já estão estabilizadas e a integração conceptual entre mundo real e mundo virtual são convencionalmente usadas, como por exemplo, em outros verbos de movimento como *deletar*, *salvar*, *jogar* na lixeira etc. O movimento de ir é integrado ao movimento de clicar o botão do mouse para que alcance o lugar pretendido: a abertura da nova página virtual na tela do computador.

(2) pay-as-you-go – usar

Pay-as-you-go infrastructure and application management services for SAP, Oracle, PeopleSoft, and Lotus (APPLICATIONS, 2011_IBM).

A expressão *pay-as-you-go* caracteriza o sistema pré-pago de chamadas via telefone celular. No serviço de TV, significa o mesmo que *pay-per-view*. Em inglês, temos outros *chunks* construídos a partir do verbo *go*, tais como *coffee to go*. Quando pedimos algum alimento ou bebida *to go* significa que não ficaremos no restaurante/lanchonete para consumi-los, mas que vamos “levar para viagem”. O esquema de imagem empregado é o de PERCURSO, com foco no PERCURSO. O movimento de deslocar-se no espaço é integrado ao movimento de uso do telefone celular integrado ao pagamento (pagar enquanto “vai”) e ao de saída do café (ou outro alimento/bebida) do restaurante. Movimentar-se com as pernas é um traço desabilitado do *frame* durante o *blend*, uma vez que nem o usuário do celular e nem a bebida/comida em si vão usar as pernas para percorrer o percurso, ou seja, para usar/ser usado.

(3) run (EMPRESAS) – controlar, organizar, gerenciar

Our corporate purpose sets out our aspirations in running our business
(OUR CORPORATE, 2012_UL).

We are making all the decisions together as one management team, Mr. Marchionne said at a media briefing. “There is no question about who runs what. I run one company (VLASICA, 2012_NYT).

Run a company ou *run a business* são os empregos mais comuns do verbo *run* nesta comunidade⁸⁹. Seu significado é facilmente previsto quando os objetos diretos *company* e *business* são cotexto desse verbo de movimento. Traduzido como “administrar, gerenciar, organizar e controlar”, o verbo *run*, utilizado em muitos *chunks* na comunidade de inglês para negócios, indica movimento à frente. Tanto o verbo *run* quanto o verbo *dirigir* (que seria o emprego também metafórico equivalente no português) estão empregados sob os esquemas de PERCURSO e DINÂMICA DE FORÇAS.

Nessa construção, temos o esquema de PERCURSO com foco no caminho e o esquema DINÂMICA DE FORÇAS agregado a ele. As ideias de *correr* e *dirigir* estão integradas conceitualmente a esses esquemas: os gerentes de empresas comandam os negócios, fazendo-os progredir para ganhar sucesso e lucratividade no empreendimento. O traço de velocidade no *frame* do verbo *run* (correr) é integrado à ideia da competição econômica e concorre para realizar o almejado: chegar primeiro, antes. Temos também, aqui, a metáfora primária CHEGAR AO FIM É BOM (cf. LAKOFF & JOHNSON, 1980) e uma projeção do espaço (percurso físico realizado na corrida) no tempo (chegar primeiro consiste em chegar antes, mais rapidamente).

Podemos, ainda, dizer que o emprego de “*run*” com sentido de “administrar” surge do *blend* resultante da integração entre *run* (input 1) e *manage* (input 2), em inglês; e *dirigir* (input 1) e *administrar* (input 2), em português. “*Run*” e “*dirigir*” são verbos de movimento aplicados também à contraparte do *blend* (input 2) devido aos esquemas de imagens ligados aos verbos (movimento à frente) e à sua integração a elementos dos *frames* desses verbos (operar um sistema por meio de uma operação bem sucedida), o que os tornam palavras aproveitadas para expressar novos significados – “*manage*” e “administrar”.

Como subcomunidade desse emprego metafórico de *run* como administrar, encontramos no *corpus* um exemplo do domínio discursivo do esporte (gerenciar um campo de golfe) e outro relacionado à organização de um concurso (*contest*):

(3.1) **run (ESPORTE, COMPETIÇÃO) – organizar, administrar**

Plan for Trump to **run** a Bronx golf course has critics (RIVERA, 2012_NYT).

⁸⁹ No *corpus*, os objetos diretos para *run* (na acepção de “gerenciar”) encontrados foram: *something runs as something else* (*The thing runs as one house*); *run* + nome da empresa ou departamento (*run Triam Partners*; *run the Apple “orchard”*); *run a firm*; *run an office*; *run a laboratory*; *run a foundation*; *run a center*; *run a line*; *run a division*; *run a project*; *run a technology*; *run a meeting*; *run an institute*.

It won top prize in a local contest run by the Air Force, even though the competitors included students through twelfth grade (ISAACSON, 2011, p. 34_SJ).

Temos nesses exemplos, os *inputs* da empresa, do esporte e do concurso como negócios. Essa integração conceptual ocorre por meio de uma rede de um único escopo (*a single-scope network*), em que, segundo Evans & Green (2006, p. 427) “ambos os *inputs* contêm *frames*, mas cada um é distinto”.

(4) run (INFORMÁTICA) – rodar, executar, funcionar

Below its keyboard, the device has a huge touchpad that runs the entire width of the machine, allowing users to switch easily to touch gestures from typing (WINGFIELD, 2012_NYT).

Em manuais de informática, é comum verificar o emprego de *run* como “rodar, executar, funcionar”⁹⁰. O domínio de origem é o homem (aquele que corre, como um dos elementos do *frame* de “*run*”) e o domínio-alvo é a máquina (*computer*). Verificamos aí a personificação da linguagem, ao entendermos a máquina como ator da ação de “funcionar/rodar”. Estão então presentes nesse processo de integração conceptual as projeções denominadas por Turner (1996, p. 39) como EVENTS ARE ACTIONS (eventos são ações) e ACTORS ARE MOVERS (atores são coisas que se movem).

“Fazer movimentos circulares” é o significado de “rodar”. O computador e seus programas ou tarefas necessariamente não correm e nem giram para funcionar, mas esse emprego metafórico está baseado na compreensão de que *run* (correr) ou “rodar” (fazer girar) é fazer executar. O esquema de imagem é o de DINÂMICA DE FORÇAS, ou seja, o resultado do contato dinâmico entre partes da máquina contribui para o funcionamento do sistema.

Similar ao emprego de *run* com o sentido de “rodar”, o emprego de executar que, na informática, quer dizer “processar as instruções de um programa ou algoritmo” está sob o esquema de DINÂMICA DE FORÇAS. Desempenhar um movimento, que seria expresso

⁹⁰ Tais acepções ocorrem a partir dos seguintes *chunks* (encontrados no *corpus* e verificado no uso corrente desse domínio discursivo): *run devices*; *run a program*; *run a solution for software and hardware*; *services that run systems*; *chips that run a product*; *components that run a machine*; *processors that run workloads and algorithms*; *applications that run in infrastructure*; *run classes*; *businesses run programmes*; *software and videos run at frames*; *computer boards run at high temperatures*.

conceptualmente pelo verbo *execute*, encontra no verbo *run* o traço de movimento integrado à ideia de funcionar, fazer acontecer.

“A máquina funciona” é um emprego comum em português. Em contrapartida, “a máquina corre” é estranho ao falante nativo dessa língua. Em inglês, *function* cumpriria o propósito de expressar a ideia de “estar em atividade ou operar”. Nesse emprego, temos *run* como metáfora, agregando o *frame* de movimento ao funcionamento e à noção primária de que algo que funciona é algo que dá certo, dá bom resultado. Temos, novamente, uma associação dos esquemas DINÂMICA DE FORÇAS e PERCURSO com foco no fim. Correr até o final consiste em movimentar-se para realizar uma operação bem sucedida.

Esse emprego é também projetado para outros tipos de máquina, além do computador. Temos, então, uma subcomunidade, nos seguintes exemplos, em que um carro ou um caminhão funcionam, “rodam”:

(4.1) run (MÁQUINA – CARRO) – funcionar

My college fund came from my dad paying \$50 for a Ford Falcon or some other beat-up car that didn't run, working on it for a few weeks, and selling it for \$250—and not telling the IRS (ISAACSON, 2011, p. 26_SJ).

"So how do you like the truck?" he asked. "I love it. It runs great" (MEYER, 2005, p. 58_TL).

(5) run (POLÍTICA) – concorrer

What literary star will set the publishing world abuzz with an unlikely career turn? Philip Roth runs for Senate in Connecticut against Joseph Lieberman, who goes back on his pledge not to seek reelection – a race that terrifies and confuses Jewish mothers around the state. Roth disavows Portnoy's Complaint as a youthful indiscretion (SULLIVAN, KURTZ & FRUM, 2011_NW).

A integração entre *run* (gerenciar) e *run* (concorrer) ocorre a partir das seguintes projeções, resultantes da rede de integração denominada *single-scope*: a política é vista como um negócio e os políticos como gerentes da nação.

Nesse emprego de *run* como concorrer⁹¹ temos os esquemas de imagem de PERCURSO e DINÂMICA DE FORÇAS. O foco é no FIM: ganhar a eleição. A força empregada para alcançar o fim é a COMPULSÃO. Durante o percurso, o partido oposto emprega a força denominada COUNTERFORCE (ANTAGÔNICA). Johnson (1987, p. 46) define COUNTERFORCES como “dois centros de força igualmente fortes, perversas e determinadas que colidem face a face”. Um dos enunciados encontrados no *corpus* ilustra bem essa ideia de forças opostas, evidenciada no emprego da preposição *against* (contra) no *phrasal verb* ‘*run against*’:

I think he should **run against** this do-nothing Congress, she said (HULSE, 2012_NYT).

Com relação à COMPULSÃO, Peña (2008, p. 1050) destaca sua ocorrência como movimento próprio ou movimento causado por forças externas. Evans & Green (2006, p. 438) comentam sobre a natureza da metáfora primária ACTION IS SELF-PROPELLED MOTION (A AÇÃO É UM MOVIMENTO AUTOPROPULSOR). Ao discutir algumas aplicações desse conceito, as autoras apresentam a metáfora NATION IS A SHIP, encontrada em nosso *corpus*:

Even Mr. Romney, who likes **to run a tight ship**, has scaled back to one office this year, from two offices four years ago (SILVER & COHEN, 2012_NYT).

O enunciado “Até o Sr. Romney, que gosta de ‘controlar um navio apertado’, teve redução de cargos: de dois cargos há quatro anos para um cargo neste ano” foi retirado de uma notícia sobre como o terreno do jogo eleitoral nos Estados Unidos em 2012 tem sido preparado e determinado pela força dos candidatos. *To run a tight ship* é uma expressão idiomática que significa “controlar algo como uma organização ou instituição de uma forma muito rigorosa e eficaz”. Para entender porque a metáfora “controlar um navio apertado” é utilizada para descrever as ações exigentes de um candidato no cumprimento de seu cargo político e no controle do poder público, podemos recorrer à Teoria da Integração Conceptual.

⁹¹ Encontrados no *corpus*, outros *chunks* em que há o emprego metafórico de *run* no domínio discursivo da política são: *run for a position* (*mayor, governor, the Senate, student body president etc*); *run a campaign*; *run a strategy*; *run affairs*; *run a country*; *run a department*; *run on the council*; *run for (re)election*; *run for a seat in parliament*; *run for public office*; *run as someone who believes in government*; *run a city* (*Washington*); *run the Congress*.

Segundo Evans & Green (2006, p. 437), uma das grandes contribuições da teoria do *blending* é que ela “traz para a nossa compreensão o fato de que a metáfora conceitual é derivada de metáforas compostas. As metáforas compostas resultam da integração ou unificação de metáforas primárias”. Segundo as autoras, o que a teoria oferece é um entendimento “dos meios pelos quais esse processo de unificação ocorre, e como isso resulta em um *blend* metafórico composto”. Desse modo, as metáforas primárias que servem como *inputs* para o *blend* ‘*ship as state*’ (“navio como estado”) são as seguintes (cf. EVANS & GREEN, 2006, p. 439):

A AÇÃO É UM MOVIMENTO AUTOPROPULSOR
OS CURSOS DA AÇÃO SÃO PERCURSOS
TEMPO É MOVIMENTO
UMA RELAÇÃO SOCIAL É PROXIMIDADE FÍSICA
CIRCUNSTÂNCIAS SÃO TEMPO (METEOROLÓGICO)
ESTADOS SÃO LUGARES

Os mapeamentos para NATION IS A SHIP, segundo Evans & Green, seriam, como indicado no quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Mapeamentos da metáfora NATION IS A SHIP

Source: NATION	mappings	Target: SHIP
NATIONAL POLICIES / ACTIONS	→	SHIP'S COURSE
DETERMINING NATIONAL POLICIES / ACTIONS	→	STEERING SHIP
NATIONAL SUCCESS / IMPROVEMENT	→	FORWARD MOTION OF SHIP
NATIONAL FAILURES / PROBLEMS	→	SAILING MISHAPS (e.g. FOUNDERING)
DIFFICULTIES HINDERING NATIONAL SUCCESS	→	OBSTACLES ENCOUNTERED (e.g. ROCKS)
CIRCUMSTANCES AFFECTING THE NATION (e.g. ECONOMIC OR POLITICAL)	→	SEA CONDITIONS

Fonte: Evans & Green (2006, p. 438)

Se *run a tight ship* consiste em ‘controlar com eficácia e rigidez’, encontramos nos mapeamentos listados acima, o entendimento dessa metáfora utilizada no enunciado analisado, a partir dos seguintes mapeamentos:

MOVIMENTO DO NAVIO PARA FRENTE → SUCESSO NACIONAL
 CONDIÇÕES DO MAR → CIRCUNSTÂNCIAS (POLÍTICAS) QUE AFETAM A
 NAÇÃO

A presença do adjetivo ‘*tight*’ (apertado) pode ser justificada pela DINÂMICA DE FORÇAS, esquema empregado na DIREÇÃO DO NAVIO → DETERMINAÇÃO DAS AÇÕES.

(6) run (JORNALISMO) – publicar, divulgar

In October, when vice presidential candidate Condoleezza Rice trounces Joe Biden in their debate, prompting dozens of newspapers around the country to all **run** the same headline: SAY IT AIN'T SO, JOE (SULLIVAN; KURTZ; FRUM, 2012_NW).

Run empregado como “publicar, divulgar” teria um emprego metafórico equivalente em português – “circular”, que não designaria “mover-se ao redor de”. Entendemos “circular na mídia” ou “(manchete) correr nos jornais⁹²” desta forma: informações ou ideias, quando circulam, é porque uma pessoa fala ou escreve sobre elas a outro alguém para que mais pessoas passem a saber sobre o assunto. Em inglês, *circulate* ou *move around* poderiam ser empregados para denotar esse sentido. Contudo, o verbo *run* foi empregado metaforicamente com o auxílio do esquema DINÂMICA DE FORÇAS, cuja existência está inextricavelmente ligada ao esquema de PERCURSO. O traço do percurso “estar em algum espaço em movimento” é o responsável pelo emprego de *run* com a ideia de circular. Afinal, “mover-se ao redor de” promove a manutenção do sentido de “estar em movimento”. Esse traço está integrado à ideia de divulgação para as pessoas que coexistem nesse mesmo lugar ou espaço, nesse caso, a mídia.

Segundo Johnson (1987, p. 119), os esquemas de imagem CICLO e ESPIRAL consistem em tipos especiais de PERCURSO, uma vez que são circulares por natureza e são representados por movimentos circulares. Eles existem como resultado de um ciclo reprodutivo, em que não se prioriza a realização do objetivo (GOAL-FIM/DESTINO).

⁹² Além de *newspapers run headlines* (jornais divulgam manchetes), que foi o emprego de *run* verificado no enunciado analisado, encontramos no *corpus* estes empregos sob a mesma acepção: *run ads or commercials*; *run a list of Top 10*; *run a cover*; *run some information*; *run photos*.

Se recorrermos a fatores culturais e sociais como atratores linguísticos na análise da aceção de *run* como *print an article* (<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/run#run_77>), podemos ainda estabelecer um mapeamento entre *run* = rodar (analisado em *run a machine*) e *run* = publicar (analisado em *run something on the newspaper*). Por meio de um estudo histórico sobre a imprensa, verificamos que em 1811, Frederick Koenig desenvolve um novo processo de impressão a partir da construção da primeira máquina **cilíndrica** (daí “rodar” uma notícia ou ‘*run*’ some news), e introduz definitivamente o mecanismo na imprensa, facilitando, dessa forma, a reprodução (<<http://www.imultimedia.pt/museuvirtpress/port/equip.html>>).

(7) run up (FINANÇAS, ECONOMIA) – crescer, aumentar (contrair dívida alta)

Having **run up** a debt that it would never be able to repay, the country faced a number of potential outcomes, all unpleasant (WEINBERGER, 2011_SA).

Se você ‘*run up*’ uma conta ou uma dívida, você deve a alguém muito dinheiro (<<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/run-up>>). O esquema de imagem é o de PERCURSO e, como movimento é PARA CIMA (UP), incide também sobre esse emprego o esquema VERTICALITY, com foco na orientação espacial PARA CIMA, ou seja, DESTINO a que a conta ou dívida vai alcançar.

Tenny (1995) propõe uma classificação de verbos de movimento combinados com a partícula *up* como verbos incrementais do tipo *measuring-out*. Por exemplo, em *eating a sandwich up*, a expressão *eat up* descreve eventos temporalmente limitados, ou seja, que têm um ponto final definido no tempo. Segundo a autora, o evento de comer pode ser medido de modo incremental com relação ao sanduíche, chegando a seu término quando o sanduíche é totalmente consumido. O sanduíche, em certo sentido, “mede” o evento ao longo do tempo. A cobertura completa ou consumo do objeto é crucial nesse caso. O final do evento pode ser reconhecido pela observação da mudança de estado no sanduíche (ênfase no estado).

Aplicando as considerações de Tenny, teríamos em *run up a debt* a contração de uma dívida muita alta, que não pode mais se desenvolver, porque chegou ao seu limite (FIM do PERCURSO VERTICAL – UP). É por isso que também dizemos, por exemplo, “*time is up*” para nos referirmos a um período de tempo que acabou. No enunciado analisado, temos um cotexto sequencial que confirma essa interpretação: “Tendo contraído uma dívida que

nunca seria capaz de pagar, o país enfrentou uma série de resultados potenciais, todos desagradáveis”.

(8) pull energy – consumir

This science -- parasitic power collection -- **pulls** and transmits energy created by the slightest movement (IBM 5 in 5: Generating, 2011_IBM).

“Consumir” pode ser empregado como “fazer uso de, gastar” e até mesmo como “gastar até o fim”. A ideia de “*consumir* e transmitir energia” foi empregada metaforicamente em inglês como “*puxar* e transmitir energia”. *Pull* é um verbo de movimento que conceptualiza a ideia de “mover com força na direção do falante”. O falante de *pull*, neste caso, é o usuário final do produto: o consumidor da energia. É interessante perceber que no domínio discursivo da eletrônica, os conceitos força (*power*) e energia (*energy*) parecem estar sempre integrados em várias expressões linguísticas.

Temos aqui o emprego do esquema DINÂMICA DE FORÇAS, com foco no PERCURSO. Por isso, *pull* tem o papel de conceptualizar a ideia de “levar energia”. A energia chega até nossas residências via consumo, daí termos a tradução sistematizada na área de negócios da eletrônica como “consumir energia”.

Além disso, verificamos a força do tipo ENABLEMENT (CAPACITAÇÃO) que apresenta os seguintes elementos estruturais: o percurso (a transmissão), a direcionalidade (os aparelhos eletrônicos que se alimentam dessa energia), o destino (os consumidores de energia), e a entidade que se move para alcançar esse destino (a energia). O tipo de força empreendido é a CAPACITAÇÃO porque, se nenhuma força antagônica bloquear o percurso, a entidade será capaz de alcançar o destino pretendido (cf. PEÑA, 2008, p. 1052), ou seja, a transmissão e consumo da energia.

(9) drop an e-mail (INFORMÁTICA) – enviar um e-mail

Do you have a question for us? Or need to get in touch with a customer service representative in your country? Browse our FAQs, find contact details, or **drop us an email** (DO YOU, 2012_UL).

“Derrubar” ou “soltar” um e-mail é um emprego metafórico ainda não previsto nos dicionários, mas encontrado no uso de domínios da informática. É compreensível esse novo emprego do verbo *drop*, uma vez que as mensagens ‘caem’ nas caixas de entradas dos

correios eletrônicos. O movimento PARA BAIXO está estruturado nos esquemas de imagem PERCURSO e VERTICALIDADE. A caixa de e-mails revela também a presença do esquema CONTAINER. Esse container virtual é o DESTINO dos e-mails que chegam a partir do movimento de envio.

(10) Expressões idiomáticas com *drop*

(10.1) drop charges (DIREITO) – retirar acusações

Prosecutors **dropped charges** on Monday against nearly two dozen people picked up in the first mass arrest of Occupy Wall Street demonstrators (THE ASSOCIATED PRESS, 2012_NYT).

No discurso jurídico, considerado subcomunidade de negócios, é comum a expressão *drop charges*, traduzida como ‘retirar acusações’. O conceito de retirar transmitido pelo verbo *drop* (derrubar, retirar) e não pelo verbo *remove* (retirar) pode ser entendido a partir da ideia de retirar do caminho, jogando ao chão, as acusações. Temos os esquemas de PERCURSO, DINÂMICA DE FORÇAS (do tipo BLOQUEIO) e CONTAINER.

Chão, no sentido figurado, pode significar algo comum, habitual, trivial e, na dimensão axiológica, algo baixo, vulgar. Esses valores são integrados ao sentido de *drop* (deixar cair no chão). Retirar acusações por meio do verbo derrubar pode ser entendido como colocar essas acusações fora da vida do acusado, em dimensão inferior. Uma vez livre de acusações, o acusado voltaria a se fortalecer perante a lei e não estaria a ela submetido. A vida do acusado seria o CONTAINER virtual de onde as acusações seriam retiradas. O movimento de colocar para fora configuraria o BLOQUEIO do processo contra o acusado. O foco do PERCURSO seria no fim: acabar com a situação de ameaça causada pelas acusações.

(10.2) drop a lob pass (ESPORTE) – dar um passe

Alabama came out aggressive early, with McCarron living up to his promise to play with more fire and emotion. His sweetest throw ended sourly for the Crimson Tide, when Smelley **dropped a pretty lob pass** in the second quarter that almost surely would have resulted in a touchdown after he slipped behind L.S.U. linebacker Ryan Baker (THAMEL, 2012_NYT).

Na comunidade de prática dos esportes, entendida como subcomunidade de negócios, *to drop a lob pass* é uma expressão idiomática entendida como dar um passe de

bola do tipo “bater ou chutar uma bola para o alto e, geralmente, sobre a cabeça de outro jogador”. Se o sentido é PARA CIMA, por que o verbo empregado metaforicamente, *drop* (cair), expressa sentido PARA BAIXO? Entendemos esse uso a partir dos esquemas de imagem PERCURSO e DINÂMICA DE FORÇAS, em que a bola é jogada (*lob*) e seu movimento é descrito com foco no FIM. Ao dar o passe, o jogador empreende um movimento de drible (que faz a bola cair no final da jogada) além da cabeça do jogador adversário, que não consegue bloquear sua força. O resultado do *lob pass* é positivo, o que confirma o contexto do enunciado analisado “*a pretty (bonito) lob pass*” e “*almost resulted in a touchdown*” (quase resultou em um ponto), se jogador não tivesse escorregado.

6.3 Comunidade de prática: *Inglês acadêmico/científico*

(1) *go beyond* = passar, ultrapassar, avançar, ser promovido

But prior to migration, he had an interrupted schooling and did not **go beyond** the third year of primary school (SAINSBURY; RENZAHU, 2011_JE).

“Ser mais que algo” é a ideia da expressão construída com o verbo *ir* em inglês, *go beyond*. Em contexto escolar, (não) ir além da terceira série primária significa (não) ser aprovado, (não) prosseguir com os estudos. Na comunidade de prática acadêmica, esse emprego é metafórico porque nos faz visualizar a série escolar como um CONTAINER virtual, esquema de imagem acionado a partir do PERCURSO com foco no fim – avançar em direção a um novo e melhor nível de escolaridade. O verbo de movimento é empregado a partir da metáfora primária CHANGE IS MOTION (MUDANÇA É MOVIMENTO) (LAKOFF & JOHNSON, 1999, p. 52).

Trata-se também de uma projeção do espaço no tempo. Estar matriculado em uma série escolar é ter lugar em um estágio, em uma escola. “Ir além” na vida escolar é um processo que demanda tempo e o verbo de movimento está sendo empregado em lugar de “ser mais que algo” – ser melhor é um estado. Há aqui a presença da metáfora primária, segundo Lakoff & Johnson (1999, p. 52) STATES ARE LOCATIONS (ESTADOS SÃO LUGARES), baseada no fato de experimentarmos um certo estado (o de sucesso ou insucesso escolar) correlacionado a um certo lugar (a escola).

Além disso, em “ir além da série escolar”, o PERCURSO é horizontal, como a organização cronológica – PARA FRENTE É MAIS/ PARA FRENTE É FUTURO. Ao

observarmos o progresso feito por um objeto em movimento, verificamos a presença das metáforas primárias LINEAR SCALES ARE PATHS (ESCALAS LINEARES SÃO PERCURSOS) e PURPOSES ARE DESIRED OBJECTS (FINS SÃO OBJETOS DESEJADOS) (LAKOFF & JOHNSON, 1999, p. 51).

Nessa comunidade de prática, encontramos também *go beyond* (ir além) empregado em textos sobre semântica e sobre o processo de tradução automática. Em *go beyond the surface meaning of a word* (ir além da superfície do significado de uma palavra) consiste em entendê-la. Aprofundar, em português, seria um emprego equivalente e também significaria ir além da superfície. *Beyond* (além) é uma preposição que traz a ideia de atravessar, agora em outra direção: para baixo, em movimento de atravessar para chegar ao FIM (o fundo do container) e atingir o propósito (o entendimento). Emprego parecido é o que temos em outra expressão também retirada de um dos enunciados coletados para o corpus: *the translator goes beyond to make sense* (o tradutor vai além para fazer sentido).

Em todos os casos, do *frame* de *beyond* os traços de distância e direção com relação à referência (a nova série escolar, o entendimento ou a tradução de uma nova palavra) são habilitados para ser integrados ao conceito de “uma entidade encontrar as pré-condições para participar de um evento” (<<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Capability>>), traço presente no *frame* de “capacidade”.

(2) run – controlar, organizar, gerenciar

Nestas duas subcomunidades que classificam a acepção de “gerenciar” para *run* como parte da comunidade de prática *Inglês acadêmico/científico*, o emprego metafórico desse verbo de movimento em *run schools* e *run a treatment program*, por exemplo, equivalem a *run a business*⁹³, descrito na comunidade de prática *Inglês para negócios*, na análise (3) da seção 4.6.2.

⁹³ Na comunidade de prática acadêmica, encontramos outros *chunks* relacionados à ideia de gerenciar escolas (e demais processos nesse contexto), tais como *run a project*; *run regressions*; *run tests*; *run experiments*; *run patterns*.

(2.1) Subcomunidade de Negócios – Escola

Aided schools are run by school sponsoring bodies (SSBs) such as religious organizations (KWAN, 2011_JE).

Nesta subcomunidade, em *run schools*, a escola é vista como um negócio e os mapeamentos possíveis seriam:

empresa	→	escola
departamentos da empresa	→	salas de aula
diretor da empresa	→	diretor da escola
gerentes	→	professores
produto ou serviço	→	educação

(2.2) Subcomunidade de Negócios – Medicina

Na comunidade de prática científica, verificamos a presença de *chunks* construídos com o verbo *run*, com acepção equivalente ao seu emprego metafórico *gerenciar* na comunidade de prática de negócios. A classificação de *run a study*; *run an experiment*; *run a modeling combination*; *run instruments*; *run a treatment program*; *run substances* na comunidade de prática científica justifica-se pelo seu cotexto – palavras tais como medicina, experimento, tratamento, substâncias.

I ran a treatment program for years, and we invested millions in treatment services (CAREY, 2012_NYT).

RNA integrity was confirmed by running 1 mg on a denaturing glyoxal gel (HOUCK-LOOMIS et al., 2011_NT).

Nesta subcomunidade, estes seriam os mapeamentos possíveis:

empresa	→	laboratórios, hospitais, consultórios
departamentos da empresa	→	especialidades da medicina
diretor da empresa	→	médicos
gerentes	→	enfermeiros
produto ou serviço	→	saúde

(3) **bring to light** - apresentar ou revelar ao público

The present study of English compound stress has **brought to light** strong evidence in favour of an exemplar-based model of compound stress (ARNDT-LAPPE, 2011_JL).

Bring to light (trazer à luz) é uma expressão equivalente em português a “lançar luz sobre”, utilizada para significar “tornar claro, inteligível; explicar, elucidar”. A metáfora está na integração do sentido entre as duas palavras do *chunk*: o sentido de “trazer” como “transportar, levar (alguém ou algo) em direção ao lugar onde está quem fala ou de quem se fala” aliado ao sentido de “luz” como “ideia que ilumina a mente; esclarecimento, elucidação, informação”.

Os principais traços evidenciados no *frame* desse emprego de *bring* são os de “cause to start” (https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Cause_to_start) e “evoking” (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Evoking>) Esses conceitos estão expressos, respectivamente, em “uma causa, animada ou inanimada, ocasiona o início de um processo – o efeito” e “algum estímulo impulsiona um conhecedor a pensar sobre um fenômeno prévio devido a uma semelhança percebida”.

No enunciado “O presente estudo da tônica dos compostos em inglês **lança luz sobre** uma forte evidência em favor de um modelo-base da tônica em compostos”, a causa/estímulo é o estudo e o efeito/fenômeno é o estabelecimento do modelo proposto. Outros mapeamentos possíveis seriam visualizados entre o conhecedor e o cientista e entre a semelhança percebida e as regularidades levantadas durante a pesquisa.

Além disso, o esquema de imagem é o de PERCURSO, com foco no FIM. O encaminhamento da pesquisa levaria a um resultado sobre o qual se deve lançar luz, ou seja, focalizar, concentrar, prestar atenção.

É interessante notar como está presente na linguagem a metáfora da luz⁹⁴ como metáfora do conhecimento. Essas metáforas estabelecem que quando se tem algum conhecimento sobre algo, é como se estivesse **lançando luz** sobre ele. Não ter o

⁹⁴ É pertinente lembrar aqui o Iluminismo (*the Age of Enlightenment*), movimento cultural de elite de intelectuais do século XVIII na Europa, cujos pensadores tinham como ideal a extensão dos princípios do conhecimento crítico a todos os campos do mundo humano. O fato de termos esse movimento assim intitulado é ilustrativo da presença dessa metáfora conceptual na linguagem humana.

conhecimento é como **estar na escuridão**. Como exemplos, em inglês, temos: *Can you enlighten me as to what your intentions are? There are a couple of points that I'd like you to clear up. Her work has greatly illuminated this aspect of the subject. This spotlights/highlights the problems of bilingual children. He kept us in the dark about his plans. The book concerns the shadowy world of espionage. I only have a dim recollection of what happened next. I haven't got the foggiest/faintest idea* (<<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/knowledge>>).

Além disso, obter conhecimento sobre algo é como **fazer um mapa de um lugar** ou como **viajar para** lá. Ensinar alguém é como mostrar-lhes como **chegar a um lugar**. Por isso dizemos “explorar a psicologia do esporte”; “traçar conceitos”; “abordar o assunto de várias direções”; “guia para o vocabulário do Inglês”; “navegar pela Web”; “os primeiros passos na aprendizagem de uma língua”; “estamos no terreno mais seguro aqui”; “fazer um curso de orientação”. Em inglês: *This term, we will be exploring the psychology of sport. In today's class, I will map out the most important concepts. We can approach the subject from several directions. Can you give me a few pointers? What should I read first? It is an excellent guide to English vocabulary. The program allows you to navigate the Web more easily. The first step in learning a language is to learn its sounds. This aspect of his work is very much uncharted territory. We're on surer/more familiar ground here. New students have to take an orientation course* (<<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/knowledge>>).

(4) bring out – produzir

This performance **brought out** some errors and the order was amended as needed to ensure the process worked (MITCHELL & CARBONE, 2011_JE).

Prosecuting lawyers are not allowed to testify themselves, but only to call witnesses and question them – usually in a way which **brings out** a narrative in which the defendant is guilty (REVIEWS, 2011_JL).

O *phrasal verb* ‘bring something out’, a depender de seu contexto, pode ser empregado para significar “produzir algo” (produto); publicar algo (livro) e realçar algo (qualidade)” (OXFORD ESCOLAR).

Nos enunciados selecionados para esta análise, temos “bring out some errors” e “bring out a narrative”. Em ambos, podemos traduzir *bring out* como produzir – “produzir

erros” e “produzir uma narrativa”. Literalmente traduzido como “trazer para fora”, o *phrasal verb* ‘bring out’ é construído sob os esquemas de imagem PERCURSO e CONTAINER.

No processo científico e no contexto acadêmico, encontramos muitas ocorrências de *bring out* empregado metaforicamente como produzir, porque o foco do percurso no FIM revela uma necessidade de se mostrar (*bring*) os resultados obtidos na saída (*out*) do processo. O esquema CONTAINER é do tipo SURFACE (SUPERFÍCIE). Segundo Johnson (1987, p. 22), esse esquema é “bidimensional e sua região limitada (BOUNDED REGION) é equivalente a um CONTAINER tridimensional”. Segundo Peña (2008, p. 1044), “um esquema bidimensional não restringe o movimento de uma entidade”. Esse fato explicaria porque em uma comunidade de prática científica, a ideia de produzir/ser fértil é empregada por meio de *bring out*: o fazer da ciência é sempre dinâmico e seus resultados sempre divulgados e continuamente repensados, reanalisados, reprocessados.

(5) fall (in, on, into, within, beyond, outside, under) – pertencer a um grupo ou área específica; classificar-se como

In terms of their theoretical scope, semantic approaches **fall into** two groups. (...) Also for the computation of similarity, the experimenter can choose from a variety of different similarity measures, which conceptually **fall into** two different classes (ARNDT-LAPPE, 2011_JL).

This pattern **falls into** one of three categories: loops, whorls or arches. (There is only one type of ridge pattern per finger) (FITZPATRICK, 2011_SA).

Se traduzíssemos literalmente a terceira ocorrência de *fall into* nos enunciados selecionados para esta análise, teríamos algo como “este padrão **caí** em uma das três categorias: laços, espirais ou arcos”. Entenderíamos, então, “cair” como “pertencer a um grupo, a uma classe ou a uma categoria”, ideias comumente expressas pelo *phrasal verb* de movimento *fall into*⁹⁵. Essa inferência seria possível por causa da palavra “categoria” como cotexto do verbo. Muito provavelmente, ao trabalharmos a versão desse enunciado, substituiríamos “cair em uma categoria” por “categorizar” ou classificar”. É previsto em

⁹⁵ Outros *phrasal verbs* com *fall*, que expressam ideia similar, encontrados no *corpus* são: *scores fall in a range*; *principles fall in rule blocks*; *an affix falls on a grammatical status*; *fall into classes*; *fall into disuse*; *fall into categories*; *fall into disrepair and decay*; *fall into line*; *fall into pattern*; *fall into place*; *fall within a domain*; *fall within a scope*; *fall beyond the traditional portfolio*; *fall outside the range of expected behavior*; *fall outside the expected range of variation*; *fall under the purview*.

português, o emprego metafórico de “cair” como “entrar em determinado estado ou situação; mergulhar”, mas em expressões como “cair no sono” e “cair em prantos”, assim como é possível utilizar o verbo *fall* para *fall asleep*, por exemplo. Não é comum, entretanto, em português, usar “cair em categoriais”.

Em inglês, é comum o emprego *fall into categories*, especialmente nas comunidades de prática científica e acadêmica. Nesses domínios discursivos, encontramos uma grande variedade de enunciados como estes (traduzidos dos exemplos em inglês acima): “Em termos de seu escopo teórico, as abordagens semânticas se **dividem** (=classificam) em dois grupos” e “Também para o cálculo de similaridade, o experimentador pode escolher entre uma variedade de medidas de similaridades diferentes, o que conceitualmente se **enquadra** em duas classes diferentes”. Nesse emprego, o conhecimento é visto como um amplo CONTAINER em que estão virtualmente guardados todos os conceitos, informações, experiências e reflexões da ciência e da academia, organizados em categorias – as áreas do conhecimento ou as disciplinas dentro de cada área. O domínio de origem é um container físico integrado ao domínio alvo, o container virtual da ciência e da vida acadêmica. O traço “organização” é selecionado do espaço genérico e privilegiado no espaço *blend*. Esse traço está representado pelo movimento para baixo do verbo *fall*. Todos os itens que “caem” dentro (*into*) do container estariam guardados em categorias⁹⁶.

6.4 Comunidade de prática: *Inglês literário*

(1) *go to + virtual place (container virtual) / go/raise com sujeito inanimado*⁹⁷

Paul and Clara Jobs were loving parents, and they were willing to adapt their lives to suit a son who was very smart—and also willful. They would **go** to great lengths to accommodate him
(ISAACSON, 2005, p. 28_SJ).

⁹⁶ Esse conceito assemelha-se ao emprego de *drop an e-mail* descrito na análise (9) da seção 6.2 *Inglês para negócios*.

⁹⁷ Outros *chunks* empregados metaforicamente com esses sentidos, encontrados no *corpus*, são: *go into 4th grade*; *go on display*; *go far as to/go further*; *go to press*; *go from mobile to mobile or from project to project*; *go on fasts*; *go nowhere*; *go into a rant against someone*; *go on a real crying jag*; *go to \$29*; *There goes that possibility*; *go to bed*; *go to the toilet*; *go to jail*; *go to waste/landfill*; *beats to go*.

O chunk *go to great lengths* significa *to try very hard to achieve a result* (fazer todo o possível para realizar algo). O significado de ir é “deslocar-se de um lugar a outro” e, neste enunciado, tal conceito é também explicitado linguisticamente pela preposição *to*. Contudo, não se tem como complemento de lugar um lugar físico, mas virtual, uma vez que o foco do esquema aqui subjacente não incide apenas no FIM (o resultado que se quer atingir – *to accommodate him*), mas especialmente no PERCURSO (*great lengths* – empreender todos os esforços). Neste enunciado, há DINÂMICA DE FORÇAS nos esforços que vêm sendo empreendidos por parte dos pais adotivos de Steve Jobs, Paul e Clara Jobs, para acomodá-lo. *Lenghts* é extensão espacial projetada no tempo em que os esforços se realizam em direção ao FIM almejado. O *frame* da expressão lexical *go to* é o do *attending* (ir, participar, ocupar-se de algo), que define que “um agente vai a um evento que pode ser um lugar (*place*: o local onde o agente participa do evento); um propósito (*purpose*: a razão pela qual o agente vai a um evento); ou *tempo* (*time*, quando o agente participa do evento)” (<<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Attending>>). Na projeção seletiva, o elemento habilitado prioritariamente é o de propósito. O local físico é desabilitado e, por isso, temos o emprego metafórico de *go to* + um container virtual como complemento de lugar virtual, qual seja, a nova situação alcançada como resultado do propósito estabelecido, que era acomodar Jobs junto aos seus novos pais adotivos.

O emprego metafórico de *go to* sem um lugar físico como complemento de lugar é produtivo tanto quanto o uso desse mesmo verbo e do verbo *raise* com um sujeito inanimado, como, por exemplo, em “There goes that possibility” (ISAACSON, 2011). Analisaremos um desses empregos com o verbo *raise*, a partir do seguinte enunciado:

For an instant, I felt a thrill of genuine fear, raising the hair on my arms (MEYER, 2005, p. 14_TL).

Na oração reduzida de gerúndio, *A thrill of fear (that was) raising the hair on my arms* (Um calafrio de medo arrepiando os pelos de meus braços), verificamos um sujeito inanimado – *a thrill of fear*. Além de o verbo *raise* estar empregado metaforicamente, há o que Turner (1996, p. 28) denomina projeção de seres inanimados em atores (o calafrio realiza a ação de arrepiar os pelos) e projeção de eventos em ações (uma situação de horror faz mover os pelos dos braços de quem a vivencia). O verbo “arrepiar” em português significa “levantar-se ou fazer eriçar”. Em inglês, está também presente a ideia de levantar-se (*raise*) no conceito de “arrepiar”, ou seja, “causar horror a ou horrorizar-se; provocar ou sentir arrepios”. O *frame* desse emprego de *raise* é o de *causation* (causa), em que “uma causa acarreta um efeito [...]”.

Esse *frame* tem como pano de fundo a ideia de que “algum evento é responsável pela ocorrência de outro evento (ou estado)” (<<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Causation>>). O efeito responsável é o calafrio, que ocasiona o eriçar dos pelos.

(2) *go for* + time expression

I got into it in my typical nut so way, he said. At one point he and Kottke went for an entire week eating only apples, and then Jobs began to try even purer fasts (ISAACSON, 2005, p. 41_SJ).

É comum empregarmos em inglês o verbo *go for* + uma expressão de tempo como empregamos o verbo passar + uma expressão de tempo em português. Quando usamos esses verbos metaforicamente nessas expressões, queremos dizer algo como “*if time goes in a particular way, it passes in that way*” (se o tempo vai de um modo particular, ele passa de certa forma). É por essa razão que é comum o emprego das expressões *go fast/quickly/slowly* e de enunciados como “Essa semana passou tão rápido. Nem acredito que já é sexta-feira de novo” e/ou “*This week's gone so fast – I can't believe it's Friday already*”.

Além de *go for a week*, no enunciado aqui analisado, verificamos no *corpus* os seguintes *chunks* construídos com *go for* + marcadores temporais, tais como: *go for months; go for days; go for hours; go before January; hours go by*. Em todos esses casos, o significado de *go for* + uma expressão de tempo é “*to continue or last for a particular amount of time while doing something*” (continuar ou durar por um certo tempo enquanto se faz algo). O *frame* de *go* nesse emprego é o de *motion* (movimento) e o elemento selecionado para a projeção seletiva é o de “duração do tempo em que o movimento ocorre” (<<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Motion>>). O esquema de imagem é o de PERCURSO com foco na duração, pois do conceito de “deslocar-se de um lugar a outro”, é desabilitado o elemento concreto espaço e habilitada a duração do trajeto para que se integre conceptualmente a ideia abstrata de tempo. Se fosse usada uma forma literal de dizer essas expressões, o verbo seria demorar ou *last*.

(3) go com foco no movimento (movimento contínuo e movimento de avançar/progredir)

É comum que o traço de movimento do verbo *go* seja selecionado nas projeções metafóricas. Na *framenet*, o *frame* de *motion* é definindo como “uma entidade (tema) começa em um lugar (ORIGEM) e acaba em algum outro lugar (FIM), tendo percorrido um espaço entre esses dois pontos (PERCURSO)” (<<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Motion>>). Além disso, o *frame* de movimento prevê que, “alternativamente, possam ser mencionadas a área ou direção a partir da qual o tema se move ou a distância do movimento”.

Por amostragem, o *corpus* nos revelou que há alguns empregos metafóricos nessa rede conceptual: o que expressa movimento contínuo e o que expressa a ideia de avançar/progredir. No movimento contínuo, o foco do esquema PERCURSO é no aspecto durativo. No movimento de avançar/ progredir, o foco é no FIM. Em ambos, está presente o conceito de distância, como espaço entre dois corpos/instâncias; ou comprimento do segmento de reta (PERCURSO) que liga dois pontos (ORIGEM-FIM).

(3.1) go com foco no movimento contínuo

This was my only chance, and even if he saw me, I had to keep **going** (MEYER, 2005, p. 207_TL). / I couldn't wait to get the heat **going** in my truck (MEYER, 2005, p. 94_TL). / It would be nice to get the economy **going** again, he said (SAULNY, 2012_NYT)⁹⁸.

No primeiro enunciado, em “*I had to keep going*” (Eu tinha/tive que continuar), o verbo *go* é empregado com a ideia de “continuar fazendo”, por isso o foco do esquema é no PERCURSO. A duração é o elemento selecionado na projeção seletiva.

No segundo e terceiro enunciados, “começar algo ou fazer algo acontecer” são as ideias presentes na expressão “*to get something going*”.

Nesses três enunciados, está presente a ideia de perduração e/ou prolongamento, por isso o que há de comum entre eles é o conceito de distância. A distância ou a área não estão definidas em *I had to keep going*, uma vez que não se sabe até onde/quando se

⁹⁸ Este terceiro enunciado foi coletado dos textos do domínio jornalístico. Contudo, não classificamos esse emprego na comunidade de Intersecção devido ao fato de os demais enunciados com esse emprego metafórico terem sido coletados dos livros do domínio da literatura.

deve/pode continuar; a finalidade principal é continuar. Em “*to get the economy going*”, é também desconhecida a direção que a economia tomará. Contudo, em “*to get the heat going in my truck*”, entende-se que “o aquecimento vá funcionar no/dentro do caminhão”. Apesar de a metáfora primária ATINGIR A META É BOM estar presente nos três exemplos, é interessante observar que uma mesma expressão, empregada em redes de conceitos semelhantes, sinaliza sentidos relativamente diversos, a depender da estrutura e do contexto do enunciado. Essa descrição confirma que

os verbos de movimento, nos quais o conceito de distância desempenha papel crucial no preenchimento de informação, são revelados de várias formas, devido às suas propriedades especiais de distância codificadas no conhecimento de mundo do falante (TENNY, 2005, p. 31).

Tenny (1995) apresenta um estudo baseado nas propriedades aspectuais dos verbos de movimento e no significado que contribui para preencher sua informação padrão⁹⁹. Para analisar os verbos, ela propõe uma abordagem denominada *event structure*, entendida a partir da seguinte classificação: *measuring-out*¹⁰⁰ e *measuring-scale*. A classificação denominada *measuring-scale* estabelece que os verbos diferem, em sua natureza, em termos de escala e de como ela é convertida em medida temporal. Pode-se supor que a habilidade para entender e usar escalas faz parte da capacidade básica da cognição humana, aqui instanciada pelo significado verbal. Essa classificação consiste na parte contextual do significado, está relacionada ao conhecimento de mundo, é dependente do contexto e está sujeita à interpretação. Tenny (2005) classificaria esses empregos de *go* para expressar movimento contínuo como pertencentes à escala dos verbos de modo-movimento, relacionada ao aspecto linear da distância. Essa consideração vem ao encontro de nossa análise ao dizermos que o foco desses empregos é no aspecto durativo do PERCURSO. Nas expressões com *go* nos três enunciados, os elementos habilitados do *frame* de movimento são a sequência, a continuidade, a direção.

⁹⁹ A autora discute o fato de os significados das palavras serem analisados a partir de traços componenciais e questiona se as palavras têm elementos fixos de significados. É um estudo na interface entre sintaxe e semântica, que aborda as estruturas temporal e aspectual do significado do verbo como centrais. Não se baseia na suposição de que o conhecimento do mundo é universal, ou que ele é independente da conceptualização linguística. Baseia-se na posição mais conservadora de que estamos lidando com o conhecimento do mundo, pelo menos em parte, como codificado nos significados do verbo, e, possivelmente, como codificado nas conceptualizações linguísticas mais gerais do falante.

¹⁰⁰ A partir dessa classificação, foi descrito o emprego de *run up* na análise (7) da seção 6.2 *Inglês para negócios*. A autora deixa claro que, independentemente de a qual dessas duas classificações um verbo possa pertencer, essas propriedades podem variar de acordo com a inclinação ou a imaginação do usuário da língua, uma vez que há certa fluidez entre essas classes.

(3.2) go com foco no movimento de avançar/progredir

As animation goes, so goes our company (ISAACSON, 2005, p. 240_SJ).

Com foco no FIM do PERCURSO, o emprego metafórico de *go* na estrutura desse enunciado revela também o conceito de proporcionalidade. Os percursos da animação e da empresa estão linearmente dependentes entre si, pois à medida que a tecnologia da animação (nesse contexto, animação é um gênero do cinema usado na computação) avança, assim também avança a empresa. Ou seja, o sucesso de uma instância depende do movimento da outra. Estão também presentes as metáforas primárias CHEGAR AO FIM É BOM e PROPÓSITOS SÃO DESTINOS, uma vez que o avanço e o progresso são o propósito de todo negócio. Verifica-se também a projeção de atores (causadores da ação de avançar) em seres inanimados (a animação, a empresa).

(4) run through/up – passar, percorrer

I ran my fingers through my hair a couple of times and took some deep breaths before I continued around the corner (MEYER, 2005, p. 75_TL).

“Passar” no sentido de “percorrer”¹⁰¹ é o significado de *run* nesse enunciado, que pode ser traduzido como “Passei os dedos pelos cabelos duas vezes e respirei fundo antes de continuar”. Nessa construção, temos o esquema de PERCURSO com foco no CAMINHO, mas com o esquema DINÂMICA DE FORÇAS agregado a ele. A ideia de ter “os dedos correndo os cabelos” habilita do *input* 1 o movimento e desabilita do espaço genérico as pernas de quem corre, uma vez que os agentes são os dedos. No *input* 2, estão em foco os conceitos de perfazer, cobrir, completar toda a superfície dos cabelos. Esses conceitos são trazidos para o espaço *blend*. O domínio de origem (*input* 1) é uma trajetória física sobre a qual se corre e o domínio alvo (*input* 2) é o cabelo como superfície a ser percorrida pelos dedos. Temos aqui um caso de integração conceptual do tipo *single-scope* em que o *blend* é estruturado a partir de um dos *inputs*, nesse caso o *input* fonte.

Com relação à *framenet*, temos o *frame fluid motion* (movimento fluídico), cuja definição versa que “um fluido se move de uma ORIGEM para um DESTINO através de um

¹⁰¹ “Passar” e “percorrer” são sentidos igualmente presentes nos seguintes *chunks* também coletados do *corpus*: *shock runs through a body*; *a phrase runs through my mind*; *shiver runs through my spine*.

PERCURSO ou dentro de uma área”(<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Fluidic_motion>).

(5) **bring someone to heel – disciplinar alguém, fazer alguém obedecer**

But the board had not only emboldened Sculley, it had ordered him to **bring** Jobs to **heel**. “One person has got to run the company,” he replied (ISAACSON, 2005, p. 125_SJ).

“Trazer alguém para o seu calcanhar” é a tradução literal da expressão idiomática “*bring someone to heel*”, que pode ser entendida como “*to cause someone to act in a disciplined fashion; to force someone to act in a more disciplined manner*” (fazer/forçar alguém a agir com disciplina). O esquema de imagem que subjaz a esse conceito é o de DINÂMICA DE FORÇAS, devido à presença do verbo de movimento *bring* na construção da expressão. A linguagem está corporificada na presença da palavra “calcanhar”, parte inferior do corpo, o que revela a ideia de submissão. A metáfora primária que estabelece que PARA BAIXO É RUIM/PARA CIMA É BOM reitera a concepção de que “trazer alguém para o calcanhar” pode significar reduzi-lo à obediência e ao desejo de alguém superior.

(6) **fall – estar, ficar, posicionar-se, pôr**

Both assessments contain a lot of truth, but there is more to it than that. There **falls** a shadow¹⁰², as T. S. Eliot noted, between the conception and the creation (ISAACSON, 2005, p. 73_SJ).

Literalmente, “se algo como uma sombra ou luz cai sobre uma superfície, ela cobre toda essa superfície” (<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/fall#fall_52>). É esse o significado do enunciado “*There falls a shadow*”. A palavra “luz” remete muitas vezes à metáfora do conhecimento, assim como a metáfora da sombra reporta à ideia do desconhecido, da ignorância, do obscuro. O verbo de movimento *fall* é empregado nessa expressão sob o esquema de imagem CONTAINER. A situação sobre a qual se estendem a dúvida e a

¹⁰² Além de *there falls a shadow*, verificamos no *corpus* as seguintes ocorrências: *put the cards on the table and see where they fall*; *let the chips fall where they may*; *rigidity falls on someone*.

ignorância (*input 2*) é projetada da superfície coberta pela sombra (*input 1*). O CONTAINER, além de virtual, é bidimensional, como descreve Peña (2008, p. 1044)¹⁰³.

Há um provérbio que diz “*There falls no shadow where there shines no sun*” (que, literalmente traduzido, seria algo como “Não cai nenhuma sombra onde nenhum sol brilha”), mas que significa algo como “Suas más ações não podem ser julgadas se são desconhecidas”. Esse provérbio confirma o conceito já descrito pelo esquema de imagem de *fall* agregado à metáfora de *shadow*.

Além disso, identificamos esse emprego de *fall* no *frame change position in a scale* (mudança de posição em uma escala). Esse *frame* consiste em “palavras que indicam a mudança de posição de um item em uma escala (o atributo) de um ponto de partida (valor inicial) a um ponto de chegada (valor final)” (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Change_position_on_a_scale>). Nesse caso, o ponto de partida é a clareza, o conhecimento, a luz e o ponto de chegada é a ambiguidade, o desconhecimento, a escuridão. Os valores foram obscurecidos nessa mudança de escala.

(7) *fall for a joke* – acreditar que a piada seja verdade / “*cair*” na piada

Jobs briefly ***fell for the joke*** and even took pride that the Apple II stacked up well against the Zaltair in the comparison chart. He didn’t realize who had pulled the prank until eight years later, when Woz gave him a framed copy of the brochure as a birthday gift (ISAACSON, 2005, p. 63_SJ).

Fall for a joke ou *fall for something* quer dizer *to believe that a trick or a joke is true*, ou seja, acreditar em algo que não é verdade. Em português, também usamos a mesma expressão: “*cair na piada*” (ou “*cair no conto do vigário*”; ou “passaram-lhe a conversa, e ele caiu”), que quer dizer “deixar-se enganar, ser vítima de logro”. Quando alguém cai na piada é porque lhe “pregaram uma peça”, ou seja, alguém foi enganado, trapaceado. Nesse enunciado, Jobs caiu na piada (*fell for the joke*) e não percebeu (*didn’t realize*) quem tinha lhe pregado

¹⁰³ Peña (2008, p. 1044) propõe que o esquema de imagem CONTAINER pode ser de três tipos: uni-, bi- e tridimensional. Os containers unidimensionais são os PERCURSOS, a partir dos quais representamos apenas dois pontos no espaço. Os bidimensionais são os de SUPERFÍCIE, com a qual um objeto estabelece contato ao estar sobre ou acima. O tridimensional é o CONTAINER, com suas partes: exterior (fora), interior (dentro) e a fronteira ou limite entre o exterior e o interior.

uma peça (*pulled the prank*¹⁰⁴). É possível dizer que alguém que não acha a piada engraçada, não “caiu” no espírito da piada. E ainda que “se você não ‘cai’ na piada, ‘cai’ na risada”. E se a piada é muito boa, você pode rir de “cair” da cadeira. Dessas outras expressões com o verbo “cair” em contextos de piada, só a última é literal, apesar de hiperbólica.

Pensando no *chunk* em português, verifica-se em “cair na piada” a presença do esquema de imagem CONTAINER. A piada seria esse espaço virtual no qual o crédulo cairia e, uma vez dentro dele, desse espaço faria parte. Dessa forma, se a piada é uma história mentirosa/fictícia, o crédulo passa a ser alvo da piada, porque está a ela integrado, uma vez que acreditou que a lorota fosse verdadeira.

Contudo, em inglês, a preposição empregada é “*for*”. *Fall for a joke* seria traduzido literalmente como “cair por uma/pela piada”. O sintagma preposicional “pela piada” expressa algo como “por causa da piada”. Dessa forma, a piada seria a causa da queda. Com relação ao verbo *fall*, podemos considerar que a metáfora primária PARA BAIXO É RUIM explica essa e tantas outras projeções feitas a partir da ideia de “cair” (todas inventariadas nos dicionários): em português – (1) perder a vida; sucumbir, morrer (Milhares de soldados caíram na guerra); (2) perder a força ou a intensidade; fraquejar; amainar (A voz da soprano caiu no final da ária finalmente a ventania caiu); (3) perder o valor ou o prestígio; descer, baixar (O euro caiu esta semana. A popularidade desse vereador não para de cair. Aquele colégio caiu muito); (4) perder a validade; tornar-se nulo (ato jurídico) (Esta legislação caiu há anos); (5) ser afastado do poder, de um cargo (Com o escândalo, a diretoria do banco caiu); (6) entrar em decadência (moral, econômica, social etc.); (7) sair de moda (O uso de saias longas cai e volta); (8) não ter êxito; desagradar, fracassar (O filme caiu e foi retirado de cartaz em uma semana); (9) tornar-se; ficar (cair doente; cair prisioneiro); (10) mudar (uma atitude, um procedimento etc.) para pior; (11) descambar (cair no ridículo) (HOUAISS, 2009). E em inglês (1) *lose power/control* (*Divisions within the ruling party caused the government to fall*); (2) *be controlled by someone else* (*The city is expected to fall within days*); (3) *be killed* (*If people fall in a war, they are killed*) (<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/fall#fall_38>).

A *framenet* prevê o uso de *fall for* a partir do conceito confirmado pelo contexto do enunciado aqui analisado: “uma vítima chega a ter crenças incorretas, como resultado da

¹⁰⁴ Podemos usar também a expressão *pull someone's leg* com esse mesmo sentido (assim como teríamos “passar a perna em alguém” em português; ou “dar-lhe uma rasteira” – que o faria cair, por sinal). É interessante observar que o verbo de movimento *pull* é empregado nessas duas expressões conceptualmente semelhantes à expressão com *fall* que estamos analisando. *Fall* expressa movimento para baixo e *pull* pode expressar movimento nessa mesma direção, reiterando linguisticamente o que a metáfora primária PARA BAIXO É RUIM estabelece conceptualmente.

exposição a um engano. O engano é necessariamente orquestrado por um ou mais agentes, embora estes não possam ser expressos pelas unidades lexicais do mesmo *frame*” (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Fall_for>). Ou seja, os agentes podem ou não ser piadas.

(8) “my face fell” – expressão de vergonha, desapontamento

Mike..." I hated being put on the spot. "I don't think that would be the best idea." His face **fell**. "Why?" he asked, his eyes guarded (MEYER, 2005, p. 69_TL). / My face **fell** a tiny bit. "Fine," I lied (MEYER, 2005, p. 105_TL).

“Minha cara caiu” ou “com a cara no chão” são expressões em português usadas em situações vexaminosas. Em inglês, “my face fell” também expressa vergonha, constrangimento ou desapontamento. Os contextos trazidos pelos enunciados são “vergonha – *to be put on the spot* (ser o centro das atenções)”; e “constrangimento por uma mentira – *I lied* (Eu menti)”.

A linguagem está corporificada em *face* / “cara”. “Utilizando nosso próprio corpo como ponto de observação, criamos conceitos como *direita, esquerda, frente, atrás, acima, abaixo*” (ABREU, 2008, p. 73). Essa parte do corpo, por estar na *frente*, é comumente utilizada para expressar conceitos abstratos, tais como os sentimentos, que não estariam visíveis se não fossem assim expressos. Isso é verificado em muitas expressões, como, por exemplo, “*with a worried face*” ou “com a cara amarrada”.

O emprego metafórico de *fall* nessa expressão reitera o fato de que conceitos negativos são explicitados a partir da conceptualização de que PARA BAIXO É RUIM. O movimento do rosto para baixo em momentos de introspecção, decepção, tristeza etc parece ser obviamente involuntário quando somos tomados por emoções disfóricas.

(9) “drop the jaw” – reagir com surpresa, espanto

“Steve, can I talk to you?” she said. His jaw **dropped** (ISAACSON, 2005, p. 125_SJ).

“Ficar de queixo caído ou de queixo na mão” significa “ficar pasmo; admirar-se, espantar-se”, assim como *drop the jaw*, literalmente, quer dizer “derrubar a mandíbula” e é usado “*for saying that someone was very surprised or shocked*”. A expressão “cair o queixo”

é também usada para significar “ficar boquiaberto, embasbacado”. O fato de alguém ficar com a boca aberta é compatível com o conceito PARA BAIXO, presente nos *frames* dos verbos “cair” e “*drop*”, uma vez que o indivíduo espantado, surpreso movimenta sua mandíbula para baixo ao abrir a boca para comunicar sua reação a uma situação de espanto ou surpresa. É natural que a musculatura do pescoço sofra pressão suficiente para empurrar para baixo a mandíbula quando olhamos para algo muito grande à nossa frente. Essa queda (*cair*) ou a derrubada (*drop*) é causada pelo sentimento de espanto ou surpresa. Essa descrição é confirmada pela definição do elemento *body movement* (corpo movimento) do *frame* de *drop*: “o agente usa alguma parte do corpo para realizar a ação [...]. Esse *frame* contém palavras para movimentos ou ações que um agente realiza usando alguma parte do corpo. Muitas palavras nesse *frame* ocorrem como *blends* com o conceito de comunicação, nos quais a ação tem um destinatário” (https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Body_movement).

(10) drop + partes do corpo – reduzir, baixar, inclinar para baixo

Os enunciados a seguir, que contêm expressões com *drop* + partes do corpo, parecem, à primeira vista, literais, uma vez que as expressões como, por exemplo, “baixar os olhos” e “reduzir a voz” indicam que houve movimento físico dos olhos ou do volume da voz para baixo. Contudo, ao percebermos que expressam sentimentos, verificamos que se trata de emprego metafórico. Além disso, suas traduções exatas poderiam ser classificadas como polissêmicas: “derrubar os olhos”, literalmente, seria tê-los fora da face, assim como “derrubar a voz” seria tê-la fora da garganta. Ambos seriam expelidos em direção ao chão, como se os tivéssemos perdido.

(10.1) drop eyes – baixar os olhos por vergonha ou constrangimento

He looked away quickly, more quickly than I could, though in a flush of embarrassment I **dropped** my eyes at once (MEYER, 2005, p. 11_TL).

Nesse emprego metafórico de *drop*, o agente usa alguma parte do corpo (nesse caso, os olhos) para realizar a ação expressa pelo verbo. O contexto – *in flush of embarrassment* – revela que os olhos se moveram para baixo por causa do sentimento de

constrangimento. O conceito PARA BAIXO e o *frame* do movimento corporal de *drop* já foram descritos, respectivamente, nas análises de “*my face fell*” e “*drop the jaw*”.

(10.2) *drop the voice* – reduzir a voz

His voice **dropped** a little lower (MEYER, 2005, p. 60_TL).

Para confirmar o emprego de *drop the voice* como metafórico, foi necessário verificar a presença de um sentimento no contexto da expressão. Desse modo, o recorte maior do texto em que se empregou a expressão revela que a intenção do falante que baixou a voz pode ter sido criar suspense, uma vez que o narrador descreve esse comportamento durante a contação de uma história sobre vampiros:

"Another legend claims that we descended from wolves — and that the wolves are our brothers still. It's against tribal law to kill them. "Then there are the stories about the cold ones." His voice dropped a little lower. "The cold ones?" I asked, not faking my intrigue now. "Yes. There are stories of the cold ones as old as the wolf legends, and some much more recent. According to legend, my own great-grandfather knew some of them. He was the one who made the treaty that kept them off our land." He rolled his eyes (MEYER, 2005, p. 60_TL).

Na acepção como intensidade de som ou voz, a palavra “volume” está relacionada à altura da voz. O volume baixo corresponde à baixa intensidade da voz, conceito expresso conceitualmente pela metáfora primária MENOS é PARA BAIXO. Esse traço também é descrito no elemento *change position on a scale* (mudança de posição em uma escala) do *frame* de *drop*: “esse *frame* é composto de palavras que indicam mudança da posição de um item em uma escala (o atributo) a partir de um ponto de partida (valor inicial) até um ponto final (valor final). A direção (percurso) do movimento pode ser indicada, bem como a magnitude da mudança (diferença). A taxa de variação do valor (velocidade) é opcionalmente indicada”(<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Change_position_on_a_scale>). A mudança de posição e o valor da variação consistem na diferença de intensidade de voz no momento de suspense da história.

6.5 Intersecção entre comunidades

(1) *go/ run/ fall* + adj. – tornar-se, mudar para, mudar de estado

Os verbos *go*, *run* e *fall* foram encontrados em muitas comunidades do *corpus* empregados metaforicamente com o sentido de *change to/be in state*, ou seja, “mudar para; tornar-se/mudar de estado”. O esquema de imagem que sobre eles incide é o de PERCURSO, com foco no FIM. Na *framenet*, esses três verbos estão definidos sob o *frame* de *becoming* (tornar-se): “uma entidade para em um estado final ou categoria final na qual não estava antes”(<<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Becoming>>).

A partir dessa descrição, confirma-se que essas expressões estão sendo empregadas a partir da metáfora conceptual A CHANGE OF STATE IS A CHANGE OF LOCATION (UMA MUDANÇA DE ESTADO É UMA MUDANÇA DE LOCAL) (cf. PEÑA, 2008, p. 1050-1053).

Nos enunciados a seguir, o TR¹⁰⁵ (ou entidade que se move) são os sujeitos: *asteroids; coffers; tears; medicine; Scott-Heron and his band; genes; Jobs; you; beliefs; platform; mouth; I* (todos grifados nos enunciados das análises 1.1 a 1.5 a seguir); a ORIGEM é identificada como um determinado estado (geralmente oposto ao/diferente do estado pós-mudança) e o DESTINO alcançado pelo TR é mapeado sobre um outro estado – o novo estado/o estado diferente descrito a partir do adjetivo que integra cada *chunk* com *go*, *fall* ou *run*.

(1.1) *go*¹⁰⁶

The National Research Council recommended in 2009 that NASA place an infrared survey spacecraft in a Venuslike orbit around the sun. As it looked outward, away from the sun, the observatory would spot asteroids that **go unseen** from Earth (LU, 2011_SA).

¹⁰⁵ A abreviação TR deriva da teoria da gramática cognitiva de Langacker (1987). TR quer dizer **trajector** e refere-se à entidade da cena que é tipicamente capaz de se mover (EVANS & GREEN, 2006, p. 334).

¹⁰⁶ Também encontrados no *corpus*: *go mobile; go digital; go online; go offline; go fresh; go bareback; go slow; go bankrupt; go bust; go awry; go unanswered; go ungoverned; go undone; go easy; go hard; go public; go electric; go from poor to rich; go on sale; go ballistic; go silent; go closed; go deep; go dormant; go crazy; go rigid; go black; go red; go blank; go to pieces; go cold; go borne; go dead; go evenly; go wonderful*.

Go é descrito nos dicionários, nessa acepção e com essa estrutura (seguido de um adjetivo), como *linking verb* (verbo de ligação) que designa uma mudança de estado, geralmente para pior (*to change to another condition, usually a worse one*) (<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/go#go_39>).

Neste primeiro enunciado, asteroides que se tornam invisíveis (*unseen* = “não vistos”) da Terra são encontrados/notados pelo observatório da NASA. Essa mudança de estado, de vistos para não vistos/de visíveis para invisíveis e vice-versa, é expressa a partir do emprego metafórico de *go*, responsável por atribuir o sentido do percurso do movimento que leva a essa mudança, com foco no estado final em que se quer pôr foco, explicitado no adjetivo.

(1.2) run¹⁰⁷

The certainty his son and his relations must be impelled to entertain is that the coffers have run dry of Danegeld (RIGHTER, 2012_NW)./ The front of her thin cotton shirt was cold, damp with the tears that streamed from my eyes until, red and sore, they ran dry (MEYER, 2005, p. 192_TL).

Os dicionários inventariam os seguintes adjetivos nesse emprego de *run*: *run dry*; *run low*; *run scared*. *Running scared*, inscrito no dicionário como uso informal, quer dizer *worried because you know that your opponent is very good or strong (They know our popularity is growing, and they're running scared)* (<<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/run>>). Tanto *scared* (assustado) quanto *worried* (preocupado) expressam estado, o que confirma a metáfora conceptual subjacente a essas expressões.

Presente nos enunciados desta análise, a expressão *run dry* é definida pelos dicionários como “*there is no more of something left*” (não sobrou mais nada disso; literalmente “algo secou”). O primeiro enunciado, “*Coffers run dry of Danegeld*”, é de um artigo de opinião que versa sobre as mudanças ocorridas na atual Coreia do Norte, que vê seu estado totalitário ameaçado por influências externas. Seus “cofres estão sem Danegeld¹⁰⁸”, o nome dado a um imposto medieval adicional sobre terras, cobrado originalmente como um

¹⁰⁷ Também encontrados no *corpus*: *run shorts*; *run amok*; *run deep*; *run flawlessly*.

¹⁰⁸ A expressão é toda metafórica, uma vez que Danegeld é o nome do imposto empregado em lugar de dinheiro, o que seria uma metonímia. A origem histórica do termo Danegeld revela que há uma analogia entre o imposto atual na Coreia do Norte e o imposto medieval, assim denominado.

tributo aos invasores dinamarqueses, mas que depois continuou para outros fins (<<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/150903/Danegeld>>). O esquema de imagem nesse emprego metafórico de *run* tem como destino alcançado (no FIM do PERCURSO) um local/estado vazio de dinheiro que, anteriormente, era fonte de riqueza. Percebe-se, nessa transição, a mudança de estado expressa pelo verbo de movimento. É interessante verificar a existência de outras expressões relacionadas ao dinheiro a partir do uso dos verbos “secar” e “molhar”: “Minhas economias secaram (o dinheiro acabou)”; e “Ele molhou a mão do policial (deu dinheiro a ele)”.

No segundo enunciado recortado para essa análise, o que se acaba são as lágrimas. Percebemos a mudança de estado em *tears that streamed from my eyes until red and sore, they ran dry* (lágrimas que escorriam de meus olhos, até então vermelhos e doloridos, desaparecem). A mudança de estado ocorre entre o chorar (ORIGEM) e o não chorar (FIM), expresso pela presença das lágrimas e sua interrupção ocasionada pelo movimento do verbo *run*.

Medicine **ran** dangerously low, and there was no easy way to get more (YARDLEY, 2012_NYT).

Run low apresenta um conceito semelhante ao de *run dry*: *if something is running low, or if you are running low on something, there is not much of it left* (se algo está “correndo baixo”, ou se você está “correndo baixo” em algo, não há muito disso sobrando).

“Remédios estavam se esgotando, e não era fácil conseguir mais” é um enunciado de capa do *New York Times* sobre situações de emergência durante o inverno no Alaska. Comparado ao inverno de 1925, quando a medicina não oferecia recursos, o atual inverno revela a mesma prática de há 87 anos: cachorros de trenó são usados para o resgate enquanto há pouco remédio e nenhuma possibilidade de obtê-los.

Dry (seco) denota a falta de algo, enquanto *low* (baixo) denota a quase ausência de alguma coisa. Está presente também aqui a ideia de CONTAINER vazio. Assim, não só o verbo de movimento, mas também o adjetivo, são responsáveis pela expressão da mudança de estado ao descrever dois espaços/locais opostos: o da ORIGEM (estado melhor) e o do FIM (estado pior).

(1.3) **fall**¹⁰⁹

This book ends with scenes from the road, when Scott-Heron and his band toured with Stevie Wonder in 1980 after Bob Marley, whose band was supposed to be Mr. Wonder's opening act, **fell ill** with cancer (GARNER, 2012_NYT).

A handful of the genes turned on by acute exposure to cocaine **fall silent** if it is given every day. These genes become "desensitized" to the drug (NESTLER, 2011_SA)./ Jobs was taken aback and **fell silent** (ISAACSON, 2011, p. 258_SJ).

Uma das acepções de *fall* é *to change into another state or condition* (mudar para outro estado ou condição), mesmo sentido denotado pelos verbos *go* e *run* seguidos de adjetivos. Os dicionários apresentam os seguintes exemplos: *fall asleep/ill* (cair no sono/cair doente); *fall into decay/disrepair/ruin/disuse* (cair na decadência/no desespero/na ruína/no desuso) (<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/fall#fall_30>).

Nos enunciados acima recortados do *corpus*, temos os empregos *fall ill* (cair doente) e *fall silent* (cair no silêncio). Ambas as condições, a doença e o silêncio, revelam um movimento de sucumbência. PARA BAIXO é RUIM é a metáfora primária subjacente a esse emprego. Verificamos, aqui, o movimento de PERCURSO expresso por um verbo de movimento empregado metaforicamente (*fall*) como divisor de águas entre uma situação anterior (ORIGEM) aparentemente melhor (a sanidade/a atividade) e uma situação final (FIM) pior (a doença/o silêncio).

(1.4) **go / run**

To be truly simple, you have to **go** really **deep**. For example, to have no screws on something, you can end up having a product that is so convoluted and so complex. The better way is to **go deeper** with the simplicity, to understand everything about it and how it's manufactured (ISAACSON, 2011, p. 192_SJ). / Cultural and historical beliefs play a big role, says Shen, and with traditional medicine, attitudes and **beliefs run deep** (GRAHAM-ROWE, 2011_NT).

Durante a coleta de dados, as amostras do *corpus* revelaram que é aparentemente indiscriminado o uso de *go* ou *run* com o adjetivo *deep*. Ambos expressam, nos enunciados

¹⁰⁹ Também encontrados no *corpus*: *fall victim*; *fall silent*; *fall asleep*; *fall open*; *fall in love with*.

aqui recortados, a ideia de “ir fundo/aprofundar-se”. A mudança de estado aqui expressa é entre as condições de ser/estar superficial e ser/estar mais envolvido. No primeiro enunciado, os negócios são vistos como um CONTAINER, em que se deve “mergulhar” para se obter mais entendimento sobre a manufatura de produtos. No segundo enunciado, as atitudes e as crenças da medicina tradicional é que “mergulham” no estado melhor que se quer atingir (FIM) para garantir o envolvimento completo do profissional. Aqui, há projeção de seres animados em inanimados, no sujeito de *run deep*. O verbo é o responsável pela mudança de estado, mas o adjetivo *deep* é o responsável por revelar a condição diferente e melhor: a profundidade dos conceitos abstratos (progresso, prosperidade, atitude, crença), que se concretizam devido ao *blend* com os elementos do *frame* de “distância” entre a superfície (pouco envolvimento) e o fundo (*deep* – muito envolvimento).

(1.5) go / fall

My mind still swirled dizzily, full of images I couldn't understand, and some I fought to repress.
Nothing seemed clear at first, but as I **fell** gradually **closer** to unconsciousness, a few certainties became evident (MEYER, 2005, p. 92_TL).

If the platform **goes closed**, it is over,” Kahng said. “Total destruction. Closed is the kiss of death” (ISAACSON, 2011, p. 187_SJ).

Then a doctor walked around the corner, and my mouth **fell open**. He was young, he was blond... and he was handsomer than any movie star I'd ever seen (MEYER, 2005, p. 30_TL).

No primeiro enunciado, *fall closer to something* significa “aproximar-se de algo”. A mudança de estado aqui é entendida devido à presença do verbo de movimento *fall*. “Eu caí gradualmente para mais perto da inconsciência” quer dizer que o sujeito, antes consciente, está alcançando um estado de inconsciência. O verbo *fall*, imbuído do conceito PARA BAIXO é RUIM, é empregado para expressar a transição entre uma condição positiva e outra negativa.

No segundo e terceiro enunciados, temos, respectivamente, “se a plataforma se fechar [...]” e “minha boca se abriu”. É interessante observar que a ação de abrir é expressa pelo verbo *go* e a de fechar, pelo verbo *fall*, porque é a plataforma que se fecha e a boca é que se abre. Ao abrir a boca, o movimento da mandíbula é para baixo. O movimento da porta de uma plataforma ao se fechar pode ser para cima, para baixo, ou para os lados. É ainda

importante destacar que, se empregado o verbo de ligação *be*, os adjetivos *closed* e *open* seriam predicativos e, portanto, descreveriam a plataforma e a boca como fechada e aberta, respectivamente, e não denotariam mudança de estado.

Percebemos, nessas cinco análises dos verbos *go/run/fall* + adjetivos, que o contexto, o cotexto e os argumentos que preenchem os verbos desempenham papel fundamental para que o uso ora de *go*, ora de *run* e ora de *fall* seja justificado.

Para finalizar, buscamos a interface com a língua portuguesa ao pensar como esses mesmos empregos metafóricos, a partir de *go/run/fall* + adjetivos, ocorreriam. Em português, o verbo “cair” é o único que está descrito no dicionário com o sentido de “tornar-se; ficar”, a partir dos seguintes exemplos: “cair doente/cair prisioneiro” (HOUAISS, 2009). Os verbos “ir” e “correr” aparecem com o sentido de “estar e seguir os trâmites; prosseguir, tramitar”, respectivamente, nos exemplos: “Fui bem na prova”; “Estava mal ontem”; e “Como correu a reunião?”. Esse emprego metafórico de *go* é analisado a seguir.

(2) *go* – estar, acontecer, funcionar ¹¹⁰

I was heading to Berlin for a conference last year and my son, Casey, was pitching in a really important high school baseball game. I called my wife, Barbra, from the airport and found out the score was close. I couldn't see myself not knowing how it went. I decided to take a different flight so I could get a play-by-play while I was at Newark (MEYERS, 2012_NYT).

How did it go? é comumente empregado para significar “*Como foi?*”, expressando estado.

Temos aqui a metáfora conceptual MUDANÇA DE ESTADO é MUDANÇA DE LUGAR. O deslocar-se no espaço entre dois pontos foi projetado para o deslocar-se em um evento entre duas condições. Por isso é que temos expressões tais como “a reunião foi bem” (podia ter ido mal); “as negociações foram rápidas” (poderiam ter sido lentas); “ele foi mal na entrevista” (poderia ter ido bem), etc.

¹¹⁰ Também encontrados no corpus: *The meeting went well; as great as parties go; negotiations go smoothly/quickly; the process goes slowly; the interview went badly; There went my good day; Here you go; the phone goes there; go barefoot most of the time; go astray.*

(3) *go* – ir embora, desaparecer

In fact, as far as chronic diseases **go**¹¹¹, modern medicines could be part of the problem, Nicholson adds (CROW, 2011_NT).

O emprego de *go* nesse enunciado também expressa mudança de estado, assim como revelam as análises anteriores (1) e (2). Uma diferença é que não há adjetivo como complemento do verbo, tal como em (1). Outra diferença é que não expressa apenas uma mudança de estado entre dois pontos opostos. O sentido aqui é “ir embora”, “desaparecer” e, em muitos casos, a depender do sujeito da sentença, pode significar “morrer”. O esquema de imagem é o de PERCURSO, com foco no FIM. Está presente a metáfora conceptual LIFE IS A JOURNEY (A VIDA É UMA JORNADA). Lakoff & Johnson (1999 apud EVANS & GREEN, 2006, p. 298) argumentam que esta comparação sobre localização entre os pontos inicial e final de uma jornada dá origem a nossa experiência sobre o tempo: experiências corporificadas como MOVIMENTO parcialmente estruturam o domínio mais abstrato do TEMPO. Isso dá origem à metáfora TEMPO é MOVIMENTO. Há também aqui a metáfora conceptual CHEGAR AO FIM é BOM¹¹². Neste enunciado, o fato de as doenças crônicas “irem embora/desaparecerem” confirma essa metáfora, uma vez que o contexto do enunciado aponta os avanços da medicina moderna como solução contra as doenças crônicas, que devem desaparecer.

(4) *pull* – estimular, acionar

Converting all of the planet’s farmland to perennials would sequester the equivalent of 118 parts per million of carbon dioxide—enough, in other words, to **pull** the concentration of atmospheric greenhouse gases back to preindustrial levels (MIMS, 2011_SA).

¹¹¹ Pensamos em classificar esse enunciado como pertencente à comunidade de prática científica, devido ao fato de seu contexto estar relacionado à área médica. Contudo, verificamos, em outros enunciados do *corpus* (vide anexo B), que o emprego de *go* como desaparecer ocorre em todas as comunidades de prática.

¹¹² Em muitos empregos de *go* semelhantes a esse aqui analisado, o fim da vida é a morte, vista pelas sociedades ocidentais como uma perda e, portanto, como um fato ruim. Teríamos, então, o sentido de *go*, sob o esquema de imagem PERCURSO com foco no FIM, com uma conotação negativa quando empregado como “morrer”. Nesse caso, o conceito BOM seria desabilitado do *frame* e o conceito RUIM seria integrado ao conceito CHEGAR AO FIM.

If I had a spiritual partner at Apple, it's Jony. Jony and I think up most of the products together and then **pull** other sin and say, "Hey, what do you think about this?" He gets the big picture as well as the most infinitesimal details about each product (ISAACSON, 2011, p. 192_SJ).

“Puxar a concentração” e “puxar outro pecado” são empregos metafóricos porque só podemos tracionar algo físico, palpável.

No primeiro enunciado, o *frame* de *pull the concentration of atmospheric greenhouse gases back* [...] é o de *cause motion* (causar movimento): “um agente provoca um tema a se submeter a um movimento de translação. Embora os diferentes membros do *frame* tenham diferentes graus de perfil da trajetória, o movimento pode ser sempre descrito em relação à ORIGEM-PERCURSO-FIM. O estado final do movimento não é universalmente perfilado, embora o FIM possa ser enfatizado. Algumas palavras neste quadro não enfatizam o modo/os meios de causar o movimento” (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Cause_motion>) Nesse caso, o modo é enfatizado pela partícula *back*. A tração é para trás. O movimento expresso por *pull* sobre um corpo (*input 1*) é projetado sobre uma camada de gases, a atmosfera (*input 2*). Essa integração conceptual é do tipo *mirror*, em que ambos os *inputs* contêm o mesmo *frame*. O foco é no FIM porque o objetivo é atrair esses gases para obter os níveis desejados descritos no enunciado.

No segundo enunciado, *pull a sin* quer dizer “pecar”. O emprego do verbo “puxar” é justificado devido ao fato de significar literalmente “fazer mover para perto de si”. O agente do ato de pecar é aquele que está sujeito a incorrer as consequências do delito. Assim, o FIM do PERCURSO instaurado por *pull* é o próprio agente.

(5) **pull together – reunir / montar, combinar/ unir esforços**¹¹³

In 1989, as a majority member of the House Ways and Means Committee, he **pulled together** six conservative Democrats and all 13 Republicans on the panel to approve a bill to cut the top tax rate on capital gains (HEVESI, 2012_NYT).

If people pull together, they work together to achieve something (se as pessoas “puxam juntas”, elas trabalham juntas para alcançar algo) ou *pull together is to combine*

¹¹³ Também encontrados no corpus: *The book was pulled together by someone; the power to pull together many sources; people pulling together to help someone.*

different things so that they form a single unit (“puxar juntos” é combinar coisas diferentes para que elas formem uma unidade) (<<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/pull-together>>) é o que significa *pull together*.

O enunciado aqui apresentado enquadra-se na segunda acepção: “‘puxar junto’ seis democratas conservadores e todos os 13 republicanos” consiste em “combinar coisas diferentes para que elas formem uma unidade”. O *frame* é o de *manipulation* (manipulação) no sentido de “manejar (especialmente com perícia)” (HOUAISS, 2009): “palavras nesse *frame* descrevem a manipulação de uma entidade por um agente” (<<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Manipulation>>). Por analogia, “manipular” também pode ser empregado como “influenciar (indivíduo, coletividade), conseguindo que se comporte de uma dada maneira” (HOUAISS, 2009). No cenário político americano, reunir a contento republicanos e democratas é um feito que necessita de movimento de tração via manipulação engenhosa, daí o emprego de *pull* para enfatizar uma ação que poderia ser expressa literalmente pelos verbos *attract* ou *gather together*. Como a acepção de “puxar” é “mover para perto de si”, poderíamos também dizer que o foco incide sobre o “mover para perto” e desabilita-se o “de si”, uma vez que, de acordo com o *frame* de *pull* como *motion*, “o estado final do movimento não é universalmente perfilado”. A palavra *together* no *chunk* “*pull together*” dá o acabamento para esse conceito de “mover para perto” presente no *frame* de *pull*. Devido a essa descrição, poderíamos traduzir adequadamente *He pulled together six conservative Democrats and all 13 Republicans [...]* para o português como “Ele reuniu seis democratas conservadores e todos os 13 republicanos [...]”.

(6) **raise – melhorar**¹¹⁴

Both stimulants **raise** the brain levels of dopamine, the neurochemical that produces motivation and a feeling of reward, which make it more likely that the task at hand will rivet your attention. Similarly, action-based games such as Space Fortress and strategy-heavy games such as Rise of Nations have been shown to improve both memory and attention switching (BEGLEY, 2012_NW).

¹¹⁴ Também encontrados no *corpus*: *raise your mental game*; *raise overall intelligence*; *raise the profile*; *raise skills*; *raise achievement*; *raise education level*.

Raise significa literalmente “levantar/aumentar”. Ao conceito desse verbo subjaz a metáfora primária MORE IS UP (MAIS É PARA CIMA). Quando dizemos “Meu chefe aumentou meu salário” ou *My boss has raised my salary*, o domínio sensório-motor é o de orientação vertical e o julgamento subjetivo está no *frame* de quantidade. A experiência primária a que nos remetemos é aquela baseada na observação do aumento e da diminuição dos níveis de pilhas e fluidos enquanto mais é adicionado ou subtraído (cf. LAKOFF & JOHNSON, 1999, p. 51). A acepção de *raise* como *improve* (melhorar/progredir) é um emprego metafórico sob o conceito de PARA CIMA é BOM. O esquema de imagem é o de PERCURSO com foco no FIM – aumentar os níveis cerebrais. Os níveis podem ser medidos quantitativamente, assim temos a orientação vertical e também a presença de outra metáfora primária: PURPOSES ARE DESTINATIONS (PROPÓSITOS SÃO DESTINOS). No enunciado e em seu contexto, o objetivo dos testes neurológicos é estimular o cérebro a alcançar maiores níveis. O *frame* é o de *cause change of position on a scale* (mudança de posição em uma escala). Esse *frame* consiste em “palavras que indicam a mudança de posição de um item em uma escala (o atributo) de um ponto de partida (valor inicial) a um ponto de chegada (valor final)” (https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Change_position_on_a_scale). Nesse caso, o ponto de chegada é o novo estágio: o estágio melhor.

(7) **raise – mencionar algo; causar algum sentimento e/ou reação**¹¹⁵

This all **raises** the question: If condoms are enough to drive viewers away, who’s going to pay money to watch people go at it while looking like CDC agents? (CROCKER, 2012_NW).

“Levantar uma questão” quer dizer “dar origem a; provocar, produzir, suscitar/expor ou propor como sugestão; aventar, sugerir” assim como *raise a question* significa *to mention something so that it can be discussed* (mencionar algo para que seja discutido). O movimento é o de causar uma discussão. O *frame* é o de *causation* (causa): “uma causa provoca um efeito” (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Causation>), ou seja, *to make people start to think about or realize something* (menciona-se algo para fazer

¹¹⁵ Também encontrados no *corpus*: *raise the issue*; *raise the demand*; *raise concerns*; *raise points*; *raise pressure*; *raise discontent*; *raise awareness*; *raise passions*; *raise doubts*; *raise differences*; *raise phrases*; *raise the subject*; *raise a verb*; *raise problems*; *raise the possibility*; *raise challenges*; *raise criticism*; *raise prospects*; *raise hopes*; *raise objections*; *raise the idea*; *raise a topic*; *raise considerations*; *raise the specter*.

com que se pense sobre ou que se perceba algo) (<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/raise#raise_23>). A linguagem é corporificada a partir do conceito PARA CIMA. Fazer um levantamento consiste em fazer uma pesquisa, estatística, sondagem, investigação por meio de colocar os dados, fatos, informações e opiniões em uma posição onde todos possam ver – PARA CIMA.

(8) raise money – arrecadar dinheiro¹¹⁶

But much of the shift boils down to money. In a stagnant economy and facing increasing competition from super PACs, campaigns have failed to **raise** much of it (SILVER & COHEN, 2012_NYT).

“Levantar dinheiro” ou *raise money* poderia simplesmente implicar aumento no valor se tomarmos este *frame* de *raise*: mudança de posição em uma escala. Em “arrecadar dinheiro” ou *to collect money for a particular purpose*, o foco é no FIM da escala, uma vez que se quer alcançar, conseguir, obter dinheiro.

Contudo, há uma outra rede conceptual na *framenet* desse item lexical: *building* (construção). Pode-se “levantar” uma casa. Nesse *frame* de construção, “o agente constrói uma entidade criada” (*Jack built a new house* ou *Jack raised a new house*) (<<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Building>>). Na projeção entre *inputs*, a entidade criada é a quantia de dinheiro e o agente é o participante da campanha para arrecadar dinheiro.

Comentário sobre (8) e (9)

Nos empregos de *raise* analisados em (8) – *raise (a question)* e em (9) – *raise money*, o sentido trazido por esse verbo é o de “levantar”. Diacronicamente, sabe-se que essas expressões com *raise* (nessas duas acepções em 8 e 9) têm origem no ditado *raise a hare* (levantar a lebre) em que *raise* quer dizer “tornar visível”. Os caçadores de lebre caçavam com cães, utilizados para perseguir e assustar as lebres e levantá-las para que, assim, o caçador pudesse capturá-las. Desse modo, podemos afirmar que *raise a question* e *raise money* são, sincronicamente, variações de *raise a hare*.

¹¹⁶ Também encontrados no *corpus*: *raise money for campaigns*; *banks raise capital*; *colony raises resources*; *raise some cash*; *raise money to fight something*.

(9) raise someone – criar alguém¹¹⁷

I recently spent a day and a half on the bus with him and Ann, and they live their lives in a conservative way—in the way they **raised** their family and the way they conduct themselves (GROVE, 2012_NW).

Raise a child ou “criar filhos” é o conceito presente nesse emprego metafórico de *raise*, que significa *to take care of children while they are growing up* (cuidar de crianças enquanto elas crescem). *Raise* aqui está no *frame* de *growing food* (cultivar alimentos): “um produtor envida esforços para cuidar e influenciar o ambiente de alimentos, de modo a promover o seu crescimento” (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Growing_food>) Alimentos (domínio de origem) são projetados sobre crianças (domínio-alvo). Na projeção seletiva, alimentos são desabilitados, portanto. Além disso, crescer é PARA CIMA, o que justifica o emprego de um verbo de movimento que indique essa direção. Essa integração conceptual é do tipo *single-scope*, em que ambos os *inputs* contêm frames distintos.

(10) drop out – sair, deixar, abandonar uma atividade, “cair fora”¹¹⁸

My contract was coming up for renewal. I’d been working since a week after I graduated from college. Forty-five years. I had saved some money, I’d paid off my mortgage, and freedom was looking like the ultimate luxury good. Why not **drop out** now? I could read purely for pleasure, put people first rather than last, and wallow in practice. So I dropped, and as I was landing, I found a new occupation studying and teaching something called Mindfulness-Based Stress Reduction (GROSS, 2012_NW).

A ideia de “derrubar para fora” nos remete ao esquema de imagem CONTAINER. Nesse enunciado, o indivíduo se questiona sobre por que não abandonar (*drop out*) os estudos. A situação de estudos, a escola, a empresa ou qualquer outro lugar ou situação são vistos como um container virtual do qual se pode entrar (*in*) ou sair (*out*). O

¹¹⁷ Também encontrados no *corpus*: *raise children/kids; born and raised; raise pups; raise new generations of laborers; raise as slaves; adopted and raised; raised in/on (city/farm); raised to abide by traffic laws; raised by a mother/a pack of wolves*.

¹¹⁸ Também encontrados no *corpus*: *drop out the army/school/university; drop out of the lexicon; turn on, tune in, drop out*.

movimento de “derrubar” é o causador da saída, do abandono (aqui, *drop out* significa *to leave something such as an activity, school, or competition before you have finished what you intended to do*). O *frame* é o de *change posture* (mudança de postura): “um protagonista muda sua posição e postura do corpo” (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Change_posture>). A conotação de “derrubar”, integrada a conceitos como destruir/derrotar/abater, é negativa, daí a ideia de deixar uma atividade antes do seu término e mudar a postura do corpo para fora. É por isso que temos também a expressão em português “cair fora” com a ideia de “ir-se embora”. Só para complementar, lembramos que é possível utilizar outros verbos de movimento em inglês para expressar sentido parecido, por exemplo, *walk out* é sinônimo de *drop out*.

Comentário final sobre as análises

Tendo finalizado as análises, teceremos algumas considerações sobre a importância dos verbos de movimento, apresentando brevemente tipologias (diferentes da nossa) já propostas por dois autores.

Miller (2002) afirma que já é difundida a prática de dividir os verbos dinâmicos em três classes: os verbos do tipo *activity* (que expressam ações que podem ocorrer por um período indefinido de tempo); os verbos do tipo *accomplishment* (que expressam ações que têm um ponto final lógico); e os verbos do tipo *achievement* (que expressam ações que ocorrem instantaneamente). Todos os verbos denotam eventos. *Activities* denotam eventos com fronteiras embutidas que se estendem através do tempo. *Achievements* denotam eventos concebidos como se não ocupassem tempo algum. *Accomplishments* denotam eventos com uma fase de atividade e uma fase de fechamento; eles podem se estender através do tempo, mas há um limite embutido. Esse autor também apresenta desdobramentos para a categorização de verbos e oferece a seguinte exemplificação: *play* seria um verbo do tipo *activity*; *melt*, do tipo *process*; *hit* seria *momentary action*; *arrive* poderia ser classificado como *transitional*; e *ache*, como *bodily sensation*.

De acordo com Talmy (1985), diferentes línguas lexicalizam quatro elementos essenciais do movimento em verbos de movimento, a saber: *motion*; *path*; *manner*; *figure* (*the moving object*). Segundo essa divisão tipológica, há duas categorias de verbos de movimento: os verbos do tipo *verb-framed* e os do tipo *satellite-framed*. Nos verbos *verb-framed*, o componente *path* é lexicalizado na própria raiz do verbo (como em espanhol, português,

grego, coreano, japonês), por exemplo: *enter, exit; salen, saem; sair*. Nos verbos *satellite-framed*, o componente *path* é lexicalizado no elemento satélite (como em inglês e alemão), por exemplo: *go out*¹¹⁹. De acordo com esse autor, a língua inglesa sempre expressa modo no verbo e percurso no satélite, enquanto o espanhol expressa percurso no verbo e modo no satélite. Como exemplos: “*La botella entró a la cueva (flotando)*”; “*The bottle moved-in to the cave (floating)*”; e “*The bottle floated into the cave*”.

Para o modelo teórico cognitivista, aplicado na descrição e análise que acabamos de apresentar, “nossos esquemas reais de movimento e de sinergias de movimento estão envolvidos no que os verbos de movimento significam” (LAKOFF & JOHNSON, 1999, p. 34). Nessa análise, mais especificamente, tratamos da descrição de verbos caracterizados como de PERCURSO (PATH), que indicam movimento à frente, atrás, para cima e para baixo, a partir da consideração de Lakoff & Johnson (1999, p. 34), que estabelece que “nosso conhecimento de movimento mais fundamental é caracterizado pelo esquema SOURCE-PATH-GOAL e essa lógica está implícita em sua estrutura”.

Além disso, consideramos importante destacar que “o que torna os verbos de movimento especiais depende de certas propriedades especiais do movimento e da distância que fazem parte do conhecimento de mundo de um falante” (TENNY, 2005).

De acordo com essa visão, as sentenças não podem ser analisadas isoladamente do ‘discurso em curso’. Em outras palavras, a semântica (tradicionalmente, o significado de uma sentença independente de contexto) não pode ser separada da pragmática (tradicionalmente, o significado de uma sentença dependente de contexto). Para Evans & Green (2006, p. 367), “a conceptualização emerge do uso da língua em contexto. Não há fronteira entre semântica e pragmática. Semântica e pragmática estão interligadas, formando um *continuum*”¹²⁰. Ademais, é fundamental entender “as práticas sociais da lingua(gem) como elementos essenciais no processo de aquisição, o que desafia professores e alunos a romperem a barreira da sala de aula em busca de oportunidades de uso real e contextualizados dessas práticas (BORGES E MENEZES, 2011, p. 351)”.

¹¹⁹ A tipologia de Talmy tem sido amplamente discutida, e a distinção entre *verb-framed* e *satellite-framed* é muitas vezes invocada como forma de caracterizar como línguas diferentes distribuem informações sobre o movimento na oração.

¹²⁰ Estamos cientes de que o debate sobre Semântica vs. Pragmática não deva ser tratado de modo tão categórico. Muito pelo contrário, é uma discussão que tem sido o centro de muitos embates entre linguistas do mundo todo ao longo de muitos anos. Evans & Green (2006) dedicaram uma parte significativa de sua obra a essa questão (capítulo 7, p. 206-245) e esta tese apresentou o que a perspectiva cognitiva entende acerca dessa discussão no capítulo 3, quando abordamos o papel do contexto na polissemia.

É por essa e outras razões que, diante da descrição resultante de nossa análise (feita enfatizando questões preciosas para um pensar complexo), queremos propor uma visão em que “o professor não pode ser visto como mero repetidor de procedimentos pré-estabelecidos, mas como construtor consciente de sua metodologia” (BORGES E MENEZES, 2011, p. 353-354). Essa proposta vem ao encontro da nossa, apresentada sob forma de um módulo didático no capítulo a seguir.

Nessa visão, “o aluno não deve ser tomado como simples seguidor de instruções, mas como um ser atuante e mediador de sua própria aprendizagem” (BORGES E MENEZES, 2011, p. 354). Essa proposta vem ao encontro da ideia de usar a metacognição como recurso para o ensino de línguas.

7 POLISSEMIA NA AULA DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE VOCABULÁRIO

English is a crazy language. There is no egg in eggplant nor ham in hamburger; neither apple nor pine in pineapple. English muffins weren't invented in England or French fries in France. Sweetmeats are candies while sweetbreads, which aren't sweet, are meat. And why is it that writers write but fingers don't fing, grocers don't groce and hammers don't ham? If the plural of tooth is teeth, why isn't the plural of booth beeth? One goose, 2 geese. So one moose, 2 meese? In what language do people recite at a play and play at a recital? Ship by truck and send cargo by ship? Have noses that run and feet that smell? How can a slim chance and a fat chance be the same, while a wise man and a wise guy are opposites? You have to marvel at the unique lunacy of a language in which your house can burn up as it burns down, in which you fill in a form by filling it out and in which an alarm goes off by going on. And, in closing, if Father is pop, how come Mother's not mop?¹²¹ (UNKNOWN AUTHOR).

Questionamentos semelhantes aos que figuram na epígrafe deste capítulo rondam o imaginário de muitos alunos e chegam até nós, professores, com certo ar de indignação. A grande responsável pelo desconforto ocasionado por fatos linguísticos inexplicáveis é a própria língua – a língua inglesa, de preferência, diferente da língua nativa (o português) pela qual se transita bem. *English is such a crazy language!* Português é normal! Ou, Inglês é bacana porque é diferente do Português tão difícil.

É perceptível a concepção compartilhada de língua por muitos alunos brasileiros que ingressam nos cursos de inglês e participam das aulas dessa língua na escola regular: a língua não tem uma lógica; a língua nunca é motivada, é sempre arbitrária. É preciso aprender sobre ela, sem entendê-la. Principalmente, a língua estrangeira. Ou, usá-la é fácil, é bacana, principalmente a língua nativa. Por que estudar sobre a língua, em termos de domínio de competência, se estudar/usar a língua basta? E é necessário promover intercâmbios entre as duas línguas: a nativa, o português e a estrangeira, o inglês a fim de entendê-las e saber usá-las? Questionamentos dessa natureza aparecem não só nas falas de muitos alunos, mas ocupam o imaginário de muitos professores.

Aprender inglês não está dissociado de aprender português. Estudar inglês não precisa ser bom e necessário só por razões externas à língua. Aprender inglês é aprender sobre

¹²¹ Disponível em <<http://coolquotescollection.com/4741/english-is-a-crazy-language-there-is-no-egg-in-eggplant-nor-ham-in-hamburger>>. Acesso em 19/03/2012.

as línguas. Estudar inglês é importante porque implica descobrir uma nova língua. Pensar diferente faz bem.

Há algum tempo, a motivação por essa empreitada – a de ensinar a aprender inglês como língua estrangeira por motivos cognitivos, mais do que por motivos práticos, financeiros e utilitários – tem acompanhado minha prática pedagógica e tem me suscitado a vontade de investigar mecanismos que instiguem os alunos a se aventurar por uma nova concepção de língua. Estou ciente de que

uma abordagem sempre pode limitar o ensino de línguas a certas técnicas ou atividades, o que seria contrário à teoria da complexidade, sendo que os métodos, assim como a linguagem, são dinamicamente adaptáveis em uso, não podendo ser rígidos e pré-determinados (BORGES E MENEZES, 2011, p. 349).

Concordo com Borges e Menezes (2011, p. 349) quando afirmam que “as abordagens atualmente em uso não dão conta da complexidade do processo de aquisição de língua”. Contudo, acredito que a metodologia do professor deve estar fundamentada em um “senso de plausibilidade e/ou pedagogia intuitiva” (PRABHU, 1987).

É por essa razão que uma proposta de descrição de fatos linguísticos sob a ótica de um modelo teórico que venha ao encontro desse anseio de professora não poderia prescindir de uma proposta de ensino. Dessa forma, neste capítulo que sucede o de análise e descrição, intentamos promover inspiração para ensinar e aprender inglês. Queremos contribuir com uma proposta de aprendizagem que, por meio da interface entre o português e o inglês, apresente maneiras mais motivadoras, concretas e estimulantes de conceber a construção do significado nas línguas.

Nosso objetivo é sugerir algumas atividades de leitura e ensino de vocabulário que espelhem a complexidade subjacente à aprendizagem de uma segunda língua.

7.1 O módulo didático

Como exemplo de estratégia produtiva e motivadora de ensino de vocabulário, apresentamos um módulo didático com sugestões de atividades para aulas de leitura em língua inglesa, com foco no ensino de vocabulário.

Esta seção será dedicada à apresentação desse módulo didático que pode ser aplicado em uma aula de leitura¹²². Sendo assim, ele será apresentado obedecendo ao formato e à linguagem adequados para este tipo de circulação.

7.1.1 Algumas palavras ao professor e aos alunos

O que é vocabulário

If language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh (HARMER, 1991, p.153).

While without grammar little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed (WILKINS, 2009).

Durante as aulas de língua, poderíamos definir “vocabulário” para os alunos como o conjunto de palavras de uma língua, mas sabemos que seria demasiadamente simplista tratar desse modo tal conceito. O vocabulário de uma língua não se refere apenas ao conjunto de palavras, mas inclui *chunks*. Dessa forma, é importante apresentar aos aprendizes de língua inglesa o termo *chunks* – feixes de sentido que podem ser combinações curtas, como os *phrasal verbs* (*look up*); ou *collocations* (palavras que tendem a ocorrer juntas: *to wage + war*); expressões (*in any case, once and for all*); ou até sentenças (*What’s the matter?; Let’s call it a day*). Dessa forma, vale esclarecer para os alunos que linguistas em geral tendem a usar o termo “itens lexicais”, em vez de “palavras”, para se referir ao vocabulário.

Nesse movimento metacognitivo, é interessante apresentar aos alunos as considerações de Laufer (1997, p. 25), que afirma que “quanto maior o nível de compreensão esperada, maior deve ser o vocabulário”; e algumas das de Ur (2012, p. I), que define “vocabulário” como “o principal condutor de significados”. Segundo a autora,

aprender o vocabulário de uma língua é importante simplesmente porque é principalmente o vocabulário que carrega o significado. Pode-se geralmente entender o que se quer dizer por meio de vocabulário apenas, com uma mínima gramática – mas não o contrário. As manchetes de jornal geralmente omitem grande parte da gramática e, mesmo assim, pode-se ainda entender a mensagem: por exemplo, “*London Rail Accident*”. Além do mais, já está provado que a interpretação de textos depende do domínio de entre 95% e

¹²² Apesar de o foco ser a habilidade da leitura (*reading*), será possível verificar nas atividades propostas o desenvolvimento também das demais habilidades: a escrita (*writing*), a compreensão oral (*listening*) e a produção oral (*speaking*). Não acreditamos no ensino estanque de apenas uma habilidade.

98% das palavras de um texto, e que é preciso saber aproximadamente 8.000 palavras para que se consiga entender um texto escrito simples em inglês (UR, 2012, p. 3-4).

É necessário que o professor esteja ciente de que isso quer dizer que

Crianças em idade escolar, aprendendo inglês como língua adicional, que queiram atingir esse nível de conhecimento – e que tipicamente estudam inglês por oito anos durante 30 semanas por ano em média – precisam aprender aproximadamente 30 novos itens por semana, sem levar em conta a revisão necessária para se atingir o domínio desse vocabulário. Se o objetivo é aprender conversação básica em inglês, o número será bem menor; mas se a meta é estudar inglês acadêmico avançado, o número é então bem maior (UR, 2012, p. 4).

Diante de tais números e considerações, é inegável que professores de língua estrangeira se ocupem da tarefa de ensinar o vocabulário de modo mais consciente e consistente. Principalmente “porque a maioria dos aprendizes de inglês como língua adicional não estão expostos à língua alvo, falada ou escrita, de modo ideal para que possam apreender grande quantidade de vocabulário do mesmo modo que um nativo consegue” (UR, 2012, p. 6).

A proposta de Ur (2012) está em consonância com o objetivo de propor um módulo didático com sugestões de atividades metacognitivas para o ensino de vocabulário na aula de leitura:

O fato pelo qual aprendizes de línguas adicionais em cursos formais conseguem apenas uma quantidade relativamente limitada de exposição à língua alvo explicaria porque aulas sobre estratégias de leitura não são o suficiente: não conseguem, por si só, fornecer uma base satisfatória para a aprendizagem de vocabulário amplo de que os alunos precisam. Um programa eficaz e ideal deve incluir um ensino focado deliberadamente nos itens lexicais [...]. É por essa razão que precisamos fornecer aos alunos atividades sistemáticas em sala de aula (UR, 2012, p. 7).

Tendo tomado consciência sobre o papel do vocabulário na leitura, passa-se a pensar sobre a importância de se reter novo vocabulário. A partir dessa reflexão, a pergunta que se interpõe a muitos professores e alunos é: “o que significa aprender uma palavra?”

Como ensinar e aprender vocabulário

Para muitos professores e alunos, ensinar e aprender vocabulário não vai além da memorização de itens isolados por meio de técnicas de associação, a partir de listas de palavras e seus correspondentes significados na língua materna. Isso não quer dizer que a língua materna não possa servir de apoio natural para o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras. Essa interface entre duas línguas foi adotada em nossas análises. Acreditamos que comparar versões de um item lexical entre duas línguas pode ser saudável, porque instaura um processo de ensino-aprendizagem significativo, que faz o aluno aprender ao pensar nas relações entre as línguas. Além disso, Ur (2012, p. 15) recomenda a tradução como estratégia, defendendo a ideia de que “traduzir é um método preciso, e muito mais rápido, para se explicar significados”.

Independente da decisão do professor por usar ou não o português como recurso nas aulas de inglês, tomada a partir das particularidades de cada turma de alunos, é importante que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem entendam a complexidade do processo de se aprender uma palavra. Harmer (1991, p. 58 apud PAIVA, 2004) esquematiza o que significa “aprender uma palavra” da seguinte forma:

MEANING	Meaning in context Senses relations
WORD USES	Metaphor and idiom Collocation Style and register
WORDS	
WORD FORMATION	Parts of speech Prefixes and suffixes Spelling and pronunciation
WORD GRAMMAR	Nouns: countable and uncountable, etc. Verb complementation, phrasal verbs, etc. Adjectives and adverbs.

O esquema proposto por Harmer (1991), ao incluir o uso de metáforas e expressões idiomáticas, por exemplo, deixa claro que a estratégia de adotar listas de palavras e suas respectivas traduções não é, por si só, razoável para promover a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira.

Por isso, as listas de vocabulário propostas em atividades didáticas devem estar contextualizadas e, de preferência, devem ser retiradas de *corpora*. McEnergy & Wilson (1997, p. 104 apud PAIVA, 2004) afirmam que “exemplos de *corpus* são importantes para a aprendizagem de línguas porque expõem os alunos a tipos de sentenças e vocabulário que encontrarão em textos autênticos da língua e de uso da língua em situações reais de comunicação”.

Aliada à preocupação em oferecer aos alunos textos autênticos está a de apresentar estratégias de aprendizagem de vocabulário que vão além do uso de dicionário e de listas de palavras. Rodrigues D. (2001) reafirma essa proposta ao argumentar que “é necessário incentivar os aprendizes a desenvolver estratégias de aprendizagem de vocabulário mais produtivas”.

7.1.2 Descrição

Foram selecionados cinco textos¹²³ de nosso *corpus*, das seguintes comunidades: jornalística, de negócios, de divulgação científica, acadêmica e literária. A escolha dos textos não seguiu nenhum critério rigidamente estabelecido, mas atendeu livremente a alguns *insights* gerais do professor, tal como ocorre quando se selecionam textos para promover uma aula de leitura a partir de textos autênticos, variados e atuais, cujo objetivo seja o de se produzir material que possa preparar o aluno para demandas pessoais, escolares e profissionais, tais como leitura como prazer ou informação, vestibular, exames e concursos. Em função da dinâmica da aula, procurou-se optar por textos relativamente curtos (de até duas páginas, no máximo), representativos de cada comunidade e que apresentassem os verbos de movimento abordados nesta pesquisa, bem como outras palavras e expressões metafóricas. Entendemos como representativos textos em destaque nas capas das publicações; textos cujos temas estão relacionados à função comunicativa do gênero textual; textos cujos temas têm relevância social e/ou versem sobre o ensino-aprendizagem de línguas; textos que despertem curiosidade e prazer pela leitura.

Da comunidade jornalística, o texto selecionado foi uma das matérias de capa do *New York Times*, intitulado *Nicotine gum and skin patch face new doubt* (Chiclete e adesivos de nicotina enfrentam nova dúvida) (CAREY, 2012).

¹²³ A íntegra dos textos está nos anexos C a G.

Da comunidade de negócios, selecionamos trechos textuais da página inicial do site da Unilever (<<http://www.unilever.com/>>) que apresentam “Introdução ao site” (*Introduction to Unilever*); “Apresentação das marcas de alimentos” (*Food brands*); “Informações sobre melhoria da qualidade de vida” (*Enhancing livelihoods*); “Privacidade” (*Privacy*); e “Contato” (*Contact*).

Da comunidade de divulgação científica, o texto retirado da seção *The Science of Health* (A Ciência da Saúde) da Revista *Scientific American* versa sobre leis de regulamentação da saúde pública que estão interferindo na viabilização de um tratamento para doenças intestinais graves. O título desse texto é *Swapping germs* (Troca de germes) (McKENNA, 2011).

Da comunidade acadêmica, selecionamos o *abstract* de um artigo do *International Journal of Educational Research*, intitulado *Improving EFL majors' critical reading skills and political awareness: a proposed translation program* (Melhorando as estratégias de leitura e a consciência política de especialistas em inglês como língua estrangeira: proposta de um programa de tradução) (HALIM, 2011).

Da comunidade literária, selecionamos um trecho de duas páginas do capítulo 13, *Confessions* (Confissões), de *Twilight* (Crepúsculo) (MEYER, 2005), que apresenta um dos ápices da narrativa: o momento em que a paixão entre os protagonistas Bella e Edward é relevada por eles em um diálogo pontuado de declarações de amor. Trata-se do primeiro momento de entrega de Bella, que quase se torna uma vampira (por pouco ela não é mordida por Edward).

Cada texto selecionado traz atividades de *reading comprehension* e *vocabulary* (questões de interpretação e vocabulário).

Após a seleção dos textos, o módulo foi sistematizado em três blocos de aulas e elaborado a partir da seguinte organização: *warm-up*, desenvolvimento e *follow-up*.

Para o *warm-up*, devem ser utilizados: (1) a canção *Bad Day*¹²⁴ (Dia Ruim) (POWTER, 2005), uma biografia sobre seu compositor, e uma ficha de atividades de leitura e vocabulário (ELABORAÇÃO PRÓPRIA); (2) três textos da Revista Língua Portuguesa¹²⁵ (<<http://www.revistalingua.com.br/textos.asp?codigo=12219>>) (BIZZOCCHI, 2011); (BRAULIO, 2010); (FIORIN, 2011); e (3) um questionário¹²⁶ sobre expressões idiomáticas,

¹²⁴ A letra da canção e a biografia do compositor/cantor estão no anexo H.

¹²⁵ Os três textos da Revista Língua Portuguesa estão no anexo I.

¹²⁶ O questionário está no apêndice B.

phrasal verbs, provérbios, *chunks*, metáfora e verbos de movimento (ELABORAÇÃO PRÓPRIA). O objetivo do trabalho com tais textos/atividades é o de promover motivação e conscientização sobre o tema “metáfora” (como recurso estilístico e figura de linguagem retórica amplamente presente nos mais diversos textos falados e escritos em qualquer língua) e formar o conceito de “metáfora cognitiva”. A duração aproximada sugerida para a aplicação do *warm-up* é de 2h30 (correspondente a três aulas de 50 min.). Sugere-se que a ordem de aplicação seja a descrita aqui: (1) aplicação das atividades com a música; (2) leitura e discussão dos textos sobre metáfora (da Revista Língua Portuguesa); e (3) resolução oral do questionário. Essa ordem vai sendo também descrita na ficha de atividades da música.

Para o desenvolvimento da aula, sugerimos o uso: (1) dos cinco textos selecionados do *corpus* (para consulta, leitura e estudo); (2) os capítulos 6 (Vivendo histórias e fazendo projeções), 7 (Comparações e metáforas como projeções) e 8 (Projeções por esquemas de imagem) de *O Design da escrita*: redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção (ABREU, 2008); (3) uma ficha de atividades de interpretação de texto e vocabulário (ELABORAÇÃO PRÓPRIA); e (4) dicionários monolíngues e bilíngues¹²⁷. A ordem sugerida para o desenvolvimento das atividades está descrita na ficha de atividades (que vai propondo a leitura e consulta aos textos do *corpus*; a leitura e discussão dos capítulos do livro; e o uso de dicionários). Há ainda uma sugestão de atividade de *homework*. A duração aproximada sugerida para o desenvolvimento da aula/resolução da ficha de atividades é de 3h20 (correspondente a quatro aulas de 50 min.). Essa aula visa a desenvolver a compreensão escrita em textos com empregos metafóricos e aprender a pensar sobre a construção do significado de expressões metafóricas em inglês¹²⁸, especialmente os verbos de movimento.

Para a aplicação do *follow-up*, sugerimos uma atividade escrita de um texto narrativo curto a partir do uso de palavras e expressões metafóricas utilizadas no desenvolvimento da aula (ELABORAÇÃO PRÓPRIA). A duração aproximada sugerida para o *follow-up* é a de uma aula de 50 min. As instruções dessa atividade estão na ficha da atividade escrita. O objetivo dessa atividade é avaliar e consolidar os conhecimentos aprendidos.

¹²⁷ Dicionários sugeridos: Oxford Escolar e Macmillan Online Advanced Dictionary. Pode-se ainda utilizar o glossário digital de verbos de movimento polissêmicos em inglês, disponível em <<http://189.108.236.229/glossary/>> (RODRIGUES R. e JOÃO, 2011).

¹²⁸ Há também um *corpus* paralelo inglês/português de metáforas da informática, sob construção (RODRIGUES R. e RODRIGUES A., 2012; <www.ifsp.edu.br/saojoaodaboavista>), que poderá ser útil na aplicação dessa aula.

7.1.3 Contexto

O público-alvo desse módulo didático podem ser grupos de adolescentes e/ou jovens concluintes do Ensino Médio (3o ano) entre os níveis *intermediate* e *advanced*¹²⁹ em inglês. É recomendado que sejam grupos de entre 20 e 30 alunos. A duração total de aplicação do módulo é de 8 aulas de 50 minutos (3 aulas para o *warm-up* / 4 aulas para o desenvolvimento / 1 aula para o *follow-up*). Pensando na carga horária do ensino regular¹³⁰ brasileiro para aulas de inglês nessa série – a de duas aulas semanais de 50 min. –, teríamos atividades para quatro semanas, ou seja, um mês de aula.

7.2 As aulas¹³¹

7.2.1 Warm up

Bad Day

Daniel Powter

1. Watch the video clip of the song with the sound off. There's something going wrong. What is it?

2. Listen to the song. All the sentences are included. Note the order in which they are mentioned and number them.

- () *They tell me your blue skies fade to grey.*
- () *You're falling to pieces every time.*
- () *You kick up the leaves and the magic is lost.*
- () *You stand in the line just to hit a new low.*
- () *Well you need a blue sky holiday.*
- () *You work at a smile and you go for a ride.*
- () *You're faking a smile with the coffee to go.*

3. The English language, both written and spoken, is full of metaphor. Using metaphor will add impact and interest to your English. Look at the meaning of *storm* in the following sentences, for example. In the first sentence it is used literally, in the second metaphorically.

¹²⁹ Se houver necessidade, a depender do nível da turma, o professor poderá usar o português como suporte para as aulas. A tradução pode ser um recurso para o entendimento dos enunciados dos exercícios (que estão todos em inglês).

¹³⁰ Isso não quer dizer que o módulo não possa ser aplicado em aulas de escolas de idiomas.

¹³¹ Todas as atividades estão seguidas de gabarito (ANSWERS).

- 1 Did you hear the storm last night? (heavy rain and wind, sometimes with thunder and lightning)
- 2 The new taxes were met with a storm of protest. (a very large amount)

Here are other common metaphors:

Anger is often described in terms of **heat**. *We had a **blazing** row in the middle of the shopping center. It was so embarrassing!*

Images of **water** are often used to talk about **quantity**¹³². *She was **showered** with compliments on her new dress.*

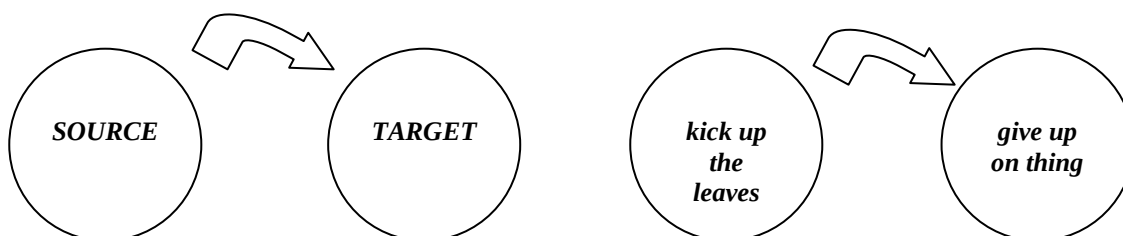
Problems are often described with reference to **health**. *The road works are a real **headache** for drivers at the moment.*

Listen again and read the lyrics¹³³ along. What other images and metaphors are used to describe the singer's state of mind? Underline them while listening to the song.

4. Working with projections: Set up the projections made in the following sentences from the song.

- ✓ *You kick up the leaves and the magic is lost*
- ✓ *They tell me your blue skies fade to grey*
- ✓ *Well you need a blue sky holiday*
- ✓ *You tell me your life's been way off line*
- ✓ *You're falling to pieces every time*
- ✓ *You sing a sad song just to turn it around*

Follow this example:



Do the same for the other sentences. Match the metaphoric uses in the sentences above to these meaning below and build up the projections by drawing diagrams like the one in the example.

become destroyed

live a distressing life

without a clear meaning

new ideas

out of control

Now, read the articles from *Revista Língua Portuguesa*¹³⁴. Your teacher will hand them out.

¹³² É por isso que temos a expressão *baby shower* como “chá de bebê”. Devido à grande quantidade dos presentes que se recebe nesse tipo de evento, usa-se a metáfora da água por meio de *shower*. No videoclip de *Bad Day*, a imagem de água (em fontes, bebedouros, chuva etc) aparece em vários momentos representando vida, para se argumentar a necessidade de incorporação de maior quantidade de dias bons à rotina do personagem.

¹³³ A letra da canção está no anexo H.

¹³⁴ Anexo I.

5. Working with verbs of motion. Look at the sentences below and infer what the verbs of motion *go*, *take* and *work* mean. Follow the example and use a dictionary if you want.

GO

Your passion's gone away
The coffee to go
You go for a ride
The system goes on the brink

TAKE

You're taking one down

WORK

You work at a smile

Example: "Work" here means something like "operate, function". "Work at" means "to try hard to develop or improve something".

Do a questionnaire¹³⁵ your teacher will hand out.

6. What do you know about Daniel Powter? Read his short biography attached in Portuguese and retell it by using your own words in English. For more information, read his biography in English (also attached)¹³⁶.

7. Work on vocabulary:

a) In "you say you really don't mind", mind means the same as:
 () worry () care () bother

b) Match the columns:

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. <i>fade</i> | () <i>out of control</i> |
| 2. <i>carryin' on</i> | () <i>reach a new place or stage in life</i> |
| 3. <i>hit a new low</i> | () <i>works badly; wrongly</i> |
| 4. <i>faking</i> | () <i>turn</i> |
| 5. <i>way off line</i> | () <i>make it false</i> |
| 6. <i>taking one down</i> | () <i>forcing</i> |
| 7. <i>work at a smile</i> | () <i>be down; feel blue</i> |
| 8. <i>goes on the brink</i> | () <i>going on</i> |

c) How would you say these expressions in Portuguese: "coffee to go" – "go for a ride"?

d) Find another way of saying "taking one down" in the lyrics.

e) Find evidences of informal/colloquial language and justify their use.

8. *Discussion*:

- In the video clip, what does the girl draw at the wall on the station? Why?
- Comment on the title of the song and its relation to the weather features and one's state of mind. Do you know any other weather idioms or proverbs to convey this kind of metaphor?
- What do you think made the composer write this song?

¹³⁵ Apêndice B.

¹³⁶ Ambas as biografias estão no anexo H.

ANSWERS:

1. Students' own answers.
2. 2, 5, 1, 3, 7, 6, 4.
3. Students' own answers.
4. You kick up the leaves and the magic is lost = give up on things
 They tell me your blue skies = new ideas / fade to grey = without a clear meaning
 Well you need a blue sky holiday = new ideas
 You tell me your life's been way off line = out of control
 You're falling to pieces every time = become destroyed
 You sing a sad song just to turn it around = live a distressing life
5. Your passion's gone away = to disappear; to stop existing or being noticed
 The coffee to go = to take it and drink it somewhere else
 You go for a ride = to move or travel to a place that is away from where you are now.
 The system goes on the brink = to change to another condition, to happen (brink: the point in time when something very bad or very good is about to happen)
 You're taking one down = to move someone or something to a worse/sadder place (happy/positive is up and sad/negative is down).
6. Students' own answers.
7. a) care
 b) 5, 3, 8, 1, 7, 4, 6, 2
 c) café para viagem / dar uma volta
 d) coming back down
 e) The camera *don't* lie / I *don't* need *no* carrying on / *carryin'* (it should be *doesn't*; *only one negative* and *-ing*. They are not standard written English because it's a song and it's oral).
8. Students' own answers. Some proverbs or idioms with weather features: *to be on cloud nine*; *every cloud has a silver lining*; *it's raining cats and dogs*; *to save it for a rainy day*.

7.2.2 Desenvolvimento**READING WORKSHEET**

1. Look at the excerpts below and match them with their communicative context:

- a) news
- b) business
- c) academy
- d) science
- e) literature

1-()

Do you have a question for us?
 Or need to get in touch with a
 customer service representative in
 your country? Browse our FAQs, find
 contact details, or drop us an email.

2-()

The market for nicotine replacement products has taken off in recent years, rising to more than \$800 million annually in 2007 from \$129 million in 1991. The products were approved for over-the-counter sale in 1997, and many state Medicaid programs cover at least one of them.

3-()

I don't know how long we sat without moving. It could have been hours. Eventually the throb of my pulse quieted, but he didn't move or speak again as he held me. I knew at any moment it could be too much, and my life could end — so quickly that I might not even notice. And I couldn't make myself be afraid. I couldn't think of anything, except that he was touching me. And then, too soon, he released me.

4-()

So far, though, fecal transplants remain a niche therapy, practiced only by gastroenterologists who work for broad-minded institutions and who have overcome the ick factor. To become widely accepted, recommended by professional societies and reimbursed by insurers, the transplants will need to be rigorously studied in a randomized clinical trial, in which people taking a treatment are assessed alongside people who are not. Kelly and

5-()

hypotheses, the proposed program aimed at improving students' critical reading and translation skills of expository and argumentative political texts and raising their political awareness. The results of pre- and post-intervention tests and review of written reflections by students and instructor reveal that this study project was successful in achieving its aim. Based on the results, certain recommendations are provided e.g. the relationship between translation and critical thinking/reading should be the focus in language learning.

2. Where do you think each excerpt in 1 was taken from? Match:

- | | |
|---------------|-----------------|
| a) news | () a book |
| b) business | () a journal |
| c) academy | () a magazine |
| d) science | () a newspaper |
| e) literature | () a website |

3. Where would you expect to find each of the text genres below?

- | | |
|-----------------------------|-----------------|
| a) an abstract | () a book |
| b) an article | () a journal |
| c) a chapter | () a magazine |
| d) a report | () a newspaper |
| e) some general information | () a website |

4. Match the genres in 3 (a-e) to the excerpts in 1.

5. Match these other sentences with the communicative context they would belong to:

- a) news
- b) business
- c) academy
- d) science
- e) literature

() And so the nation's foremost Sunni leader became its top fugitive, he stands accused of running death squads and sponsoring a suicide attack in 2005 (AYDINTASBAS, 2012_NW).

() J. S. Kang, a sports agent based in the United States who has lived in South Korea, said the country's two-year compulsory military service had been a major factor, pulling promising men from the game during what would be the formative years of their careers (CROUSE, 2012_NYT).

() If the industry falls, the entire economic base of the town falls (HEVESI, 2012_NYT).

() The iPhone, unveiled in 2007, did for mobile phones what the Mac did for PCs and the iPod did for MP3 players, setting a new standard for ease of use, elegance and cool. But the iPhone dropped the fundamental feature of openness (ZITTRAIN, 2011_SA).

() Our corporate purpose sets out our aspirations in running our business (OUR CORPORATE, 2012_UL).

() Prosecutors dropped charges on Monday against nearly two dozen people picked up in the first mass arrest of Occupy Wall Street demonstrators (THE ASSOCIATED PRESS, 2012_NYT).

() The present study of English compound stress has brought to light strong evidence in favour of an exemplar-based model of compound stress (ARNDT-LAPPE, 2011_JL).

() In terms of their theoretical scope, semantic approaches fall into two groups. (...) Also for the computation of similarity, the experimenter can choose from a variety of different similarity measures, which conceptually fall into two different classes (ARNDT-LAPPE, 2011_JL).

() Paul and Clara Jobs were loving parents, and they were willing to adapt their lives to suit a son who was very smart—and also willful. They would go to great lengths to accommodate him (ISAACSON, 2005, p. 28_SJ).

() For an instant, I felt a thrill of genuine fear, raising the hair on my arms (MEYER, 2005, p. 14_TL).

() In fact, as far as chronic diseases go , modern medicines could be part of the problem, Nicholson adds (CROW, 2011_NT).

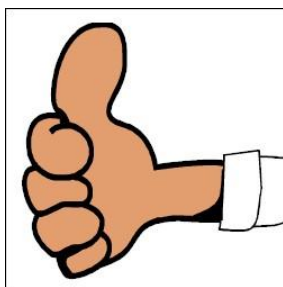
() Converting all of the planet's farmland to perennials would sequester the equivalent of 118 parts per million of carbon dioxide—enough, in other words, to pull the concentration of atmospheric greenhouse gases back to preindustrial levels (MIMS, 2011_SA).

6. Find and underline the verbs of motions in the sentences in 5. Write them down under these categories, according to the movement they express: up / down/ front/ back.

UP	DOWN	FRONT	BACK

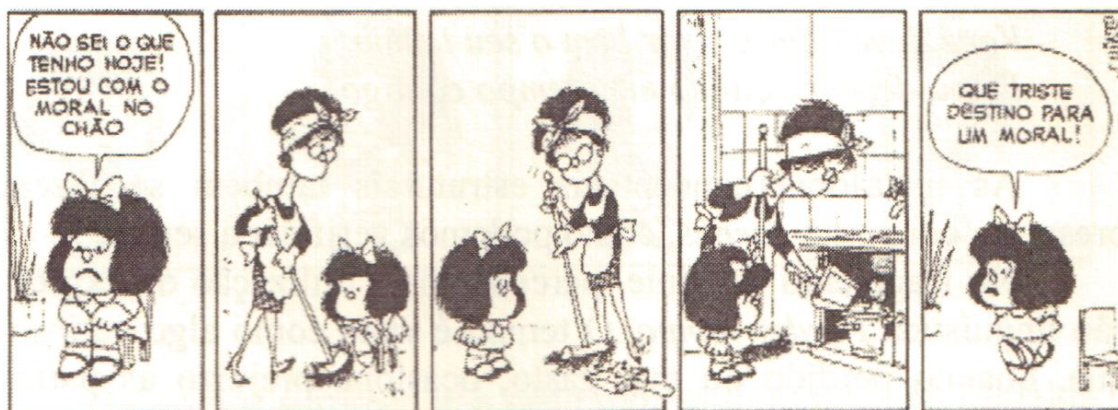
7. Have you ever noticed that motion to different directions such as to the front, to the back, up, down, to the left, to the right are very present in our everyday language and situations?

I - For example, what does each of the gestures below mean in your culture?



It seems that good is up and bad is down. Think of expressions in English which show it.

One of Mafalda's comic strip in Portuguese also confirms that in Brazil we conceptualize *up* and *down* similarly to English:



LAVADO (Quino), J. S. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1993.

II - Now, read the post about an advertisement below:

A fatal mistake Coke made in the Middle East! Can you spot it?

One of the best known brands in the world normally gets their advertising spot on:

This ad worked almost everywhere else in the world, but it didn't here in Dubai. Any idea why? Take a good look before you read the answer!



ANSWER: The rest of the world reads left to right. Arabic readers go from right to left so look at the advert and you'll see why it just doesn't work in Dubai!

Source: <<http://goscemellthecoffee.com/archives/9570>> (July, 26 2012).



One of the explanations for the concepts *up*, *down*, *front*, *back* to be commonly present in our language is **the image schemas**. Two North-American writers, Lakoff and Johnson, in 1999, proposed this theory of image schemas. According to them, these schemas are recurring structural patterns in our sensorimotor experience that often serve to structure complex concepts. Its origin is linked to our physical structure. It means that by using our own body as a point of observation, we have concepts like **right**, **left**, **forward**, **backward**, **up**, **down**. As we are beings able to move, we have created **concepts** such as **source**, **path**, **destination**, **obstacles**, **container**, **link**. As we are confronted with forces that pull or push (wind, animals, other humans) we have created a concept called **force dynamics**. In order to stay in the standing position (upright) or move ourselves, we use our neurological system for perception, so we have also incorporated the concept of **balance**. The image schemas are one of the ways linguists have found to explain the motivation of meaning construction in words/expressions. For more information, read chapters 6, 7 and 8 from ABREU, A. S. *O Design da escrita: redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008.

III - Take a look at Macmillan Online Dictionary, for example:

Metaphor: Life is like a journey, and your experiences are like different parts of a journey. Dying is like travelling to another place. (<<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/life#bring-something-to-life>>. 26/07/2012).

In Portuguese, this concept is the same. In Brazil, we culturally see life as a journey. Mafalda's comic strip in Portuguese illustrates it well:



LAVADO (Quino), J. S. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1993.

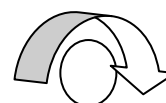
This would be the image schema of path. That's why we can say about death: "When it's your time to go, there's nothing you can do about it".

And, we can say that not only English, but every language, both written and conversational, is full of metaphor (describing one thing in terms of another).

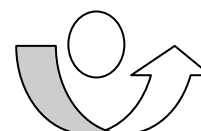
Write two sentences (one in English and another one in Portuguese) which is as an example of the metaphor *Life is a journey*.

IV - *Get by* and *get over* mean somehow "to find a way to solve or deal with a difficult problem". Think of the prepositions in these phrasal verbs and do the matching below:

a) get by () superar (o problema) ()



b) get over () contornar (o problema) ()

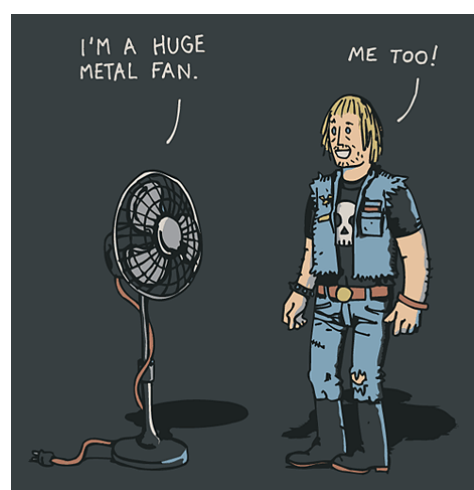
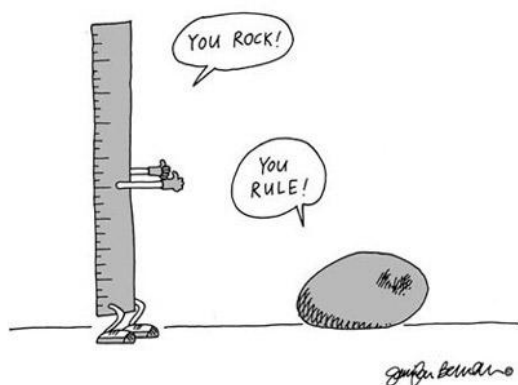


V - Observe one of the sentences from exercise 1:

Do you have a question for us? Or need to get in touch with a customer service representative in your country? Browse our FAQs, find contact details, or **drop us an email** (<<http://www.unilever.com/>>. 02/01/12).

This would be the image schema of container. Why is **drop** being used here instead of **send**?

8. Thinking about image schemas, go back to exercise 6, classify the verbs of motion according to their image schemas (see the list in 7.II). After that, answer:
- Is there any other verb you could use to replace those used? For example, in *Drop us an e-mail* we could have used *Send us an e-mail*.
 - How would you say each verb in your own language?
9. Use a dictionary and list the other meanings of the verbs in exercise 6. You will find that these verbs are all polysemous, that is, they have more than one meaning. Before going to the dictionary, take a look at the strips below to think about what polysemy is. Discuss with a partner what brings humor to the strips:



(<http://math-fail.com/2009/12/you-rock-you-rule.html/> <http://ffffound.com/image/dc4fa217c3f4191a6969fc4b15d56a3dbbcd800>)

10. Pair work: Practice the polysemous verbs of motion. You can use the digital glossary of verbs of motion available on <www.ifsp.edu.br/saojoaodaboavista> and the Oline Macmillan dictionary on <www.macmillandictionary.com>.
- Choose a verb from the lists in exercise 6 and read one of its definition to a partner. He/she will guess which verb you are talking about.
 - Write three sentences with other 3 different verbs from the same lists, but leave a gap so your partner will have to guess which verbs best complete your sentences.
 - Find phrases/idioms/proverbs with these verbs. How would you say these in your language? Tell a story to illustrate it and your partner will have to guess the phrase.
 - Discuss these questions:
 Do you often drop e-mails to friends? Why (not)?
 What kind of websites do you go to for fun/for school homework/etc.?
 Have you ever fallen in love with a teacher/a best friend? Tell me about it.
 What is the biggest risk you've ever run? How did you feel then?
 Do you want to raise your kids the same way your parents raised you? Why (not)?

11. In pairs, choose two texts from the five¹³⁷ your teacher will hand out. Each of you will read one and answer the comprehension questions¹³⁸. After that, you will underline all the metaphoric uses of verbs of motion (and other kinds of metaphoric expressions you find). Explain the meaning of 3-5 of them and its motivation.

Homework: Read the 5 texts and answer:

- What kind of text is predominant in each piece of reading: narrative / descriptive / argumentative? Justify your choices.
- The metaphoric use of verbs of motion serves mostly to which of the three kinds? Why? Try to justify/explain.
- Take a look at other metaphoric expressions in computer jargon in a *Metaphor corpus* available on <www.ifsp.edu.br/saojoaodaboavista> (RODRIGUES R. e RODRIGUES A., 2012) and find the motivation for expressions such as *blue tooth*, *firefox*, *windows* etc.
- Do the comprehension exercises of each text.

ANSWERS

- 1-B / 2-A / 3-E / 4-D / 5-C
- e, c/d, a/d, a/d, b
- c, a/b, b/d, b/d, e
- a-5; b-2 ; c-3; d-2 ; e-1
- a, a, a/b, b, a, c, c, e, e, d, d
- up – raise; down – fall, drop; front – run, go; back – pull, bring.
- I - Up or ok/good; ok (universally)/ obscene gesture in Brazil
II – Students’ own answers.
III - My headache’s gone. Minha avó partiu quando eu ainda era uma menina.
IV – a b b / b a a
V - Because our inbox is a virtual container where we keep/put e-mails.
- A and b exercises:
 - ✓ running death squads – execute, do – executar, organizar
 - ✓ pulling promising men from the game – remove – tirar
 - ✓ If the industry falls – fail – falir
 - ✓ The iPhone dropped the fundamental feature of openness – remove – deixar, tirar
 - ✓ in running our business – manage – gerenciar
 - ✓ dropped charges – remove – retirar acusações
 - ✓ The present study has brought to light strong evidence – enlight, clarify – lançar luz sobre
 - ✓ semantic approaches fall into two groups – classify – classificar-se

¹³⁷ Os cinco textos estão disponíveis nos anexos C a G desta tese.

¹³⁸ As atividades de interpretação de texto estão no apêndice A desta tese.

- ✓ They would go to great lengths to accommodate him – advance, progress – ir
longe, avançar
- ✓ raising the hair on my arms – shiver – arrepiar
- ✓ as far as chronic diseases go – disappear – desaparecer
- ✓ to pull the concentration of atmospheric greenhouse gases back to – motivate,
trigger – estimular, acionar

9. Students should look up in the dictionaries available and discuss freely about the strips. Teacher must guide the discussion.

10. Students' own answers.

11. Explanations/motivation – students' own answers.

Text 1 – rising to more than \$800m; ran a treatment program for years; kick their habit; inflame; backfire; take off; come under fire; in the longer run; tightening of smoking laws.

Text 2 – run a range of programmes; bring refreshment; raise the skills; go to Internet options; drop an e-mail; get more out of life; underpin; to be the key to progress; cutting-edge science; the core of our business; grow our business; cookies; string of information; get in touch.

Text 3 – fall victim to; four round of antibiotics; take hold; be crowded out; to be at his/her wit's end; big-gun antibiotics; regulatory bottleneck; antibiotics work against bacteria.

Text 4 – raising their political awareness; the problems laid in; a pilot study; it was clear; being rooted in theoretical foundations; the instructions reveal.

Text 5 – a shock ran through my body; the lion fell in love with the lamb; you ran from me; my hands fell on my lap; my head was spinning; his smile faded; my blood was racing; he looked down; I wasn't already frozen.

HOMEWORK ANSWERS:

- a) Text 1 – argumentative
Text 2 – descriptive
Text 3 – argumentative/descriptive
Text 4 – descriptive/argumentative
Text 5 – narrative/descriptive
- b) Argumentative, because they persuade/convince more effectively by bringing presence to the reader's mind. They also sound more impactful.
- c) Students' self study.
- d) See the appendix.

7.2.3 Follow up

Writing a short narrative using metaphor and polysemy

Follow the instructions below:

1. Get in pairs.
2. You will need a piece of paper and a pencil.

3. Only one of you will write.
4. Make two columns on the piece of paper.
5. Half of the pairs of students will write the letters A and Y in these columns. The other half will write the letters B and W.
6. At your teacher's command, start writing down as many words as you can whose initials are either A/Y or B/W. You will have two minutes to do so.
7. At your teacher's command, stop writing.
8. You will now make a list of ten words/expressions which are polysemous and/or metaphorical.
9. Use as many words as you can from these lists to write a narrative text.
10. Your text should have at least 15 lines and at most 30 lines.
11. You should choose one of these sentences to start your text with:
Once upon a time, there was...
You won't believe what's just happened to me. I was...
Last night, I had the most horrible nightmare ever. I and...
When I was a child, I used to...
12. Don't forget to include as many words as you can. If possible, use them all. Be creative, but coherent. Good job!

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Say what you mean and mean what you say (OLD SAYING).

Dizer o que realmente se quer dizer em uma língua estrangeira não é tão simples assim. Especialmente quando faltam as palavras ou quando não as sabemos utilizar adequadamente em uma situação – real ou simulada em sala de aula – de comunicação. Como professora, tenho testemunhado inúmeros momentos em que alunos, na tentativa de dizer algo, projetam equivocadamente usos da língua nativa, o português, para a língua alvo aprendida, o inglês. Já ouvi coisas como “He *drives* a small business in his hometown” e “Where’s the *bathroom* in this mall?” O emprego metafórico do verbo *drive* (dirigir) para querer dizer *manage* é utilizado em lugar de *run* porque em português não se diz que “Ele *corre* um pequeno negócio na sua cidade natal”, mas “Ele *dirige* um pequeno negócio na sua cidade natal”. Em inglês, temos, para designar o conceito de “banheiro”, dois itens lexicais: *restroom* (para locais públicos) e *bathroom* (em casa). Ao corrigir os alunos durante as aulas, algumas vezes ouvi reclamações sobre o nível de dificuldade da língua inglesa, como se só esse idioma fosse complexo o bastante para aborrecer o aprendiz que empreende todos os esforços para acertar suas escolhas lexicais durante sua produção escrita ou oral em língua estrangeira. Instintivamente, sempre busquei analogias entre as duas línguas, traçando paralelos com o português para fazê-los pensar a língua estrangeira com mais tranquilidade: “Em inglês, temos duas palavras, *restroom* e *bathroom*, assim como em português, ‘sanitário’ e ‘banheiro’”. Até que chegou a hora de a professora tornar-se pesquisadora e buscar realmente fazer valer em sua prática pedagógica o que o ditado reza: “*Say what you mean and mean what you say*”. Assim, tenho buscado na Linguística Cognitiva o aparato teórico para responder a algumas de minhas inquietações nesse movimento de ensinar os alunos a pensar e a entender a cultura subjacente a cada língua.

Além da preocupação em empreender uma pesquisa que pudesse vir ao encontro de meus anseios didático-pedagógicos, outra reflexão sempre me acompanhou durante todos esses anos de docência: “aprender uma língua” é “aprender sobre uma língua” e vice-versa? Parece, à primeira vista, uma dicotomia. Imposto como conflito por alguns alunos, professores e coordenadores em escolas de idiomas, esse pensamento poderia dialeticamente ser resolvido com uma simples resposta em trocadilho: “aprender sobre a língua é aprender a língua”, bem como “aprender a língua é aprender sobre a língua”. Explicando melhor, ensinar

a falar inglês por meio do uso da língua é também ensinar sobre a língua inglesa, em termos de domínio de competência e vice-versa.

Desde que a abordagem comunicativa se disseminou, na década de 80, defende-se que é preciso preparar os alunos para a comunicação a partir das regras de uso da língua, não só por meio da aprendizagem de estruturas e vocabulário. Os adeptos dessa abordagem sempre admitiram que ensinar gramática e vocabulário é importante, mas também sempre argumentaram que ensinar só gramática e vocabulário seria inadequado. Sob a perspectiva dessa abordagem, a comunicação é um processo e os alunos devem aplicar o conhecimento da língua para negociar sentidos, por meio da interação. Além disso, um dos mais importantes princípios dessa abordagem, no que se refere ao papel da língua nativa dos alunos aprendizes, é que a língua alvo deve ser sempre um veículo para a comunicação, e não apenas um objeto a ser estudado. Nas aulas desenvolvidas sob essa abordagem, a língua alvo, neste caso o inglês, deve ser usada não somente durante as atividades comunicativas, mas também, por exemplo, pelo professor ao gerenciar sua aula, durante as explicações de atividades e/ou na elaboração de comandos para exercícios. Deve-se concordar com esses princípios enquanto princípios. A língua nativa não tem papel algum nas aulas da abordagem comunicativa, o que não quer dizer que não se possa usá-la como recurso e/ou suporte para o ensino e a aprendizagem. Não se pode aplicar uma filosofia como metodologia. E talvez tenha sido essa a tentativa de algumas escolas de idiomas durante alguns anos. Sob a justificativa de que a língua alvo devesse ser usada *full time*, decretou-se que a língua fonte fosse proibida durante as aulas. Com base na alegação de que não é natural, nem para um nativo, saber a nomenclatura gramatical, não se podia explanar sobre as estruturas de funcionamento da língua. Lembro-me de situações em que os coordenadores pedagógicos coíbiavam terminantemente a tradução e a aula de gramática: “Basta somente usar as palavras e as estruturas da língua, mesmo sem entendê-las”. Certa vez, na tentativa de explicar tudo em inglês, presenciei um aluno traduzindo *hungry* como “grávida”, a partir de uma tentativa minha de ilustrar, sem traduzir, o conceito “com fome” gestualmente, durante uma de minhas gestações. Tentativa mal sucedida, apesar dos esforços, frente à complexidade de explicar o estado “com fome” mesmo com um aparato concreto. Outra vez, fui perguntada por um aluno sobre o significado de *forgot*. Respondi prontamente: “Esqueci”. E ouvi como resposta: “Tudo bem, *teacher*, quando você se lembrar, você me conta”. Esses fatos podem demonstrar como a abordagem comunicativa nos foi, em algumas situações, imputada como método a seguir inquestionavelmente. Está claro que o mérito dessa abordagem está no fato de ela ser adotada como abordagem e não como método. Muito provavelmente, as escolas de ensino regular, ao

ministrar aulas de leitura na abordagem instrumental, parecem estar cometendo equívoco semelhante: ensina-se somente a habilidade denominada *reading*, usando o português o tempo todo, inclusive nos enunciados de exercícios, na elaboração de provas e na comunicação em sala de aula.

Além disso, fala-se amplamente hoje em desenvolvimento de competências e habilidades. Possibilitar o desenvolvimento de habilidades implica propiciar o domínio de competências. Assim, uma das contribuições desta tese é apoiar a noção de que, tanto no caso da abordagem comunicativa ou da instrumental quanto na questão sobre competências e habilidades, uma coisa não exclui a outra – pode-se aprender a língua aprendendo-se sobre a língua, assim como se pode aprender sobre a língua aprendendo a língua. Podemos oferecer aos nossos alunos o domínio de competência na língua estrangeira, nesse caso o inglês, para que tenham maior segurança e controle do uso da língua. Afinal, não é exatamente isso que se faz em aulas de português como língua materna, para falantes/usuários nativos? Como se ensina, por exemplo, um falante de português a escrever melhor nas aulas de redação em língua portuguesa? É proibido traduzir o português para as metalinguagens necessárias que possam fomentar o desenvolvimento de suas habilidades e dar-lhes maior domínio de competência? Por que privar o aluno do conhecimento?

Pensar sobre essas questões foi o que nos motivou a discorrer sobre a importância do ensino de inglês no primeiro capítulo e a apresentar uma proposta de ensino no último capítulo. Para atestar que uma descrição linguística de dados, a partir de um modelo teórico, pode contribuir na esfera educacional, de modo aplicado, no ensino de línguas, tomamos como objeto de estudo os verbos de movimento em inglês, uma vez que esses verbos demonstraram ter uma alta taxa de adaptação polissêmica. Como demonstraram nossas análises, verificamos que, embora haja convergências cognitivas entre o inglês e o português, especialmente com relação aos esquemas de imagem e às metáforas primárias, há divergências culturais que devem ser entendidas e dominadas pelos alunos. Essa consciência metacognitiva lhes dará mais segurança e controle do uso da língua e poderá evitar projeções equivocadas entre a língua fonte a língua alvo.

Outra conclusão a que podemos chegar, revelada também na descrição da polissemia de alguns verbos, é que a interdiscursividade e a argumentatividade devem ser consideradas durante as interações comunicativas, para a compreensão e a produção orais ou escritas, no que diz respeito ao vocabulário e ao significado. O uso dos verbos de movimento *go*, *run* e *fall*, colocados com um adjetivo para expressar a ideia de “tornar-se/mudar para/mudar de estado”, ilustra essa questão. Verificamos no *corpus* usos aparentemente

indiscriminados entre *fall silent* e *go silent* para significar “silenciar-se”; *go deep*, *fall deep* e *run deep* para se dizer “ir fundo”. A análise de cada enunciado em particular mostrou que a intenção do produtor do texto e seu alcance argumentativo para persuadir e/ou convencer é que orienta a escolha de um ou outro verbo de movimento, o que intensifica a ação e serve como recurso de presença, por exemplo. A corporificação da linguagem também provou ser fator determinante em algumas escolhas de *chunks* (em determinadas estruturas sintáticas para contextos específicos) como *fall open* e *go closed*. Esse ponto de vista elucidou algumas questões, tais como a de que em *The mouth falls open*, que implica movimento para baixo, não ficaria coerente usar *fall closed*, uma vez que *The mouth falls closed* implicaria movimento para cima. As análises de *go deep* e *run deep*, empregados com a ideia de “ir fundo”, também revelaram que os sentidos estão à mercê da argumentação arquitetada em cada enunciado. Verificamos que, em um dos usos, queria-se dizer aprofundar o conhecimento (*go deep*, *fall deep*) e em outro, deixar de ser superficial (*run deep*). Ou seja, não se pode usar qualquer adjetivo combinado com um mesmo verbo de movimento nas expressões de mudança de estado. Os *chunks* do tipo “verbo de movimento + adjetivo = mudança de estado” não podem ser estanques.

Tais reflexões corroboram nosso *insight* inicial de que *aprender a língua* e *aprender sobre a língua* são aspectos consideráveis no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. O ensino *da* língua focaliza o uso e desenvolve, portanto, o nível pragmático da linguagem, enquanto o ensino *sobre* a língua concentra-se na forma e, então, refere-se à gramática. Ambos os aspectos são igualmente relevantes em uma abordagem cuja concepção subjacente de língua é a que a entende como um sistema adaptativo complexo. Dados em que figuram o verbo *andar*, por exemplo, revelam que a língua pode refletir a cognição do falante, mas não somente essa faculdade. Está sacramentada como de uso corrente a expressão “andar de avião” em lugar de “ir de avião”, em português. No italiano, *andare via* significa “ir embora”. *Ir* e *andar*, em algumas expressões e em mais de uma língua, parecem, à primeira vista, verbos intercambiáveis. Contudo, em outras expressões, o uso de *andar* em lugar *ir* com o sentido de *caminhar* parece enfraquecido sem a ocorrência de um verbo suporte. Não é comum dizermos, em português, “Ando até a escola”. Parece ser necessário empregar um verbo suporte como “ir” em sentenças como “Vou andando à escola”. Em inglês, é comum dizer “*I walk to school*”. Outras colocações também são possíveis, tais como “*I drive to school*”, para dizer “Vou de carro à escola” ou “*I fly to the beach*”, para dizer “Ando/vou/viajo de avião para a praia”. Dados como esses nos levam a pensar que a língua não pode simplesmente refletir padrões de pensamento. A língua é uma faculdade cognitiva

psicossocial. Não temos acesso direto ao filtro psicossocial de uma língua senão via interacionismo e por meio da cultura em que se inserem seus usos.

Por essa razão, outro aspecto que consiste em um resultado bastante significativo deste trabalho é que a sincronia não pode prescindir da diacronia. Buscamos, ao longo das descrições, no capítulo de análise, traçar a origem, a história, a etimologia de várias palavras e expressões, de vários *idioms* e *chunks*. Esse esforço não teve caráter meramente ilustrativo, mas visou a revelar quais mudanças cada sentido sofreu para que se chegasse à construção de um determinado significado em uma palavra ou expressão. Verificamos que os princípios da integração conceptual, da iconicidade e da contiguidade, bem como vários atratores, incidem sobre processos metafóricos e/ou metonímicos que motivam a polissemia. Como exemplo, podemos citar a expressão popular “levantar a lebre”, em inglês *raise a hare*. Em ambas as línguas, essa expressão bastante conhecida significa "suscitar uma questão; trazer à luz o que estava escondido". Os dados do *corpus* confirmam os usos metafóricos de *raise* com esse sentido nas expressões *raise a question; raise awareness; raise the issue; raise the demand; raise concerns; raise points; raise pressure; raise discontent; raise awareness; raise passions; raise doubts; raise differences; raise phrases; raise the subject; raise a verb; raise problems; raise the possibility; raise challenges; raise criticism; raise prospects; raise hopes; raise objections; raise the idea; raise a topic; raise considerations; raise the specter*. Sincronicamente, entendemos essas expressões como variações de *raise a hare*. O uso metafórico de *raise something* pressupõe a existência de algo – esses complementos configurados como coisas antes escondidas em um container, agora tiradas, mostradas. Diacronicamente *raising a hare* é fazer a lebre se levantar, expressão originária da prática cinegética. Os cães de caça faziam as lebres se levantarem para poderem ser vistas e então capturadas pelo caçador.

Por esses motivos, para agir no mundo com uma língua adicional, precisa-se conhecer como essa língua adicional funciona. O constante esforço para atingir esse entendimento não pode ser inserido em um livro didático ou imposto como metodologia. Deve tornar-se abordagem nas aulas de inglês como língua estrangeira ou língua adicional. Uma sugestão desta tese é que os professores, ao se apropriarem da proposta didática desta pesquisa, tornem-se, além de professores de inglês como língua estrangeira, professores de inglês como língua adicional. Esse é um convite para que professores usem a língua estrangeira como uma forma de expressão para participar na sua própria sociedade e para acreditar que outras línguas não são necessariamente inferiores e nem superiores, tampouco substitutivas para a sua primeira língua ou a primeira língua do aluno. Como língua adicional,

o inglês pode, assim, ser praticado normalmente sem que se prescindia do uso do português como recurso e/ou suporte para se comunicar de modo mais funcional, eficaz e motivador.

Cabe-nos esclarecer que os termos “funcional”, “eficaz” e “motivador” foram tomados nesta tese não na sua acepção *stricto sensu*, mas em contraposição a tudo o que seja arbitrário e desconsidere as modificações sócio-históricas por que passam as línguas, o que ocasionaria o não entendimento da linguagem como gênero de atividade, isto é, como comunidades de prática.

Na descrição dos enunciados, além do nível de análise pragmático, a partir da noção de comunidades de prática como critério norteador do *corpus* desta pesquisa, cumpre-nos destacar que o percurso metodológico das análises partiu de inferências da pesquisadora sobre os dados, tomadas como movimento cognitivo interpretativo de um usuário de língua inglesa como língua adicional. Em seguida, consideraram-se as variações e as mudanças linguísticas sofridas pelos verbos. O “enquadramento” dos verbos em esquemas imagéticos e nos *frames* foi o próximo passo em busca do entendimento do emprego metafórico. Só depois da análise das metáforas é que conseguimos, então, atingir o modelo de integração conceptual.

Essa trajetória culminou na apresentação de uma proposta de aprendizagem de vocabulário no processo de leitura. Não se trata de uma proposta de aquisição de língua. Estamos cientes de que entender a polissemia de uma língua esteja no domínio da competência. Contudo, associar duas línguas (inglês e português), combinar uso (sincronia) e cultura (diacronia) é desenvolver habilidades. Portanto, esta tese contribuiu para estes dois processos empíricos: o uso da língua, via apropriação e análise dos discursos de que participam os verbos de movimento polissêmicos; e a aplicação dos dados, via transposição didática. Além dessas, outra grande contribuição desta pesquisa é a proposta de uma abordagem do ensino da cultura nas quatro habilidades da língua – *reading, writing, listening and speaking*. Explícita e especificamente nesta tese, a leitura. Como perspectivas futuras, as demais habilidades. A polissemia de um determinado léxico categorizado em comunidades de prática pode ser critério norteador de uma pesquisa que deseje caracterizar gêneros orais, por exemplo.

Como alternativa e/ou extensão da análise dos oito verbos aqui abordados como participantes de comunidades de prática, é possível propor um olhar que vise a acomodar esses verbos em suas convergências e/ou divergências ou ainda que proponha estruturá-los em eixos mais ou menos metafóricos, como em um contínuo em que, por exemplo, teríamos, de um lado, uma metáfora cristalizada como *drop an e-mail* (por se tratar de um uso mais

estabilizado, de entendimento mais “concreto”) e, de outro, uma metáfora mais opaca como *bring up a child* (que é mais “abstrata” e menos inteligível se traduzida literalmente).

Também podem ser suscitadas, a partir das reflexões propostas nestas considerações finais, investigações teóricas sobre os componentes da competência linguística, o ensino de línguas para a comunicação, a diferença entre abordagem e metodologia no ensino de línguas e a transferência e a influência *cross-linguistic* na aprendizagem de línguas.

Last, but not least, acreditamos ter conseguido nesta tese oferecer proposições bastante plausíveis para descrever o emprego metafórico dos verbos de movimento polissêmicos em inglês, em sua interface com o português, utilizando o modelo de integração conceptual. Esperamos que os resultados dos dados da análise, compilados de certa forma na proposta didática que oferecemos, possam ser aplicados no ensino de inglês como língua estrangeira/adicional como recursos metacognitivos para a abordagem do vocabulário na aula de leitura.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. Integração Conceptual na descrição de fenômenos gramaticais do português. Em: **Revista Alfa**, 2011 (no prelo).

_____. **Linguística cognitiva**: uma visão geral e aplicada. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

_____. Esquemas de imagem no emprego metafórico de verbos de movimento em português. Em: **ABRALIN em cena Espírito Santo**, 2009, Vitória. Anais de ABRALIN em cena Espírito Santo. Vitória : Ideia. v. único. 2009.

_____. **O Design da escrita**: redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

_____. **O ensino de línguas no Brasil de 1979. E agora?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

ALVES, R. Sobre Peixinhos e Tubarões. Em: **Correio popular**, Campinas, SP, 30.01.2000, pág. 6-C.

ANAIS Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2011, Rio de Janeiro RJ. ISSN 2238-5614. Disponível em <<http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129>>. Acesso em 28/07/2012.

ANTHONY L. AntConc: **A freeware corpus analysis tool**. Disponível em <<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>>. Acesso em 11/12/2011.

ARISTÓTELES. (384-322 a.C.). **Arte poética**. Disponível em <http://ebooks.adelaide.edu.au/a/aristotle/>. Acesso em 20/12/2011.

BACHE, C. **Constraining conceptual integration theory**: levels of blending and disintegration. Journal of Pragmatics, v. 37, n. 1615-1635, 2005.

BACHMAN, L. F. A habilidade comunicativa de linguagem. Em: **Linguagem & ensino**. Trad. de Naira Maria Fontana. V. 6 No 1 (77-128). Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2003.

BBC RADIO. **Word of mouth**, de 05/09/2011. Disponível em <<http://www.bbc.co.uk/programmes/b013q210>>. Acesso em 17/12/2011.

BIDERMAN, M.T.C. Polissemia versus Homonímia. Em: **Anais do Seminário do Gel**, XXXVIII, Franca: UniFran - União das Faculdades Francanas, 1991.

BIZZOCCHI, A. Palavras com raízes na realidade. Em: **Revista Língua Portuguesa**. Lógicas. Ano 5. No 63. Janeiro de 2011. São Paulo: Ed. Segmento. P. 50, 51.

BLUME, M. If you can't master English, try Globish. 22/04/2005. **NewYork Times Online**. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2005/04/21/arts/21iht-Blume22.html?pagewanted=all>>. Acesso em 21/12/2011.

BOLINGER, D. **Aspects of language**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1975.

BORGES, E. F. V. e PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. Em: **Linguagem & ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez. 2011.

BOSI, A. (org.). **Cultura brasileira**. São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL. **Código penal**. Colaboração de Antonio L. de Toledo Pinto, Márcia V. dos Santos Wíndt e Livia. Céspedes. 39. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**; linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

BRÉAL, M. **De la grammaire compare à la sémantique**: Textes de Michel Bréal publiés entre 1864 et 1898. Introduction, commentaries et bibliographie par Piet Desmet et Pierre Swiggers. Leuven, Belgium: Peeters, 1995.

_____. **Ensaio de semântica**: Ciência das Significações. Tradução de Férras, A. et al. São Paulo: Educ & Pontes, 1992.

_____. **The history of words**. In: WOLF, G. ed. and trans., The beginnings of semantics: Essays, lectures and reviews. 152–75. Oxford: Duckworth. [1887] 1991.

_____. **Essai de sémantique**: Science des significations. Repr. of 4th ed. Paris: Gérard Monfort. [1897] 1924.

BRUGMAN, C. **Story of over**. MA thesis, University of California at Berkeley. (Published as The story of Over: Polysemy, semantics, and the structure of the lexicon. NewYork: Garland, [1981] 1988.

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. New York: Cambridge University Press, 2010.

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

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language**. 2nd ed. New York, Newbury House, 1991.

CHACRA, G. **Inglês, aliás, "globês", em 1,5 mil palavras**. Versão simplificada é usada por quem não tem o idioma como língua materna. 29/08/2010. O Estado de S.Paulo Online. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,ingles-alias-globes-em-15-mil-palavras,601973,0.htm>>. Acesso em 04/09/10.

CLARK, H. H. Communal lexicons. In: MALMKJAER, K. & WILLIAMNS, J. (eds). **Context in language learning and language understanding**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 63-87.

COADY, J. & HUCKIN, T. (eds) **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CONRAD, A. W., FISHMAN, J. A. English as a world language. In: FISHMAN, Joshua A., COOPER, Robert L., CONRAD, Andrew W. **The spread of English**. Rowley Massachusetts: Newbury House, 1977, p. 3-76.

CROFT, W. Toward a social cognitive linguistics. In: EVANS, V. & POURCEL, S. (eds). **New directions in cognitive linguistics**. Philadelphia: John Benjamins B. V., 2009.

CROFT, W. & CRUSE, D. A. **Cognitive linguistics**. 6th ed. Cambridge: Cambridge University press, 2004/2010.

CRUSE, D. A. Aspects of the micro-structures of word meanings. In: RAVIN, Y; LEACOCK, C. **Polysemy**. Oxford, 2000, 30-51.

_____. **Meaning in language**. Oxford: Oxford University Press, 2000a.

_____. **Lexical semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

CRYSTAL, D. Why English has become a global language? Em: **Revista New Routes** # 41. Maio/2010. Disponível em
<<https://www.disal.com.br/newr/nr41/nrlogin.asp?anterior=nr41&A1=10300762929531277143426&A2=P>>. Acesso em 17/12/2011. p. 10-12.

_____. **A revolução da linguagem**. Ricardo Quintana (Trad). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. **The Cambridge encyclopedia of the English language**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.

CUYCKENS, H. & ZAWADA, B. **Polysemy in cognitive linguistics**: selected papers from the International Cognitive Linguistics Conference. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1997.

DUBOIS, J. et ali. (trad) **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

DUTRA, D.P & MELLO, H. **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês**: novas perspectivas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFGM, 2004. (Estudos Linguísticos; 7).

ELLIS, N. C. & LARSEN-FREEMAN, D. (edits.). **Language as a complex adaptive system**, Michigan: Language Learning Research Club, 2009.

ENCICLOPAEDIA BRITANNICA ONLINE. Disponível em <<http://www.britannica.com>>. Acesso em 06/07/2012.

EVANS, V. & POURCEL, S. (eds). **New directions in cognitive linguistics**. Philadelphia: John Benjamins B. V., 2009.

EVANS, V. & GREEN, M. **Cognitive linguistics**: an introduction. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

EVANS, V. **The meaning of time**: polysemy, the lexicon and conceptual structure. J. Linguistics 41 (2005), 33–75. Cambridge University Press. doi:10.1017/S0022226704003056. Printed in the United Kingdom, 2005.

FAUCONNIER, G. Cognitive linguistics. In: WILEY, John & Sons (eds.). **Encyclopedia of cognitive science**. Wiley Online Library. DOI: 10.1002/0470018860.s00214, 2006.

_____. **Mental spaces**: aspects of meaning construction in natural language. Cambridge, Mass. and London: Mit Press/Bradford, 1985.

FAUCONNIER, G. & TURNER, M. Polysemy and conceptual blending. In: NERLICH, Brigitte; HERMAN, Vimala; TODD, Zazie; CLARKE, David (eds.). **Polysemy**: flexible patterns of meaning in mind and language. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2003.

_____. **The way we think**: conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books, 2002.

FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FILLMORE, C. **Double-decker definitions**: the role of frames in meaning explanations. Sign Language Studies. v.3, n.3, Charleston: Bibliolife, 2003.

_____. **Linguistics in the morning calm**. The Linguistic Society of Korea (eds). Soeul: Hanshin Publishing Co., 1982.

FILLMORE, C. & ATKINS, B. T. Toward a Frame-Based Lexicon: The Semantics of RISK and its Neighbors. In: LEHRER, A. & KITTAY, E. F. (eds.) **Frames, fields and contrasts**. Hillsdale. New Jersey: Lawrence, 1982, p. 75-102.

FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à linguística**. II. Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2007.

FIRTH, J. R. **Papers in linguistics** 1934–1951. London: Oxford University Press, 1957.

FISHMAN, J. A., COOPER, R. L., CONRAD, Andrew W. **The spread of English**. Rowley Massachusetts: Newbury House, 1977.

FRÉDÉRIC, D. O pesadelo hispânico de Samuel Huntington. In: LACOSTE, Yves (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 33-55.

GARNER, R. **Metacognition and reading comprehension**. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1987.

GEE, J. P. **Orality and literacy**: from the savage mind to ways with words. *TESOL Quarterly*, v. 20, n. 4, p. 720, 1986.

GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Ed.). **The Oxford handbook of cognitive linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GEERAERTS, D. The definitional practice of dictionaries and the cognitive semantic conception of polysemy. In: **Words and other wonders**: papers on lexical semantic topics. *Lexicographica*, 17, p. 6-21, 2001.

_____. **Vagueness's puzzles, polysemy's vagaries**. *Cognitive Linguistics* 4, 223-272, 1993.

GERVAIS-LAMBONY, P. A África do Sul é anglófona? In: LACOSTE, Yves (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 111-115.

GIBBS, JR., R. W. **Embodiment and cognitive science**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

_____. **The challenge of cognitive linguistics**. I Conference on Metaphor in Language and Thought. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

GIBBS, R. W.; STEEN, G. (eds.). **Metaphor in cognitive linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

GIBBS, R.W., Jr, BEITEL, D., HARRINGTON, M., and SANDERS, P. **Taking a stand on the meaning of stand**: Bodily experience as motivation for polysemy. *Journal of Semantics* 11: 231-51. 1994.

GIL, Gilberto. *Metáfora*. Gilberto Gil. [Compositor]. In: _____. **Um banda um**. Rio de Janeiro: Warner Music, 1982. 1 CD. Faixa 3 (4 min 5s).

GIVÓN, T. **Mind, code and context**: essays in pragmatics. New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1989.

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.

_____. **The future of English?** London: The British Council, 1997.

GRADY, J. **Primary metaphors as inputs to conceptual integration**. *Journal of Pragmatics* 37. Doi: 10.1016/j.pragma.2004.03.012. Elsevier, 2005. P. 195-1614.

GRADY, J.; OAKLEY, T.; COULSON, S. Blending and metaphor. In: GIBBS, R. W.; STEEN, G. (eds.). **Metaphor in cognitive linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1999, pp. 101-124.

HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. **Handbook of metacognition in education**. New York: Routledge, 2009.

HADLEY, A. **Teaching language in context**. Boston, MA, Heinle & Heinle, 1993.

HALL, D. and BIRKERTS, S. **Writing well**. 9th ed. Longman, 1997.

HARDER, P. Cognitive Linguistics and Philosophy. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Ed.). **The Oxford handbook of cognitive linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 1241-1265.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. London & New York: Longman, 1991.

HOLBOROW, M. **The politics of English: a Marxist view of language**. London: Sage, 1999.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico** 3.0. 2009.

HOUGAARD, Anders. **Conceptual disintegration and blending in interactional sequences**: A discussion of new phenomena, processes vs. products, and methodology. *Journal of Pragmatics* 39, 1 653 – 1 685, 2005.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. **English for specific purposes**: a learning-centred approach. Cambridge University Press: Glasgow, 1987.

HUNTINGTON, S. P. **The hispanic challenge**. Foreign Policy, 2004.

JOHNSON, M. **The body in the mind**: the bodily basis of meaning, reason and imagination. Chicago University Press: Chicago, 1997.

JORNAL NACIONAL, 18/04/2011. Globo.com Videos. **Problemas na educação causam falta de profissionais no setor tecnológico**. Disponível em <<http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM1488216-7823-PROBLEMAS+NA+EDUCACAO+CAUSAM+FALTA+DE+PROFISSIONAIS+NO+SETOR+TECNOLOGICO,00.html>>. Acesso em 25/04/2011.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching additional languages**. Educational practice series – 6. International Academy of Education. International Bureau of Education. 2001. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06e.pdf>. Acesso em 27/07/2012.

KILGARRIFF, A. **Dictionary word sense distinctions: an enquiry into their nature, computers and the humanities** 26. p. 365–387. 1993.

KÖVECSES, Z. **Metaphor in culture**: universality and variation. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

_____. **Metaphor and emotion**: language, culture, and body in human feeling. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

_____. **Metaphor: a practical introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

LACOSTE, Yves (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980/2003.

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

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

LANGACKER, R. W. **Foundations of cognitive grammar**, v. I, Theoretical Prerequisites, Stanford, California, Stanford University Press, 1987.

LANGENDONCK, W. V. Iconicity. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Ed.). **The Oxford handbook of cognitive linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 394-420.

LARSEN-FREEMANN, D. & CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**, Oxford: Oxford University Press, 2008.

LAUFER, B. The lexical plight in second language reading. In: COADY, J. & HUCKIN, T. (eds) **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p.20-34

LE BRETON, J-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Yves (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

LEHRER, A. & KITTAY, E. F. (eds.) **Frames, fields and contrasts**. Hillsdale. New Jersey: Lawrence, 1982.

LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. Polysemy, Prototypes, and Radial Categories. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Ed.). **The Oxford handbook of cognitive linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 139-169.

LEWIS, M. **Implementing the lexical approach**. London: LTP, 1997.

_____. **The lexical approach**. London: LTP, 1993.

LINDSTROEMBERG, S. & BOERS, F. Teaching chunks of language. In: **Revista New Routes**. ISSN 1516-3601 #37, January/2009. São Paulo: Disal, 2009.

LOPES, D. e ESTRADA, V. A ameaça hispânica: o espanhol ameaça o inglês dos Estados Unidos? In: LACOSTE, Yves (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 56-64.

MACAGNO, F.; WALTON, D. **What we hide in words**: emotive words and persuasive definitions. *Journal of Pragmatics* 42, 2010. p. 1997–2013.

MACMILLAN **Advanced dictionary**. Disponível em <www.macmillandictionary.com>. Acesso em 13/03/2012.

MALMKJAER, K. & WILLIAMNS, J. (eds). **Context in language learning and language understanding**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 63-87.

MAURANEN, A.; RANTA, E. (eds.) **English as a lingua franca: Studies and Findings**, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, 2009.

MAYER, J. Love is a verb. John Mayer. [Compositor]. In: _____. **Born and raised**. Rio de Janeiro: Sony BMG, 2012. 1 CD. Faixa 8 (2 min 31s).

MCCRUM, R. **Globish: how the English language became the world's language**, New York: WW. Norton, 2010.

McENERGY, T. & WILSON, A. **Corpus linguistics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1997.

MELO, J. M. A televisão como instrumento do neo-colonialismo. In: BOSI, Alfredo (org.). **Cultura brasileira**. São Paulo: Ática, 1987.

MILLER, J. **An introduction to English syntax**. Edinburgh Univ. Press, 2002.

MINSKY, M. A framework for representing knowledge. In: WINSTON, P. H. **The psychology of computer vision**. New York: McGraw-Hill, 1975.

MONTAUT, Annie. O inglês na Índia e o lugar da elite no projeto nacional. In: LACOSTE, Yves (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 65-93.

NERLICH, B. & CLARKE, D. Cognitive Linguistics and the History of Linguistics. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Ed.). **The Oxford handbook of cognitive linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 589-610.

_____. (eds.) **Polysemy: Flexible patterns of meaning in mind and language**. In: **Trends in linguistics: Studies and Monographs**, 142. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2003.

_____. **Polysemy: Patterns in meaning and patterns in history**. *Historiographia Linguistica* 24. p. 359-85, 1997.

NERRIERE, J-P.; HON, D. **Globish the world over**. São Paulo: Edipro, 2011.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Harlow, England: Pearson Education Limited, 2000.

NUNAN, D. **Second language teaching & learning**. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

_____. **Language teaching methodology**. London, Prentice-Hall, 1991.

OAKLEY, T. Image Schemas. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Ed.). **The Oxford handbook of cognitive linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 214-235.

OXFORD Escolar CD-rom, **Dicionário escolar para estudantes brasileiros de inglês**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: **Ensino da língua inglesa: reflexões e experiências**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005, p. 9-29.

_____. **Projeto AMFALE**: Aprendendo com memórias de praticantes e aprendizes de línguas estrangeiras. Belo Horizonte: UFMG, 2005a. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acesso em: 04/07/2005.

_____. Ensino de vocabulário. In: DUTRA, D.P & MELLO, H. **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês**: novas perspectivas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004. (Estudos Linguísticos; 7).

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

PEPSI website. <http://br.pepsimundo.com/diversao/pode-ser/?s_kwcid=TC|22922|pepsi|S|b|18963539024>. Acesso em 05/03/2012.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIETROFORTE, A. V. S e LOPES, I. C. Semântica lexical. In: FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à linguística**. II. Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2007. p. 111-136.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987,

QUINE, W. V. O. **Word and object**. Cambridge, MA MIT Press, 1960.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Yves (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

RAVIN, Y; LEACOCK, C. **Polysemy**. Oxford, 2000.

REVISTA EXAME Angola de 23/03/2010. Disponível em <<http://www.exameangola.com/pt/?id=1848&det=10997>>. Acesso em 17/12/2011.

REVISTA NEW ROUTES. # 41. Maio/2010. Disponível em <<https://www.disal.com.br/newr/nr41/nrlogin.asp?anterior=nr41&A1=10300762929531277143426&A2=P>>. Acesso em 17/12/2011. p. 10-12.

REVISTA SPEAK UP. edição 276 – August/2010. Disponível em <<http://www.speakup.com.br/materias/Ed276/ed276.html>>. Acesso em 18/12/2011.

RIEMER, N. **Introducing semantics**. New York: Cambridge University Press, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009.

RODRIGUES, D. Percepção de alunos e professores de inglês sobre o processo de ensino-aprendizagem de vocabulário. In: **II Congresso internacional da ABRALIN. Resumos**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará/Associação Brasileira de Linguística Aplicada, 2001. P. 316-7.

ROSCH, E. ([1978] 1999) 'Principles of categorization', In: B. Lloyd and E. Rosch (eds), **Cognition and categorization**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp.27–48; reprinted in E. Margolis and S. Laurence (eds) (1999) *Concepts: Core Readings*. Cambridge, MA: MIT Press, pp.189–206.

RUPPENHOFER, J. et al. **FrameNet II: Extended Theory and Practice**, 2010. Disponível em: < <http://framenet.icsi.berkeley.edu/>>. Acesso em: 26 dez. 2011.

SADE, A. S. **Complexity and identity reconstruction in second language acquisition**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, p. 515-537, 2009.

SALOMÃO, M. M. M. Teorias da linguagem: a perspectiva sociocognitiva. In: SALOMÃO, M. M. M.; MIRANDA, N. S. (Org.). **Construções do português do Brasil: da gramática ao discurso**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009. p. 20-32.

SARDINHA, T. B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SCHMID, H-J. & HANDL, S. (Eds.) **Windows to the mind: metaphor, metonymy and conceptual blending**, Berlin / New York: De Gruyter Mouton, 2011.

SCHRAW, G. **Promoting general metacognitive awareness**. Instructional science, v. 26, Kluwer Academic Publishers, 1998.

SCHÜTZ, Ricardo. **O inglês como língua internacional**. 03/07/2010. Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>>. Acesso em 21/12/2011.

SCHWENTER, S. A., and TRAUGOTT, E. C. The semantic and pragmatic development of substitutive complex prepositions in English. In: Andreas H Jucker, ed., *Historical pragmatics: Pragmatic developments in the history of English* 243–73. Amsterdam: John Benjamins. 1995.

SÉBILLE-LOPEZ, P. Os britânicos e a língua inglesa na África em geral e na Nigéria em particular. In: LACOSTE, Yves (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 94-110.

SEIDLHOFER, B. **Key concepts in ELT: English as a lingua franca**. ELT Journal Volume 59/4. October 2005. doi:10.1093/elt/cci064q. Oxford University Press, 2005.

SHAKESPEARE, W. **Hamlet**, Prince of Denmarke. 1869. Disponível em < <http://books.google.com.br/> >. Acesso em 02/07/2012.

SHOPEN, T. (ed.) **Language typology and syntactic description**. Volume III. Grammatical categories and the lexicon. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

SITE GLOBÊS. Disponível em <http://www.globish.com/>. Acesso em 21/12/2011.

SITE THE ECONOMIST. Debates sobre *globish* de 05/07/2010. Disponível em <<http://www.economist.com/debate/days/view/535>>. Acesso em 17/12/2011.

SVOROU, S. Relational Constructions in Cognitive Linguistics. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Ed.). **The Oxford handbook of cognitive linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 726-752.

SWANEPOEL, P. **Back to basics**: Prepositions, schema theory, and the explanatory function of the dictionary. In: Thierry Fontenelle, Philippe Hiligsmann, Archibald Michiels, André Moulin, and Siegfried Theissen, eds., Euralex'98 Proceedings 655–66. Liège, Belgium: Université de Liège, Département d'anglais et de néerlandais. 1998.

_____. **Linguistic motivation and its lexicographical application**. South African Journal of Linguistics 10. p. 49–60. 1992.

TALMY, L. Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. In: SHOPEN, T. (ed.) **Language typology and syntactic description**. Volume III. Grammatical categories and the lexicon. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 57–149.

TENNY, C. How motion verbs are special: The interaction of semantic and pragmatic information in aspectual verb meanings. In: **Pragmatics & cognition** Vol. 3(1), 1995.31-73. John Benjamins Publishing Co.

TURNER, M. Conceptual integration. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Orgs.). **The Oxford handbook of cognitive linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

_____. **The literary mind**: the origins of thought and language. Oxford: Oxford University Press, 1996.

TYRVÄINE, P.; JANSEN, S.; CUSUMANO, M. A. (eds.). **Software business**: first international conference, ICSOB 2010 Jyväskylä, Finland, June 21-23 2010 proceedings. Jyväskylä: Springer, 2010.

ULLMANN, S. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. Tradução de J. A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

_____. **The principles of semantics**. Oxford: Basil Blackwell, 1951.

UR, P. **Vocabulary activities**. Cambridge: CUP, 2012.

VAN DER MEER, G. **Core, subsense, and the new Oxford dictionary of English**. In Ulrich Heid, Stefan Evert, Egbert Lehmann, and Christian Rohrer, eds., Euralex 2000 Proceedings 419–31. Stuttgart: Institut für Maschinelle Sprachverarbeitung. 2000.

WARDHAUGH, R. **An introduction to sociolinguistics**. Oxford: Blackwell, 1992.

_____. **Languages in competition**. Oxford: Basil Blackwell and Andre Deutsch, 1987.

WIDDOWSON, H. G. **The ownership of English**. TESOL Quarterly 28/2 377-89, 1994.

WILEY, John & Sons (eds.). **Encyclopedia of cognitive science**. Wiley Online Library. DOI: 10.1002/0470018860.s00214, 2006.

WILKINS, D. A. **Linguistics in language teaching**. Massachussets: MIT Press, 1972.

WINSTON, P. H. **The psychology of computer vision**. New York: McGraw-Hill, 1975.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical investigations**. (Anscombe, G.E.M., trans.). Oxford: Basil Blackwell, 1953.

ZWICKY, A. & SADOCK, J. Ambiguity tests and how to fail them. In: KIMBALL, J. (ed.), **Syntax and semantics** 4. p. 1–36. New York: Academic Press, 1975.

REFERÊNCIAS DO CORPUS

IBM website. Disponível em <<http://www.ibm.com/us/en/>>. Acesso em 29/12/2011.

INTERNATIONAL Journal of Educational Research. Elsevier. Volume 50, Issues 5-6, (2011). Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/08830355>>. Acesso em 28/12/2011.

ISAACSON, W. **Steve Jobs**. New York: Simon & Schuster e-books, 2011.

JORNAL The New York Times. Edição de 10/01/2012. Disponível em <<http://www.nytimes.com/pages/todaypaper/index.html>>. Acesso em 10/01/2012.

JOURNAL of Linguistics. Cambridge University Press. Volume 47. Issue 3. November 2011. ISSN: 0022-2267. Disponível em <<http://www.esaim-cocv.org/action/displayIssue?jid=LIN&tab=currentissue#>>. Acesso em 28/12/2011.

MEYER, S. **Twilight**. New York: Little, Brown and Company, Hachette Book Group, 2005.

REVISTA **Newsweek**. 9 & 16 January 2012. Volume CLIX, No. 2 & No. 3. Disponível em <<http://www.thedailybeast.com/newsweek.html>>. Acesso em 09/01/2012.

REVISTA **Nature**. 22/29 December 2011. Vol. 480. Issue No. 7378. Disponível em <http://www.nature.com/nature/current_issue.html>. Acesso em 28/12/2011.

REVISTA **Scientific American**. December 2011. Volume 305, Number 6. Disponível em <<http://www.nature.com/scientificamerican/journal/v305/n6/index.html>>. Acesso em 28/12/2011.

UNILEVER website. Disponível em <<http://www.unilever.com/>>. Acesso em 02/01/2012.

REFERÊNCIAS DA ANÁLISE

APPLICATIONS on demand: pay-as-you-go infrastructure and application management services for SAP, Oracle, PeopleSoft, and Lotus. **IBM website**. IT services: outsourcing. Disponível em <<http://www-935.ibm.com/services/us/en/it-services/applications-on-demand2.html>>. Acesso em 29/12/2011.

ARNDT-LAPPE, Sabine. Towards an exemplar-based model of stress in English noun–noun compounds. **Journal of Linguistics** 47 (2011), p. 549–585. Cambridge University Press 2011. doi:10.1017/S0022226711000028. 12 May 2011. Disponível em <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8387966>>. Acesso em 28/12/2011.

AYDINTASBAS, Asli. Iraq's Fugitive Vice President. **Newsweek Online**. 2 Jan. 2012. World News. Disponível em <<http://www.thedailybeast.com/newsweek/2012/01/01/iraq-s-fugitive-vice-president.print.html>>. Acesso em 09/01/2012.

BEGLEY, Sharon. Buff your brain: want to be smarter in work, love, and life? Scientific advances offer proven ways to enhance your gray matter. **Newsweek Online**. 1 Jan. 2012. Innovation: New ideas & technology. Disponível em <<http://www.thedailybeast.com/newsweek/2012/01/01/buff-your-brain.html>>. Acesso em 09/01/2012.

BRUNI, Frank. Please Hold the Cheese. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. Editorials, Op-Ed and Letters. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2012/01/10/opinion/bruni-at-the-republican-debates-please-hold-the-cheese.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

CAREY, Benedict. Nicotine Gum and Skin Patch Face New Doubt. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. Front Page. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2012/01/10/health/study-finds-nicotine-gum-and-patches-dont-help-smokers-quit.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

CROCKER, Lizzie. Condom Initiative by Anti-AIDS Group Threatens Porn Industry. **Newsweek Online**. 6 Jan. 2012. Entertainment & Fashion. Disponível em <<http://www.thedailybeast.com/articles/2012/01/06/condom-initiative-by-anti-aids-group-threatens-porn-industry.print.html>>. Acesso em 09/01/2012.

CROUSE, Karen. A Rising Tide of South Korean Golfers. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. Sports. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2012/01/10/sports/golf/south-korean-men-make-their-way-to-pga-tour.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

CROW, Mitchel James. That healthy gut feeling. **Revista Nature**. 22/29 Dez. 2011. Special: outlook. p. S88. Volume 480. Issue No. 7378. Disponível em <http://www.nature.com/nature/current_issue.html>. Acesso em 28/12/2011.

DONADIO, Rachel. Italy's Prime Minister Shifts Recovery Focus to Economic Growth. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. International. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2012/01/10/world/europe/mario-monti-shifts-emphasis-in-italy-to-growth.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

DO YOU have a question for us? Or need to get in touch with a customer service representative in your country? Browse our FAQs, find contact details, or drop us an email. **Unilever website**. Information: Contact us . Disponível em <<http://www.unilever.com/resource/contact/index.aspx>>. Acesso em 02/01/2012.

FITZPATRICK, Colleen. Arm in the ice: New fingerprint- and DNA-identification techniques solve a mystery from a 60-year-old plane crash. **Revista Scientific American pdf issue**. Neuroscience. p. 90-93. December 2011. Volume 305, Number 6. Disponível em <<http://www.nature.com/scientificamerican/journal/v305/n6/index.html>>. Acesso em 28/12/2011.

GARNER, Dwight. His Story: A Writer of Words and Music. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. The Arts. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2012/01/10/books/the-last-holiday-a-memoir-by-gil-scott-heron-review.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

GRAHAM-ROWE, Duncan. Endangered and in demand. **Revista Nature**. 22/29 Dez. 2011. Special: outlook. p. S101-S103. Volume 480. Issue No. 7378. Disponível em <http://www.nature.com/nature/current_issue.html>. Acesso em 28/12/2011.

GROSS, Amy. Mindfulness meditation is rediscovered. **Newsweek Online**. 1 Jan. 2012. Innovation: New Ideas & Technology. Disponível em <<http://www.thedailybeast.com/newsweek/2012/01/01/mindfulness-meditation-is-rediscovered.print.html>>. Acesso em 09/01/2012.

GROVE, Lloyd. Sen. Kelly Ayotte speaks out. **Newsweek Online**. 1 Jan. 2012. US Politics. Disponível em <<http://www.thedailybeast.com/newsweek/2012/01/01/sen-kelly-ayotte-speaks-out.print.html>>. Acesso em 09/01/2012.

HEVESI, Dennis. Ed Jenkins of Georgia, 78; Served in Congress 16 Years. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. Obituaries. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2012/01/10/us/politics/ed-jenkins-dies-at-78-congressman-confronted-oliver-north.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

HOUCK-LOOMIS, Brian et al. An equilibrium-dependent retroviral RNA switch regulates translational recoding. **Revista Nature**. 22/29 Dez. 2011. Letter Research: doi:10.1038/nature10657. p. 561-565. Volume 480. Issue No. 7378. Disponível em <http://www.nature.com/nature/current_issue.html>. Acesso em 28/12/2011.

IBM 5 in 5: Generating energy from unexpected sources. **IBM website**. 19 Dez. 2011. Research News: IBM blogspot. Disponível em <<http://ibmresearchnews.blogspot.com.br/2011/12/ibm-5-in-5-creating-energy-from.html>>. Acesso em 29/12/2011.

ISAACSON, W. **Steve Jobs**. New York: Simon & Schuster e-books, 2011.

ITZKOFF, Dave. A Saucy Album Title Isn't Beneath Paul McCartney. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. The Arts. Disponível em <<http://artsbeat.blogs.nytimes.com/2012/01/09/a-saucy-album-title-isnt-beneath-paul-mccartney/?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

KWAN, Paula. Examining the mediating effect of job satisfaction on the relation between responsibilities and career aspiration of vice-principals. **International Journal of Educational Research**. Elsevier. Volume 50, Issues 5-6, Research 50 (2011) p. 349–361. Disponível em < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088303551100108X>>. Acesso em 28/12/2011.

LU, Edward T. Stop the killer rocks. **Revista Scientific American pdf issue**. Forum. p. 16. December 2011. Volume 305, Number 6. Disponível em <<http://www.nature.com/scientificamerican/journal/v305/n6/index.html>>. Acesso em 28/12/2011.

MEYER, S. **Twilight**. New York: Little, Brown and Company, Hachette Book Group, 2005.

MEYERS, David. A Jet Lag Cure New to Airport Security. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. Business Day. Disponível em < <http://www.nytimes.com/2012/01/10/business/a-remedy-for-jet-lag-but-no-help-with-airport-security.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

MIMS, Christopher. Crops that don't need replanting. **Revista Scientific American pdf issue**. Agriculture. p. 48. December 2011. Volume 305, Number 6. Disponível em <<http://www.nature.com/scientificamerican/journal/v305/n6/index.html>>. Acesso em 28/12/2011.

MITCHELL, Ian & CARBONE, Angela. A typology of task characteristics and their effects on student engagement. **International Journal of Educational Research**. Elsevier. Volume 50, Issues 5-6, Research 50 (2011) p. 257–270. Disponível em < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035511000292>>. Acesso em 28/12/2011.

NESTLER, Eric. J. Hidden Switches in the mind. **Revista Scientific American pdf issue**. Neuroscience. p. 77. December 2011. Volume 305, Number 6. Disponível em <<http://www.nature.com/scientificamerican/journal/v305/n6/index.html>>. Acesso em 28/12/2011.

OUR CORPORATE purpose states that to succeed requires "the highest standards of corporate behaviour towards everyone we work with, the communities we touch, and the environment on which we have an impact". **Unilever website**. About us: Purpose & Principles. Disponível em < <http://www.unilever.com/aboutus/purposeandprinciples/>>. Acesso em 02/01/2012.

PRIVACY is more than just keeping your data safe: Teaching kids how to manage their personal online "brand". **IBM website**. Stories of service. Disponível em < http://www.ibm.com/ibm100/us/en/service/stories/peter_september_2011.html>. Acesso em 29/12/2011.

REVIEWS. **Journal of Linguistics** 47 (2011), 709–753. Cambridge University Press 2011. doi:10.1017/S002222671100017X. Malcom Coulthard & Alison Johnson(eds.), The Routledge handbook of forensic linguistics (Routledge Handbooks in Applied Linguistics). London: Routledge, 2010. Pp. xxvii + 673. Disponível em < <http://journals.cambridge.org/action/displayIssue?iid=8387962>>. Acesso em 28/12/2011.

RIGHTER, Rosemary. The Keys to the Kim-dom: Is this the beginning of the end of North Korea as we know it? **Newsweek Online**. 2 Jan. 2012. World News. Disponível em <<http://www.thedailybeast.com/newsweek/2012/01/01/the-beginning-of-the-end-of-north-korea.print.html>>. Acesso em 09/01/2012.

RIVERA, Ray. Plan for Trump to run a Bronx golf course has critics. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. New York. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2012/01/10/nyregion/plan-for-trump-to-run-bronx-golf-course-has-critics.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

SAINSBURY, W. J.; RENZAH, A. M. N. Educational concerns of Arabic speaking migrants from Sudan and Iraq to Melbourne: expectations on migrant parents in Australia. **International Journal of Educational Research**. Elsevier. Volume 50, Issues 5-6, Research 50 (2011) p. 291–300. Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035511000930>>. Acesso em 28/12/2011.

SAULNY, Susan. In South Carolina, Hopes of Passing a Crucial Test. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. National. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2012/01/10/us/politics/south-carolina-primary-make-or-break-for-some-republicans.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

SILVER, Nate & COHEN, Micah. Ground Game Determines Candidates' Strength. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. National. Disponível em <<http://fivethirtyeight.blogs.nytimes.com/2012/01/09/ground-game-determines-candidates-strength/?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

SULLIVAN, Andrew; KURTZ, Howard; FRUM, David. 31 ways to get smarter in 2012. **Newsweek Online**. 30 Dez. 2011. New ideas & technology. Disponível em <<http://www.thedailybeast.com/newsweek/2011/12/30/31-ways-to-get-smarter-in-2012.all.html>>. Acesso em 09/01/2012.

_____. Jay-Z and Beyoncé: the birth of Blue Ivy Carter. **Newsweek Online**. 8 Jan. 2012. Sexy Beast: Entertainment & Fashion. Disponível em <<http://www.thedailybeast.com/articles/2012/01/08/jay-z-and-beyonce-the-birth-of-blue-ivy-carter.print.html>>. Acesso em 09/01/2012 (1).

THAMEL, Pete. Taking the Rematch, and the Title. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. Sports. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2012/01/10/sports/ncaafootball/alabama-takes-the-rematch-and-the-title.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

THE ASSOCIATED PRESS. Charges Dropped for Some Occupy Wall Street Protesters. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. New York. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2012/01/10/nyregion/charges-against-21-occupy-wall-street-protesters-are-dropped.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

VLASICA, Bill. A merger once scoffed at bears fruit in Detroit. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. Business Day. Disponível em

<<http://www.nytimes.com/2012/01/10/business/chrysler-and-fiat-merger-shows-fruits-of-teamwork.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

WEINBERGER, David. The machine that would predict the future. **Revista Scientific American pdf issue**. Technology special report. p. 52. December 2011. Volume 305, Number 6. Disponível em <<http://www.nature.com/scientificamerican/journal/v305/n6/index.html>>. Acesso em 28/12/2011.

WINGFIELD, Nick. Intel Pushes MacBook Air-Like Notebooks, but for Windows. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. Business Day. Disponível em <<http://gadgetwise.blogs.nytimes.com/2012/01/09/intels-push-for-macbook-air-look-alikes-ultrabooks/?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

YARDLEY, William. A new race of mercy to nome, this time without sled dogs. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. Front page. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2012/01/10/us/icebreaker-slowly-carves-path-for-tanker-to-bring-emergency-fuel-to-alaska.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

ZITTRAIN, Johnathan. Freedom Fighter: Which side was Steve Jobs on? **Revista Scientific American pdf issue**. Advances: Milestone. p. 24. December 2011. Volume 305, Number 6. Disponível em <<http://www.nature.com/scientificamerican/journal/v305/n6/index.html>>. Acesso em 28/12/2011.

REFERÊNCIAS DO MÓDULO DIDÁTICO

ABREU, A. S. **O Design da escrita**: redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008.

AYDINTASBAS, Asli. Iraq's Fugitive Vice President. **Newsweek Online**. 2 Jan. 2012. World News. Disponível em <<http://www.thedailybeast.com/newsweek/2012/01/01/iraq-s-fugitive-vice-president.print.html>>. Acesso em 09/01/2012.

BIOGRAFIA de Daniel Powter em Inglês. Disponível em <<http://www.myspace.com/danielpowter/index.cfm>> Acesso em 19 jun. 2006.

_____ em Português. Disponível em <<http://vagalume.uol.com.br/daniel-powter/biografia.html>> Acesso em 19 jun. 2006.

BIZZOCCHI, A. Palavras com raízes na realidade. Em: **Revista Língua Portuguesa**. Lógicas. Ano 5. No 63. Janeiro de 2011. São Paulo: Ed. Segmento. p. 50, 51.

BRAULIO, T. A linguagem figurada. Em: **Revista Língua Portuguesa**. Técnica. Ano 5. No 61. Novembro de 2010. São Paulo: Ed. Segmento. p. 36, 37.

CAREY, Benedict. Nicotine Gum and Skin Patch Face New Doubt. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. Front Page. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2012/01/10/health/study-finds-nicotine-gum-and-patches-dont-help-smokers-quit.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

COCA COLA advertisement in Dubai. Disponível em <<http://goscsmellthecoffee.com/archives/9570>>. Acesso em 26/07/2012.

CROUSE, Karen. A Rising Tide of South Korean Golfers. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. Sports. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2012/01/10/sports/golf/south-korean-men-make-their-way-to-pga-tour.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

CROW, Mitchel James. That healthy gut feeling. **Revista Nature**. 22/29 Dez. 2011. Special: outlook. p. S88. Volume 480. Issue No. 7378. Disponível em <http://www.nature.com/nature/current_issue.html>. Acesso em 28/12/2011.

FIORIN, J. L. A força da metáfora. Em: **Revista Língua Portuguesa**. Retórica. Ano 5. No 63. Janeiro de 2011. São Paulo: Ed. Segmento. p. 32, 33.

HALIM, S. M. A. Improving EFL majors' critical reading skills and political awareness: a proposed translation program. In: **International Journal of Educational Research**. Elsevier. Volume 50, Issues 5-6, (2011). Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/08830355>>. Acesso em 28/12/2011.

HEVESI, Dennis. Ed Jenkins of Georgia, 78; Served in Congress 16 Years. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. Obituaries. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2012/01/10/us/politics/ed-jenkins-dies-at-78-congressman-confronted-oliver-north.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

I'M A HUGE METAL FAN. Disponível em
<<http://ffffound.com/image/dc4fa217c3f4191a6969fc4b15d56a3dbbcdb800>>. Acesso em 27/07/2012.

ISAACSON, W. **Steve Jobs**. New York: Simon & Schuster e-books, 2011.

LAVADO (Quino), J. S. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1993.

MACMILLAN Advanced Dictionary. Disponível em <www.macmillandictionary.com>. Acesso em 13/03/2012.

McKENNA, Maryn. Swapping germs: a potentially beneficial but unusual treatment for serious intestinal ailments may fall victim to regulatory difficulties. **Revista Scientific American pdf issue**. The Science of Health. p. 34-35. December 2011. Volume 305, Number 6. Disponível em <<http://www.nature.com/scientificamerican/journal/v305/n6/index.html>>. Acesso em 28/12/2011.

MEYER, S. **Twilight**. New York: Little, Brown and Company, Hachette Book Group, 2005. p. 129-130.

MIMS, Christopher. Crops that don't need replanting. **Revista Scientific American pdf issue**. Agriculture. p. 48. December 2011. Volume 305, Number 6. Disponível em <<http://www.nature.com/scientificamerican/journal/v305/n6/index.html>>. Acesso em 28/12/2011.

OUR CORPORATE purpose states that to succeed requires "the highest standards of corporate behaviour towards everyone we work with, the communities we touch, and the environment on which we have an impact". **Unilever website**. About us: Purpose & Principles. Disponível em <<http://www.unilever.com/aboutus/purposeandprinciples/>>. Acesso em 02/01/2012.

OXFORD Escolar CD-rom, Dicionário Escolar para estudantes brasileiros de inglês. Oxford: Oxford University Press, 2009.

POWTER, D. **Bad Day**. Daniel Powter. [Compositor]. In: _____. Daniel Powter. Canada: Warner Music, p2005. 1 CD. Faixa 3 (3 min 45s).

_____. **Bad Day**. Clipe da música. Disponível em <<http://www.danielpowter.com/>> Acesso em 18 jun. 2006. 37,5 MB.

_____, D. **Bad Day**. Letra e tradução da música. Disponível em <<http://vagalume.uol.com.br/daniel-powter/bad-day.html>> Acesso em 19 jun. 2006. Disponível em <<http://vagalume.uol.com.br/daniel-powter/bad-day-traducao.html>> Acesso em 19 jun. 2006.

RODRIGUES, R. F. L. e RODRIGUES, A. C. **Produção de um corpus linguístico em suporte digital: uma proposta de estudo histórico de metáforas da informática em língua inglesa**. 2012. PIBIC/EM 2012. Disponível em <http://189.108.236.229/internet/index.php?option=com_content&view=article&id=562:producao-de-um-corpus-linguistico-em-suprote-digital-uma-proposta-de-estudo-historico-de>

metaforas-da-informatica-em-lingua-inglesa-&catid=82:bolsa-pibic-em&Itemid=173>. Acesso em 26/07/2012.

RODRIGUES, R. F. L. e JOÃO, L. M. **Produção de um Glossário Virtual Inglês/Português de Verbos de Movimento Polissêmicos a partir de textos de informática**. 2011. PIBIC-EM/2011. IFSP São João da Boa Vista e CNPq. Disponível em <<http://189.108.236.229/glossary/>>. Acesso em 20/07/2012.

RODRIGUES, R. F. L. . Songs for specific purposes through metaphor and polissemmy. In: **XXIV Spring Conference**, 2010, Araraquara SP. XXIV Spring Conference, 2010. Disponível em <<http://www.apliesp.org.br/site-home>>. Acesso em 20/07/2012.

THE ASSOCIATED PRESS. Charges Dropped for Some Occupy Wall Street Protesters. **New York Times Online**. 9 Jan. 2012. New York. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2012/01/10/nyregion/charges-against-21-occupy-wall-street-protesters-are-dropped.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

UNILEVER WEBSITE. Disponível em <<http://www.unilever.com/>>. Acesso em 02/01/12.

YOU ROCK. YOU RULE. Disponível em <<http://math-fail.com/2009/12/you-rock-you-rule.html>>. Acesso em 27/07/2012.

ZITTRAIN, Johnathan. Freedom Fighter: Which side was Steve Jobs on? **Revista Scientific American pdf issue**. Advances: Milestone. p. 24. December 2011. Volume 305, Number 6. Disponível em <<http://www.nature.com/scientificamerican/journal/v305/n6/index.html>>. Acesso em 28/12/2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Reading Comprehension Activities

Text 1 – News

Nicotine Gum and Skin Patch Face New Doubt

After reading Text 1, answer the questions below:

1. What has the new study about nicotine gum and skin patch published in *Tobacco Control* found?
2. Why were these findings not unexpected according to Dr. Richard Hurt?
3. Mention six factors that might help people quit smoking or prevent relapse in the long run, according to researchers.
4. Find two verbs which mean the same as *increase* in the fifth paragraph.
5. What is another way of saying “kick their habit” (1st paragraph) and “inflammate a debate” (2nd paragraph)?
6. How would you say these in your language: “in the long run” and “motivation matters a lot”?

ANSWERS

1. It has found that the nicotine gum and patches that millions of smokers use to help them quit smoking have no lasting benefit and may have side effects in some cases.
2. Because many smokers use these products in a haphazard way. Dr. Richard Hurt said that patients’ obedience would be very important for these methods to work well.
3. They would be (1) motivation; (2) the patient’s social environment; (3) the amount of support from friends and family; (4) the rules enforced at the workplace; (5) media campaigns; and (6) increased tobacco taxes and tightening of smoking laws.
4. The verbs are *take off* and *rise*.
5. “kick the habit” = quit/give up/stop the habit; “inflammate a debate” = provoke a debate.
6. “in the long run” = a longo prazo e “motivation matters a lot” = “a motivação importa muito”.

Text 2 – Business

Introduction to Unilever

After reading Text 2, answer the questions below:

1. How many brands and what kinds of products does Unilever hold?
2. According to the information on their website, in which ways does Unilever enhance livelihoods?
3. What do you have to do in order to control your privacy needs when using the Unilever website?
4. What does *cookie* mean in computer jargon?
5. What do these expressions mean: “get more out of life” and “get in touch with”?

ANSWERS

1. Unilever has more than 400 brands focused on health and wellbeing products, such as foods, personal care/hygiene and household care products.
2. They do it by generating wealth, creating jobs and supporting economic development in the communities where they operate.
3. You need a modern browser in your computer, which will analyse website privacy policies.
4. A cookie is a text-only string of information that a website transfers to the cookie file of the browser on your computer's hard disk so that the website can remember who you are. That is, a small file that a website automatically sends to your computer when you connect to the website, containing information about your use of the Internet
5. “get more out of life” = enjoy life a lot; “get in touch with” = establish/keep in contact with.

Text 3 – Science**Swapping Germs**

After reading Text 3, answer the questions below:

1. Why is the title of this article “swapping germs”?
2. How has this unusual treatment proven to be effective?
3. Why has it been difficult for the FDA to approve this kind of treatment?
4. Find the subjects of the sentences for these verbs: *kill*, *take over*, *eat*, *survive* (paragraphs 1 and 2) and the noun being described by the adjective *stubborn* (paragraph 2).
5. In paragraph 7, what does *so far* mean? Is *so far* used to describe () space or () time? How about its meaning: does it describe () space or () time?

ANSWERS

1. Because it's a treatment based on fecal transplant. The patient's son donated some feces to his mother.
2. The article reports that more than 90% of the 300 patients suffering from *C. difficile* who received fecal transplants recovered completely.
3. Because every substance being studied must be granted “investigational” status by the FDA. They consider things to be investigated drugs, devices and biological products such as vaccines and tissues. Feces simply do not fit into any of these categories.
4. The regimen killed; *C. difficile* (a disease) takes over and eats away the gut; the bacteria survived. / *C. difficile* was stubborn.
5. *So far* means *until now/up to now*. *So far* describes *space* while *until now* describes *time*. There's a projection of one concept onto another here.

Text 4 – Academy

Abstract of Improving EFL majors' critical reading skills and political awareness: a proposed translation program

After reading Text 4, answer the questions below:

1. What is the aim of this study?
2. What did it reveal?
3. Why is the study called “pilot study” and why is “clear” used to mean understandable?

ANSWERS

1. It aims at improving students' critical reading and translation skills of expository and argumentative political texts and raising their political awareness.
2. It revealed that the relationship between translation and critical thinking/reading should be the focus in language learning.
3. “Pilot study” – Because it's a leading study. This study leads reflection about the issue such as a pilot leads a ship or plane. / “Clear” means transparent, easy to see and it's the opposite of dark, obscure. It's a metaphor to convey “easy to understand” (SEEING IS UNDERSTANDING).

Text 5 – Literature

Confessions (chapter 13) of Twilight

After reading Text 5, answer the questions below:

1. In paragraph 1, Edward says “The thought of you, still, white, cold... to never see you blush scarlet again, to never see that flash of intuition in your eyes when you see through my pretenses... it would be unendurable”. What is to happen to Bella for her to turn into “white and cold”?
2. Copy an excerpt said by Edward which consists of evidence for the fact of him being a vampire.
3. Why could the fact that “Bella's blood racing and the thudding of her pulse in her veins” make everything so difficult? What did she do in order to prevent this difficult thing from happening?
4. This scene in this excerpt of chapter 13 is full of passages about feelings and descriptions of the two characters' parts of the body. Match the halves of the expressions from *a* to *n* to their correspondent halves in the other list (with parenthesis), according to what collocates best with each expression (according to the text):

- | | | |
|---------------|-------------------------|--------------------------|
| a. free | g. his smile | m. the chill |
| b. he brushed | h. I tucked | n. the throb of my pulse |
| c. he ruffled | i. my head | |
| d. his face | j. our eyes | |
| e. his golden | k. sunlight glinted off | |
| f. his nose | l. the blush | |

- ☐ drifted to the side
☐ eyes
☐ faded
☐ hand
☐ his face, his teeth
☐ met
☐ my cheek
☐ my chin
☐ my hair
☐ of his touch
☐ on your cheeks
☐ quieted
☐ skimming across my collarbone
☐ was spinning

5. "And so the lion fell in love with the lamb..." This is a famous quote from the book, from the film. How do you understand this metaphor?

ANSWERS

(All the answers depend on the reading/knowledge of the whole story; depend on the context of it)

1. Edward is willing to bite Bella's neck, because he's a vampire. He is trying to avoid it because he loves her. If he can't avoid biting her, she will become a vampire and thus turn into "white and cold".
2. "Well..." He contemplated for a moment. "It was just how close you were. Most humans instinctively shy away from us, are repelled by our alienness ... I wasn't expecting you to come so close. And the smell of your throat". He stopped short, looking to see if he'd upset me.
3. Because this would make Edward hungrier for her blood and then can't help biting her. In order to prevent it from happening, Bella tucks her chin so not to expose her throat.
4. d; e; g; a; k; j; b; h; c; m; l; n; f; i.
5. Bella is the lamb and Edward is a lion. She's a lamb because at the moment being described in chapter 13, she's a victim and he's the danger. She's vulnerable and he's powerful.

Apêndice B – Questionário

Faça listas de **5 a 10** palavras/expressões/frases **para cada item** abaixo. Critérios sugeridos: expressões que você goste, que são comuns no uso, que aparecem no material didático que você usa, que você vê por aí e costuma querer saber etc. Você pode ainda pesquisar na Internet, em dicionários, etc.

1. Expressões idiomáticas. Você pode incluir provérbios, *phrasal verbs* e expressões formulaicas (*chunks*). Por exemplo: *No news is good news. A stitch in time saves nine. / put up with; get out / as cold as ice; spill the beans.*
2. Frases com empregos metafóricos, como em *They are trying to find a remedy for the problem./ Newspaper reports tend to spice up the real story. / There was a pause while she digested this piece of news.*
3. Verbos de movimento polissêmicos. Por exemplo, RUN.
I had to run to catch the bus. CORRER
She ran her eye around the room. PASSAR
A fence runs around the field. CIRCUNDAR
Can I run you to the station? LEVAR
The software will run on any PC. FUNCIONAR/"RODAR"
He is the man who runs that company. GERENCIAR
Jackson announced his intention to run for president. CONCORRER
The local newspaper is running an article about global warming. PUBLICAR

ANSWERS:

1, 2, 3 – Students' own answers.

ANEXOS

Anexo A – Polissemia dos verbos

1. Polissemia de GO

1.1 Inglês Jornalístico

(1) go – apoiar, encorajar, votar

“I think he’s probably the one”, she said. “He has a lot of good morals, good energy and charisma. And I liked what I saw in the last debate. I’m probably going for him” (NEW YORK TIMES, 2012).

I tried to sound appropriately enthusiastic. “Go team!” (MEYER, 2005).

Sculley, perhaps to avoid a showdown with either the board or Jobs, decided to let Bill Campbell, the head of marketing, figure out what to do. Campbell, a former football coach, decided to throw the longbomb. “I think we ought to go for it,” he told his team (ISAACSON, 2011).

(2) go – dizer, propagar

Master one task you really enjoy and your brain will perform more efficiently when you do it. Chess whizzes, for example, recognize patterns more quickly than amateurs. Expertise is not innate—practice, as the old saw goes, does make perfect (NEWSWEEK, 2012).

The invitation read, “There’s an old Hindu saying that goes, ‘In the first 30 years of your life, you make your habits. For the last 30 years of your life, your habits make you.’ Come help me celebrate mine” (ISAACSON, 2011).

(3) Expressões idiomáticas com go

(3.1) go to waste, landfill – descartar, jogar fora

Advances in renewable energy technology will allow individuals to collect this kinetic energy, which now goes to waste, and use it to help power our homes, offices and cities (IBM website, 2011).

Indonsa’s solid waste is recycled to levels where nothing goes to landfill. This achieved by using recoverable packaging materials (UNILEVER website, 2012).

(3.2) go to the toilet – usar o banheiro

"In the UK, for example, only 30% of people wash their hands after going to the toilet and only 43% after changing a nappy." The statistics in developing countries are similar (UNILEVER website, 2012).

(3.3) go to bed – dormir

Every day people all around the world use our products from their first cup of tea in the morning, to when they brush their teeth at night before going to bed (UNILEVER website, 2012).

(3.4) go to jail – ser preso

I learned more from her than any other teacher, and if it hadn’t been for her I’m sure I would have gone to jail” (ISAACSON, 2011).

(3.5) (something) to go – “para viagem”

Beats to go: AliveCor’s iPhone ECG system monitors heart rhythms (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

1.2 Inglês para negócios

(1) go – visitar virtualmente

For more information about Quality HealthCare, please go to: www.qhms.com (IBM website, 2011).

There are a number of ways to manage cookies. Please refer to your browser instructions or help screen to learn more about these functions. For example, in Internet Explorer, you can **go** to the Tools/Internet options/Security and Privacy Tabs to adapt the browser to your expectations (UNILEVER website, 2012).

(2) pay-as-you-go – usar

Pay-as-you-**go** infrastructure and application management services for SAP, Oracle, PeopleSoft, and Lotus (IBM website, 2011).

1.3 Inglês acadêmico

(1) go beyond = passar, ultrapassar, avançar, ser promovido

But prior to migration, he had an interrupted schooling and did not **go beyond** the third year of primary school (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

Taking this into consideration, language teachers can help students **go beyond** surface meaning and discover the deeper meaning instead of merely using basic literacy skills (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

This means that the texts require the translator to **go beyond** that which is explicitly stated to make sense of them (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

1.4 Inglês científico

(1) go – ir embora, desaparecer, sanar, curar

In fact, as far as chronic diseases **go**, modern medicines could be part of the problem, Nicholson adds (NATURE, 2011).

(2) go – avançar, progredir

As **goes** the iPhone, so perhaps **goes** the world (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

As animation **goes, so goes** our company,” he told the board (ISAACSON, 2011).

(3) all systems go – dar a largada, estar apto

All systems **go** (NATURE, 2011).

1.5 Inglês literário

(1) go to + virtual place (container virtual) / sujeito inanimado

Paul and Clara Jobs were loving parents, and they were willing to adapt their lives to suit a son who was very smart—and also willful. They would **go** to great lengths to accommodate him. / When it came time for him to **go** into fourth grade, the school decided it was best to put Jobs and Ferrentino into separate classes. / Now that it was clear, not only to himself and his parents but also to his teachers, that he was intellectually special, the school made the remarkable proposal that he skip two grades and **go** right into seventh; it would be the easiest way to keep him challenged and stimulated (ISAACSON, 2011).

The latter was designed by Lee Felsenstein and Gordon French of the Homebrew Computer Club. They all had the chance to **go** on display during Labor Day weekend of 1976, at the first annual Personal Computer Festival, held in a tired hotel on the decaying boardwalk of Atlantic City, New Jersey (ISAACSON, 2011).

Jobs was barefoot, and at one point put his feet up on a desk. “Not only are we not going to buy this thing,” Keenan shouted, “but get your feet off my desk!” Alcorn recalled thinking, Oh, well. There **goes** that possibility” (ISAACSON, 2011).

He went so far as to design special tools so that the Macintosh case could not be opened with a regular screwdriver” (ISAACSON, 2011).

I was a wealthy man by then, and I didn’t trust him not to try to blackmail me or go to the press about it,” he recalled. “I asked Mona not to tell him about me” (ISAACSON, 2011).

So when Frank was running operations, Eisner could be like a bumblebee going from project to project trying to make them better (ISAACSON, 2011).

And paper currency will also become obsolete as transactions will go from mobile to mobile (IBM website, 2011).

He would go on fasts, just as he did as a teenager, and he became sanctimonious as he lectured others at the table on the virtues of whatever eating regimen he was following (ISAACSON, 2011).

The SEC investigation ended up going nowhere, and the board circled the wagons to protect Jobs from calls that he release more information (ISAACSON, 2011).

Instead of exulting about their transformative new product, however, he went into a rant against Google for producing the rival Android operating system (ISAACSON, 2011).

But Jobs and his team went further: They decided to ban any app that defamed people, might be politically explosive, or was deemed by Apple’s censors to be pornographic (ISAACSON, 2011).

I wasn't in the mood to go on a real crying jag (MEYER, 2005).

By then the bankers had priced the stock at \$22 a share. It went to \$29 the first day (ISAACSON, 2011).

(2) go to + time expression

I got into it in my typical nut so way, he said. At one point he and Kottke went for an entire week eating only apples, and then Jobs began to try even purer fasts (ISAACSON, 2011).

Lisa learned to be temperamental in return. Over the years their relationship would be a roller coaster, with each of the low points elongated by their shared stubbornness. After a falling-out, they could go for months not speaking to each other (ISAACSON, 2011).

I like to think that in that moment’s hesitation before our bold futures reclaimed us, we lived that simple life together all the way into our peaceful old ages, with a brood of grandchildren around us on a farm in the south of France, quietly going about our days, warm and complete like loaves of fresh bread, our small world filled with the aroma of patience and familiarity (ISAACSON, 2011).

A couple of hours went by, while Smith waited in the living room, unable to go in and get her clothes. Finally, she put a coat on over her nightgown and went to Peet’s Coffee to pick up some food. / But then days went by (ISAACSON, 2011).

The key venue for freewheeling discourse was the Monday morning executive team gathering, which started at 9 and went for three or four hours (ISAACSON, 2011).

With less than two weeks to go before the Jan. 21 primary, campaign strategists are racing to place buys before their competitors do and struggling to create messages that resonate in a market that could be saturated as early as this weekend (NEW YORK TIMES, 2012).

(3) go = movement

This was my only chance, and even if he saw me, I had to keep going (MEYER, 2005).

I couldn't wait to get the heat **going** in my truck (MEYER, 2005).

It would be nice to get the economy **going** again, he said. "That's a dire need (NEW YORK TIMES, 2012).

(4) go – combinar/ acompanhar

But physically, I'd never fit in anywhere. I should be tan, sporty, blond — a volleyball player, or a cheerleader, perhaps — all the things that **go** with living in the valley of the sun (MEYER, 2005).

I thought for a moment, wondering whether the truth or a lie would go over better. I decided to **go** with the truth (MEYER, 2005).

I encouraged her to **go** with the blue; why not play up the eyes? Angela chose a pale pink dress that draped around her tall frame nicely and brought out honey tints in her light brown hair. I complimented them both generously and helped by returning the rejects to their racks (MEYER, 2005).

1.6 Intersecção entre comunidades

(1) go + adj. – tornar-se, mudar para, mudar de estado

Go mobile for less with laptops optimized for portability, connectivity and security. IBM Certified Pre-owned laptops are completely functional and are backed with a 7 day money back guarantee and limited warranties. Visit us often as our inventory changes daily (IBM website, 2011).

Now that the Beatles were ready to **go digital**, what could Apple offer to make that milestone special? (ISAACSON, 2011).

The "Manage Your Identity!" initiative is already an enormous success in Germany. Word of the project **went viral**, and hundreds of IBM volunteers signed up to be trained (IBM website, 2011).

Dr. Rich, who sees many teenagers who struggle with Internet-related issues, feels strongly that it is important to avoid blanket judgments about the dangers of **going** online (NEW YORK TIMES Seeing social...). / **Go online** and tell us what you think. **SCIENTIFIC AMERICAN** / Back in the 1980s, **going online** usually meant dialing into a service like AOL, CompuServe, or Prodigy that charged fees for access to a carefully curated walled garden filled with content plus some exit gates that allowed braver users access to the Internet at large (ISAACSON, 2011).

And **go offline** from time to time by installing Freedom, Internet-blocking software that lets you concentrate on the task at hand (NEWSWEEK, 2012).

A new Dove **Go Fresh** Body Wash Energise advert takes a snippet of a young woman's daily showering routine (UNILEVER website, 2012).

Wicked is the only one still surviving today— proving that viewers have always preferred films in which stars **go bareback**, without a condom in sight (NEWSWEEK, 2012).

The real flavor of a year is always derived most deliciously from the things that **go wrong** in high places: not just from the cock-ups, cover-ups, and mendacity, but also from ugly speech or unseemly behavior on the part of those (s)elected to Serve the People (or, at the very least, to do them no harm). Here, in no particular order of ignominy, are a few deserving brickbats (NEWSWEEK, 2012). / Planning for the future, then, might not be so much a matter of foreseeing what could **go wrong** as of making our systems and institutions robust enough to withstand a variety of shocks. This is how the new history will work (NATURE, 480447a)./ Dad, I don't really know anything about cars. I wouldn't be able to fix it if anything **went wrong**, and I couldn't afford a mechanic" "Really, Bella, the thing runs great" (MEYER, 2005).

The study by researchers at the University of California, San Francisco, demonstrated that anorexic patients were losing weight in hospital on the standard treatment, a “start low (in calories) and go slow meal plan (NEW YORK TIMES, 2012).

More than a fifth of them later went bankrupt, The Wall Street Journal reported on Monday (NEW YORK TIMES, 2012).

In the winter of 1925, long after this Gold Rush boomtown on the Bering Sea had gone bust, diphtheria swept through its population of 1,400 (NEW YORK TIMES, 2012).

My lab and others are now finding in animal studies, however, that these beneficial epigenetic processes can go awry in conditions such as addiction and depression, where alteration of the normal array of modifications may serve to activate cravings, induce feelings of defeat or otherwise predispose an animal to a lifetime of maladaptive behavior (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

The National Research Council recommended in 2009 that NASA place an infrared survey spacecraft in a Venuslike orbit around the sun. As it looked outward, away from the sun, the observatory would spot asteroids that go unseen from Earth (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

She is in touch with few friends, and Newsweek’s many efforts to reach her went unanswered (NEWSWEEK, 2012).

A quick cab ride through Cairo’s stark poverty and -ruined infrastructure suggests Egypt went largely ungoverned for years (NEWSWEEK, 2012).

It was a long night. I had a lot of homework that was going undone, but I was afraid to leave Billy alone with Charlie (MEYER, 2005).

The maiden voyage is, ironically, its most boring. For two years the ship, without crew, is remotely piloted to follow a slow spiral from low Earth orbit through the Van Allen radiation belts and up to a high Earth orbit—a trip that goes easy on propellant but is too long and radioactive for astronauts (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

I quickly lied, my face going hard. "He was headed someplace new... but I have no idea where" (MEYER, 2005).

Chapter 9: Going Public: A Man of Wealth and Fame **JOBS** / Brennan’s family was surprised, but Jobs knew that Apple would soon be going public and he decided it was best to get the issue resolved (ISAACSON, 2011). / By the time Apple went public a year later, Xerox’s \$1 million worth of shares were worth \$17.6 million (ISAACSON, 2011). / Wozniak, not surprisingly, had the opposite attitude. Before the shares went public, he decided to sell, at a very low price, two thousand of his options to forty different midlevel employees (ISAACSON, 2011). / Apple went public the morning of December 12, 1980 (ISAACSON, 2011). / Markkula was only thirty-three, but he had already retired after working at Fairchild and then Intel, where he made millions on his stock options when the chip maker went public (ISAACSON, 2011). / Lazard, under Bruce Wasserstein, paid as much as 74 percent of its revenue in compensation in 2004, the year before it went public (NEW YORK TIMES, 2012).

Added Jobs, “I had more than a hundred hours, including every concert on the ’65 and ’66 tour,” the one where Dylan went electric. / He had to move on, and when he did, by going electric in 1965, he alienated a lot of people (ISAACSON, 2011).

I was voluntarily poor when I was in college and India, and I lived a pretty simple life even when I was working. So I went from fairly poor, which was wonderful, because I didn’t have to worry about money, to being incredibly rich, when I also didn’t have to worry about money (ISAACSON, 2011).

The Apple II was just **going on sale** in Russia, so Jobs headed off to Moscow, where he met up with AlEisenstat (ISAACSON, 2011). / When the NeXT computer finally **went on sale** in mid-1989, the factory was primed to churn out ten thousand units a month (ISAACSON, 2011). / Even before the iPad **went on sale**, Jobs was thinking about what should be in the iPad 2 (ISAACSON, 2011). / It can **go on sale** as an e-book in a matter of hours (NATURE, 2011).

Jobs **went ballistic**, or in Smith's phrase, "totally nonlinear." **JOBS** / It leaked to the Los Angeles Times, provoking Jobs to **go ballistic**, and Eisner's assessment of the movie was wrong, very wrong (ISAACSON, 2011).

As happened when Amelio had asked him what role he wanted to play, Jobs would **go silent** and ignore situations that made him uncomfortable (ISAACSON, 2011).

If the platform **goes closed**, it is over," Kahng said. "Total destruction. Closed is the kiss of death" (ISAACSON, 2011).

To be truly simple, you have to **go** really **deep**. For example, to have no screws on something, you can end up having a product that is so convoluted and so complex. The better way is to **go deeper** with the simplicity, to understand everything about it and how it's manufactured (ISAACSON, 2011).

There was no need for one. Apple's devices would **go dormant** if they were not being used, and they would wake up when you touched any key. / The solution was "Swipe to Open," the simple and fun on-screen slider that activated the device when it had **gone dormant** (ISAACSON, 2011).

Despite all the coddling, Jobs at times almost **went crazy**. He chafed at not being in control, and he sometimes hallucinated or became angry (ISAACSON, 2011).

The monitor **went wild** (MEYER, 2005).

Reed had grown up fast in 2009, when it looked as if his father was **going todie** (ISAACSON, 2011).

Just as I passed, he suddenly **went rigid** in his seat. He stared at me again, meeting my eyes with the strangest expression on his face — it was hostile, furious (MEYER, 2005).

Raiders scored a touchdown against the Redskins and, instead of an instant replay, television screens across the nation **went black** for an ominous two full seconds. **JOBS** / His eyes **went black** again. "Alice wouldn't dare". / And then, as the room **went black**, I was suddenly hyperaware that Edward was sitting less than an inch from me (MEYER, 2005).

I looked away quickly, shocked, **going red** again (MEYER, 2005).

I blinked, my mind **going blank**. Holy crow, how did he do that? / His eyes **went blank**, curiously dead, as he turned away (MEYER, 2005).

I walked to my room and shut the door, slammed it really, so I could be free to **go to pieces** privately (MEYER, 2005).

My body **went cold** (MEYER, 2005).

I'm **going borne** (MEYER, 2005).

As soon as the phone **went dead**, the cloud of depression began to creep over me again (MEYER, 2005).

I contented myself with listening to his breath come and **go evenly** (MEYER, 2005).

You were really great the first year, and everything went wonderful (ISAACSON, 2011).

(2) go – estar, acontecer, funcionar

I was heading to Berlin for a conference last year and my son, Casey, was pitching in a really important high school baseball game. I called my wife, Barbra, from the airport and found out the score was close. I couldn't see myself not knowing how it went. I decided to take a different flight so I could get a play-by-play while I was at Newark (NEW YORK TIMES, 2012).

Fortunately, the meeting went very well, despite me looking kind of insane (NEW YORK TIMES, 2012).

How do you/does your child go about voicing their opinion about school matters (a) at home? (b) at school? and (c) in your community? (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

This does not mean there was no engagement, only that nothing was reported typically these articles only detailed the task, not how it went (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

It was not great as bachelor parties go, but it was the best we could come up with for someone like Steve, and nobody else volunteered to do it," recalled Tevanian (ISAACSON, 2011). / The financial part of the negotiations went smoothly; Jobs was eager not to make Gassée's mistake of overreaching. He suggested that Apple pay \$12 a share for NeXT (ISAACSON, 2011). / It didn't go smoothly. I somehow managed to hit myself in the head with my racket and clip Mike's shoulder on the same swing (MEYER, 2005).

Although the negotiations went quickly, the final details were not finished until hours before Jobs's Macworld speech in Boston (ISAACSON, 2011).

At one product review meeting, he learned that the process was going slowly. "He did one of his displays of awesome fury, and the fury was absolutely pure," recalled Ive (ISAACSON, 2011).

The applicant was nervous, and the meeting did not go well. Later that day Jobs bumped into him, dejected, sitting in the lobby (ISAACSON, 2011). / The visit went well (ISAACSON, 2011). / Jessica's dinner with Mike had gone very well, and she was hoping that by Saturday night they would have progressed to the first-kiss stage (MEYER, 2005)./ So I imagine things are going well if they can't call (MEYER, 2005).

The interview was going badly, but at the end Jobs sat down at his Mac and showed off iTunes (ISAACSON, 2011).

"How did your first day go, dear?" / There went my good day (MEYER, 2005).

I heard the door and opened my eyes to see the nurse with a cold compress in her hand. "Here you go, dear." She laid it across my forehead. "You're looking better," she added (MEYER, 2005).

The focus of the room from this perspective, the TV and VCR, balanced on a too-small wooden stand, were in the southwest corner of the room. An aged sectional sofa curved around in front of the TV, a round coffee table in front of it. "The phone goes there," I whispered, pointing (MEYER, 2005).

He went barefoot most of the time, wearing sandals when it snowed (ISAACSON, 2011).

Another group were concerned that the area they obtained for a section was way too small, and they checked to find where they had gone astray (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

2. Polissemia de RUN

2.1 Inglês Jornalístico

(1) run – dizer

As noted by Mr. McCartney's site, the lyrics of that song (which will also be the album's lead track) run: "I'm gonna sit right down and write myself a letter and make believe it came from you. I'm gonna write words, oh, so sweet, they're gonna knock me off of my feet. A lot of kisses on the bottom, I'll be glad I got 'em (NEW YORK TIMES, 2012).

(2) run – fazer, executar

And so the nation's foremost Sunni leader became its top fugitive, he stands accused of running death squads and sponsoring a suicide attack in 2005 (NEWSWEEK, 2012).

Since he ran the facility, he could coordinate the transplant recovery, cancer tests, pain treatments, nutrition, rehabilitation, and nursing (ISAACSON, 2011).

(3) run from...to – estender de...a

What is more, the industry expects the 1,700-mile Keystone Pipeline, which would run from oil sands deposits in Canada to the Gulf Coast, to provide more fuel for refineries, he said (NEW YORK TIMES, 2012).

In the case of Japan, one-way causality running from economic growth to research in the case of Japan, one-way causality running from economic growth to research (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

It was nothing like the playful sounds I'd heard from him this morning; it was the single most menacing thing I had ever heard, and chills ran from the crown of my head to the back of my heels (MEYER, 2005).

(4) run the risk – submeter-se a riscos

With the clock ticking before the austerity measures plunge Italy into a deeper recession, he must convince Europe that Italy is committed to structural changes while persuading entrenched Italian interest groups that if they resist those changes the entire euro zone runs the risk of collapse (NEW YORK TIMES, 2012).

2.2 Inglês para negócios

(1) run (EMPRESAS) – controlar, organizar, gerenciar

Our corporate purpose sets out our aspirations in running our business (UNILEVER website, 2012).

We are making all the decisions together as one management team, Mr. Marchionne said at a media briefing. "There is no question about who runs what. I run one company (NEW YORK TIMES, 2012).

This management team spends their time traveling and making decisions in the operating regions, Mr. Marchionne said. "But this thing runs as one house (NEW YORK TIMES, 2012).

Nelson Peltz, the activist investor who runs Trian Partners, wrote a scathing letter to State Street's board late last year, questioning the payout as measured against earnings per share (NEW YORK TIMES, 2012).

Work on the \$1.2 billion construction project is not scheduled to be finished until spring 2013, but officials of the Port Authority of New York and New Jersey are to tour the project on Tuesday,

accompanied by representatives of the Dutch management company that **runs** the terminal (NEW YORK TIMES, 2012).

A Liu donor who **runs** a business importing hair from China to make wigs got one (NEW YORK TIMES, 2012).

One was Cheng Rui Lu, the donor who **runs** a wig business and who, as an active member of a prominent Shandong Province association, traveled with Mr. Liu on an exchange visit to China in 2007, when Mr. Liu was a councilman (NEW YORK TIMES, 2012).

Federal prosecutors also asked Mr. Maggio about his new life since his Wall Street career. He said that he lived in Naples, Fla., and **ran** a fishing charter business called Starting Over Charters (NEW YORK TIMES, 2012).

Stephen Dlack, who **runs** Fifty Fifty Productions, a Springfield, Mo., company that produces collectible knife shows, said he remembered when he could “bring maybe 20, 30 knives on the plane, but this was way before 9/11 (NEW YORK TIMES, 2012).

On Sunday, the office was **run** by a single mid-level staff member, whose voice echoed throughout the room. Everyone else was out knocking on doors, he said (NEW YORK TIMES, 2012).

The Lunar X Prize team that declared that it was going to Tranquillity Base, **run** by a company called Astrobotic Technology, now says it will stay away from the Apollo 11 and 17 sites (NEW YORK TIMES, 2012).

Fatima Mechta-Grigoriou, who now **runs** a stress and cancer laboratory at the Curie Institute in Paris, says of her former mentor, Yaniv: “He deeply influenced me, without me being conscious of this at that time, the way I currently drive my research laboratory and my own students and postdocs (NATURE, 2011).

Many protégés have sought to reproduce their mentors behaviour, creating labs that are scientifically challenging and stimulating but also humane and nurturing and giving their lab members enough autonomy to prepare them to **run** their own labs (NATURE, 2011).

Jobs took on the task of pruning the Gravenstein apple trees. “Steve **ran** the apple orchard, said Friedland. “We were in the organic cider business. Steve’s job was to lead a crew of freaks to prune the orchard and whip it back into shape” (ISAACSON, 2011).

Among those who were part of the community there was Larry Brilliant, an epidemiologist who was working to eradicate smallpox and who later **ran** Google’s philanthropic arm and the Skoll Foundation (ISAACSON, 2011).

Shunryu Suzuki, who wrote Zen Mind, Beginner’s MinT and **ran** the San Francisco Zen Center, used to come to Los Altos every Wednesday evening to lecture and meditate with a small group of followers (ISAACSON, 2011).

Brand **ran** the Whole Earth Truck Store, which began as a roving truck that sold useful tools and educational materials, and in 1968 he decided to extend its reach with the Whole Earth Catalog (ISAACSON, 2011).

On paper he looked like a great choice. He was **running** a manufacturing line for National Semiconductor, and he had the advantage of being a manager who fully understood engineering (ISAACSON, 2011).

Jobs, not surprisingly, had more conflicted emotions. “I was only twenty-two, and I knew I wasn’t ready to **run** a real company”, he said (ISAACSON, 2011).

I wasn't up to **running** the Lisa division. I brooded about it a lot" (ISAACSON, 2011).

He was not particularly philanthropic. He briefly set up a foundation, but he discovered that it was annoying to have to deal with the person he had hired to **run** it, who kept talking about venture" philanthropy and how to "leverage" giving (ISAACSON, 2011).

A few weeks after winning his power struggle with Raskin to **run** the Mac division, he helped push out Mike Scott as Apple's president (ISAACSON, 2011).

If the Macintosh project had been **run** my way, things probably would have been a mess (ISAACSON, 2011).

The way we're **running** the company, the product design, the advertising, it all comes down to this: Let's make it simple (ISAACSON, 2011).

Jobs knew that he was not ready to **run** the company himself, even though there was a part of him that wanted to try (ISAACSON, 2011).

He began to become more vocal about how he thought the company should be **run** (ISAACSON, 2011).

I can't believe you're going to insult businesspeople across America by **running** that," Debi Coleman yelled at Jobs when she saw the ad (ISAACSON, 2011).

They told Sculley that he was supposed to be **running** the company, and he should start doing so with more authority and less eagerness to be pals with Jobs (ISAACSON, 2011).

Jobs became fascinated by a flat-screen technology developed by a firm near Palo Alto called Woodside Design, **run** by an eccentric engineer named Steve Kitchen (ISAACSON, 2011).

It could be called Apple Labs and Jobs could **run** it, going back to the joy of having a small team and developing a great new product (ISAACSON, 2011).

Gassée flew to Cupertino and said he would take the job if he got a guarantee that he would **run** the division rather than work under Jobs (ISAACSON, 2011).

At the end of that month, Sculley finally worked up the nerve to tell Jobs that he should give up **running** the Macintosh division (ISAACSON, 2011).

I'm going to recommend that you step down from your operating position of **running** the Macintosh division (ISAACSON, 2011).

Even Jobs's strongest supporter, PhilSchlein, tried to talk him into stepping aside gracefully to **run** a research lab for the company (ISAACSON, 2011).

The plan was to gather everyone in a room with Jobs, and then the CFO would come in a few minutes late to establish that he was the person **running** the meeting (ISAACSON, 2011).

His parents had both been doctors at Methodist University Hospital in Memphis, he was born there, and he was a friend of James Eason, who **ran** the transplant institute there (ISAACSON, 2011).

Ron Johnson, who had developed Apple's stores and **run** them for more than decade, had decided to accept an offer to be the CEO of J.C. Penney, and he came by Jobs's house in the morning to discuss his departure (ISAACSON, 2011).

Before joining the Obama administration, he was a banker at Citigroup, helping run a division with esoteric investments in real estate and construction — a connection that was criticized by liberal groups on Monday (NEW YORK TIMES, 2012).

(1.1) run (ESPORTE, COMPETIÇÃO) – organizar, administrar

Plan for Trump to Run a Bronx Golf Course Has Critics (NEW YORK TIMES, 2012).

It won top prize in a local contest run by the Air Force, even though the competitors included students through twelfth grade (NEW YORK TIMES, 2012).

(2) run (INFORMÁTICA) – rodar, executar, funcionar etc

IBM has the unique ability to do it all—consult, design, build, run and finance your entire solution, including IBM and non-IBM hardware, software and services (IBM website, 2011).

Automate virtualized infrastructure and the delivery of the services that run on it(IBM website, 2011).

Intel knows a lot about the MacBook Air because it supplies the chips that run Apple's product, but the company wants the much larger market of Windows-based notebooks to embrace the style of the Apple device, too (NEW YORK TIMES, 2012).

Below its keyboard, the device has a huge touchpad that runs the entire width of the machine, allowing users to switch easily to touch gestures from typing (NEW YORK TIMES, 2012).

With IBM Cognos BI, QHMS can build a standardized and centralized information delivery platform that is scalable and flexible, and that enables QHMS to monitor the performance of a wide range of services running on different systems (IBM website, 2011).

IBM's agreement with Family Bank includes IBM Power 770 server systems running on AIX and IBM Tape Library Express Model (IBM website, 2011).

The IBM Power 755 is a high performance computing cluster node with 32 POWER7 processor cores that is optimized for running highly parallel computationally intensive workloads and algorithms such as weather and climate modeling, computational chemistry, physics and petroleum reservoir modeling (IBM website, 2011).

Using IBM WebSphere software running on IBM System x Servers, experts from IBM China Development Lab and China's National Engineering Research Center for Agricultural Products Logistics have created a pork monitoring and tracking system that can extract and store actionable business information from the millions of interconnected sensors that make up the Internet of Things (IBM website, 2011).

Keep your applications running and your budget in check with an x86 server from System x (IBM website, 2011).

To help clients, IT companies, and academics implement a secure, end-to-end approach to product delivery, IBM has developed a Secure Engineering Framework that provides security best practices for developing products and applications that run in today's digital infrastructure (IBM website, 2011).

Choose from e-learning, instructor-led online, on-site and more. Guaranteed to run classes (IBM website, 2011).

And through our business and brands, we run a range of programmes to promote hygiene, nutrition, empowerment and environmental awareness (UNILEVER website, 2012).

1960s - As the world economy expands, so does Unilever and it sets about developing new products, entering new markets and **running** a highly ambitious acquisition programme (UNILEVER website, 2012).

It is called the Postdoc Industry Exploration Program (PIEP; see Nature 478, 277; 2011), and is **run** by the Berkeley Postdoctoral Association (NATURE, 2011).

Holt and his collaborators in Project Angstrom, a Massachusetts Institute of Technology–led research consortium, have come up with an answer: the “self-aware” computer. In conventional computers, the hardware, software and operating system (the go-between for hardware and software) cannot easily tell what the other components are doing, even though they are all **running** inside the same machine (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

It can tell, for instance, that video software is **running** at a pokey 15 frames per second, not an optimal 30 (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

(Molecular Devices) that was interfaced by an A/D-converter (Digidata 1440, Molecular Devices) to a PC **running** PC lamp software (NATURE, 2011).

A machine learning technique based on the principle of maximum entropy, was used to **run** the MX Models (NATURE, 2011).

When the model is simple enough—say, a hydraulic model of the British economy—we can backtrack through a model **run** and realize that the drawdown of personal savings accounts was an unexpected effect of raising taxes too quickly (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

The idea is to eventually make operating systems that can detect when applications are **running** unacceptably slowly and consider potential solutions (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

And a self-aware computer would be able to juggle complex goals such as “**run** these three programs but give priority to the first one” and “save energy as much as possible, as long as it doesn’t interfere with this movie I’m trying to watch” (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

The next step is to design a follow-on operating system that can tailor the resources going to any one program. If video were **running** slowly, the operating system would allocate more power to it. If it was **running** at 40 frames a second, however, the computer might shunt power elsewhere because movies do not look better to the human eye at 40 frames per second than they do at 30 (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

A group of Janov’s adherents **ran** a program called the Oregon Feeling Center in an old hotel in Eugene that was managed by Jobs’s Reed College guru Robert Friedland, whose All One Farmcommune was nearby (ISAACSON, 2011).

He also built a burn box bathed in heat lamps so the computer boards could be tested by **running** overnight at high temperatures (ISAACSON, 2011).

For every one of them there were a thousand people who would want the machine to be ready to **run**” (ISAACSON, 2011).

When a computer was open to **running** software that also worked on other computers, it would end up sacrificing some functionality (ISAACSON, 2011).

I remember the first time we went down, Steve had this app where it was just things bouncing around on the screen,” he said. “That was the only app that **ran**” (ISAACSON, 2011).

If we didn't have the discipline to keep that place spotless, then we weren't going to have the discipline to keep all these machines running (ISAACSON, 2011).

Software people are always multiplatform, because you want to run on everything," he recalled. "And that was a huge battle, probably the largest battle I lost at Apple (ISAACSON, 2011).

The iPod and iPhone, he said, would never run Flash (ISAACSON, 2011).

"He's watching TV... no, he's running a VCR, in the dark, in another place" (MEYER, 2005).

(2.1) run (MÁQUINA – CARRO) - funcionar

My college fund came from my dad paying \$50 for a Ford Falcon or some other beat-up car that didn't run, working on it for a few weeks, and selling it for \$250—and not telling the IRS" (ISAACSON, 2011).

His car was still running, the door left open (MEYER, 2005).

"So how do you like the truck?" he asked. "I love it. It runs great" (MEYER, 2005).

(3) run (POLÍTICA) – concurrer

What literary star will set the publishing world abuzz with an unlikely career turn? Philip Roth runs for Senate in Connecticut against Joseph Lieberman, who goes back on his pledge not to seek reelection--a race that terrifies and confuses Jewish mothers around the state. Roth disavows Portnoy's Complaint as a youthful indiscretion (NEWSWEEK, 2012).

Formerly Obama's top legislative fixer, the hard-driving Messina spent more than a decade running campaigns and Capitol Hill operations for (mostly) red-state Dems. Great qualifications--but he's never helmed a presidential bid (NEWSWEEK, 2012).

A hard-driving Obama world veteran--he's long served as a top press spokesman--LaBolt runs Chicago's daily media strategy, including its frequent attacks on Mitt Romney (NEWSWEEK, 2012).

Bird mobilized voters in South Carolina, Maryland, Pennsylvania, and Ohio during the 2008 campaign, then kept Organizing for America running at the DNC (NEWSWEEK, 2012).

Under Saddam Hussein, Sunnis brutally ran the show in Iraq, though they were a minority and Shiites the majority (NEWSWEEK, 2012).

This would provide each ethno-religious group the authority to run its own regional affairs, while the central government tends to national interests (NEWSWEEK, 2012).

The main sticking point at present is the Shiite insistence of running the whole country from Baghdad (NEWSWEEK, 2012).

When Bratton was picked by New York Mayor Rudolph Giuliani to run the NYPD, he encountered fiefdoms and turf wars that he sought to quash by developing the now widely replicated CompStat method of holding commanders and street cops alike accountable for crime reduction (NEWSWEEK, 2012).

The pro-Gingrich group, Winning Our Future, will take a scathing 28-minute movie about Bain Capital, the private equity firm Mr. Romney once ran, and cut it into 30- and 60-second commercials (NEW YORK TIMES, 2012).

But another 21 percent credited Republicans with running both the House and Senate and 15 percent had only the Senate in Republican hands (NEW YORK TIMES, 2012).

Even Mr. Romney, who likes to run a tight ship, has scaled back to one office this year, from two offices four years ago (NEW YORK TIMES, 2012).

Likewise, four years ago, Kelly Ayotte was the state's appointed attorney general. When Ms. Ayotte ran for an open United States Senate seat last year, Mr. Romney came to New Hampshire and campaigned for her (NEW YORK TIMES, 2012).

Mr. Romney's political action committee donated \$25,000 to the state party during Mr. Sununu's tenure, and sent a check to his son, Christopher T. Sununu, who was running for a position on the state's executive council (NEW YORK TIMES, 2012).

Mr. Daley instituted a more button-down style at the White House, after the more temperamental style of his predecessor, Rahm Emanuel, who left to run for mayor of Chicago (NEW YORK TIMES, 2012).

If you'll forgive some outside advice, President Obama might consider running for re-election as Luther. It's not enough to pick a series of small squabbles and then win as the least ugly man in the room (NEW YORK TIMES, 2012).

He might run as someone who believes in government but sees how much it needs to be cleansed and purified (NEW YORK TIMES, 2012).

Opponents of same-sex marriage pointed out that the governor is not running for re-election and could make what they consider a risk-free proposal (NEW YORK TIMES, 2012).

Since 1984, when primary polling became widespread, the candidates with the three highest volatility scores have been Newt Gingrich, Rick Perry, and Herman Cain, all of whom ran this year (NEW YORK TIMES, 2012).

The opposition leader, Daw Aung San Suu Kyi, has confirmed that she will run for a parliamentary seat in April, a spokesman for her National League for Democracy party said Tuesday (NEW YORK TIMES, 2012).

Ross Douthat's column about the coverage of Rick Santorum's private life points to a continuing debate about the media coverage of those who run for public office (NEW YORK TIMES, 2012).

That fall he headed off to Reed, where he immediately ran for student body president, saying that he needed to clear his name from the "miscarriage of justice" he had suffered. He won (ISAACSON, 2011).

In 1998 she became CEO of eBay, and she later ran unsuccessfully for governor of California (ISAACSON, 2011).

How many times have you heard Democrats from Carter to Obama running against Washington, accusing it of being insular, shortsighted, corrupt and petty? (NEW YORK TIMES, 2012).

If POTUS runs against Congress' how does he explain D controlled Senate? (NEW YORK TIMES, 2012).

I think he should run against this do-nothing Congress, she said (NEW YORK TIMES, 2012).

It's hard to imagine the Tea Party-infused GOP of 2010 turning around and choosing a "no drama" former diplomat to run against Obama, especially after he served two years as diplomat for him (and Ronald Reagan and George H.W. Bush, by the way) (NEWSWEEK, 2012).

(4) run (JORNALISMO) - publicar

In October, when vice presidential candidate Condoleezza Rice trounces Joe Biden in their debate, prompting dozens of newspapers around the country to all run the same headline: SAY IT AIN'T SO, JOE (NEWSWEEK, 2012).

There are six candidates, five are running ads there, and each of them has a super PAC, he said. That's 10 entities running ads. And that's before you factor in the other interests and their ads (NEW YORK TIMES, 2012).

Instead, TripAdvisor recently ran a list of the "Top 15 U.S. Travel Destinations on the Rise for 2012" (NEW YORK TIMES, 2012).

By then the press had turned against Amelio. Business WeeP ran a cover asking "Is Apple Mincemeat?"; Red HerrinK ran an editorial headlined Gil Amelio, Please Resign"; and Wirec ran a cover that showed the Apple logo crucified as a sacred heart with a crown of thorns and the headline "Pray" (ISAACSON, 2011).

They debated the grammatical issue: If "different" was supposed to modify the verb "think," it should be an adverb, as in "think differently." But Jobs insisted that he wanted "different" to be used as a noun, as in "think victory" or "think beauty." Also, it echoed colloquial use, as in "think big." Jobs later explained, "We discussed whether it was correct before we ran it. (ISAACSON, 2011).

He likewise called Yoko Ono for a picture of her late husband, John Lennon. She sent him one, but it was not Jobs's favorite. "Before it ran, I was in New York, and I went to this small Japanese restaurant that I love, and let her know I would be there," he recalled (ISAACSON, 2011).

That included taking over the front page of the iTunes Store, buying billboards featuring the best photographs of the band, and running a series of television ads in classic Apple style (ISAACSON, 2011).

Nevertheless Jobs and Sculley bent to the agency's entreaties and ran the commercial during the Super Bowl (ISAACSON, 2011).

Mr. Romney is running an ad in South Carolina that touches on a big local issue: the decision by the National Labor Relations Board to file a complaint, later withdrawn, against Boeing for opening an aircraft plant there instead of Washington State, which has laws more favorable to unions (NEW YORK TIMES, 2012).

(5) run up (FINANÇAS, ECONOMIA) - saldar

In Spain, the Prince Felipe Research Centre, a flagship biomedical-research facility in Valencia, was forced into severe cutbacks, and the San Raffaele Scientific Institute in Milan, Italy, is accepting a rescue package backed by the Vatican after running up a debt of US\$1.5 billion (NATURE, 2011).

Having run up a debt that it would never be able to repay, the country faced a number of potential outcomes, all unpleasant (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

2.3 Inglês acadêmico

(1) run (EMPRESAS-ESCOLA) – controlar, organizar, gerenciar

The project was intended to run for two years in one school, but the classroom changes it achieved were so attractive to teachers that it has continued for 27 years and spread to hundreds of other schools in at least six countries (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

Aided schools are **run** by school sponsoring bodies (SSBs) such as religious organizations (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

There are approximately 320 SSBs, which **run** about 1300 schools in both the primary and secondary sectors (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

Three regressions are **run** and tested for significance in the Baron and Kenny approach to establishing mediation among the three variables (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

A sequential regression on job satisfaction was **run** with the personal and school factors as the first block and the seven responsibility dimensions as the second block of factors (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

The Hong Kong Attainment Test **run** in Pre-S1 helps classify feeder primary schools to the three attainment bands of secondary schooling (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

Thus, a series of experiments was **run** in which for each experiment one feature was added as an information source, starting with only the feature with the highest Gain Ratio score and proceeding in a stepwise fashion to features with lower Gain Ratio scores (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

Parkinson, Dilworth B. 2002. **Running** the Perl/C version of the Analogical Modeling Program. In Skousen et al. (eds.), 365–383 (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

Each graph contains three density curves that show the distribution of homophony among the 1,000 patterns **run** in each simulation; there is one curve for each of the three simulation series ('a', 'b', and 'c') (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

2.4 Inglês científico

(1) **run (MEDICINA) – experiments, studies, species, substances, instruments**

And publishers (we hope) would no longer issue retractions for their own errors, such as **running** the same study twice (NATURE, 2011).

Journey to the Exoplanets, from Scientific American and Farrar, Straus and Giroux (both owned by the same parent company as Nature), is a combination of text, sumptuous paintings, photographs from space probes, an explorable Solar System and experiments children can **run** themselves (NATURE, 2011).

For each of the 5,527 species, we **ran** each possible modelling combination (NATURE, 2011).

RNA integrity was confirmed by **running** 1 mg on a denaturing glyoxal gel (NATURE, 2011).

When the Mars Science Laboratory lands, the instrument that he **runs** will sniff for traces of methane, a gas that could be a clue to life (NATURE, 2011).

Medicine **ran** dangerously low, and there was no easy way to get more (NEW YORK TIMES, 2012).

I **ran** a treatment program for years, and we invested millions in treatment services (NEW YORK TIMES, 2012).

2.5 Inglês literário

(1) **run – conversar**

All of a sudden there's a torn pair of jeans and turtleneck, and he's off and **running** about why he needed great stores. If Apple is going to succeed, he told me, we're going to win on innovation. And

you can't win on innovation unless you have a way to communicate to customers" (ISAACSON, 2011).

(2) run – seguir, acontecer

Once the Manifesto ads had run their course, the team again tried something softer, shot as day-in-the-life documentaries by the young filmmaker Jessica Sanders (ISAACSON, 2011).

I watched four volleyball games running simultaneously (MEYER, 2005).

(3) run by – passar por algum lugar, visitar

Maybe I'll run by and see him (MEYER, 2005).

(4) run through/up – passar, percorrer

I ran my fingers through my hair a couple of times and took some deep breaths before I continued around the corner (MEYER, 2005).

A shock ran through my body at his casual touch (MEYER, 2005).

As I flinched away from him, shrinking against my chair, the phrase if looks could kill suddenly ran through my mind (MEYER, 2005).

A shiver ran up my spine (MEYER, 2005).

1.6 Intersecção entre comunidades

(1) run + adj./subst. = tornar-se, mudar, mudar de estado

The certainty his son and his relations must be impelled to entertain is that the coffers have run dry of Danegeld (NEWSWEEK, 2012)./ The front of her thin cotton shirt was cold, damp with the tears that streamed from my eyes until, red and sore, they ran dry (MEYER, 2005).

Current MSNBC promos playfully contrast the co-hosts Joe Scarborough and Mika Brzezinski, framing them almost as characters from "Guys and Dolls" (albeit a Sgt. Sarah Brown in running shorts) (NEW YORK TIMES, 2012)./ In the spring of 1988 cash was running so short that he convened a meeting to decree deep spending cuts across the board (ISAACSON, 2011).

Republican conservatives had just swept the board at the 2010 congressional elections, and they took over the House of Representatives vowing to handcuff the EPA, which they viewed as a prime example of big government run amok (NATURE, 2011).

Cultural and historical beliefs play a big role, says Shen, and with traditional medicine, attitudes and beliefs run deep (NATURE, 2011).

Jobs held his breath for a moment, because the demo had not worked well the night before. But this time it ran flawlessly (ISAACSON, 2011).

3. Polissemia de BRING

3.1 Inglês Jornalístico

(1) bring – desencadear, ocasionar

But both markets are illicit, says the City of Los Angeles, and officials are beginning to crack down. Illegal vendors, the authorities say, bring with them threats of crime and an influx of people eager to sleep on city streets (NEW YORK TIMES, 2012).

(2) bring – pôr foco, tornar evidente

The woman insisted, “I think you should not **bring** His Excellency **into the discussion**” (NEWSWEEK, 2012).

These self-immolations not only **brought into question** whether these monasteries had obeyed the fundamental precepts of Buddhism, but also whether they occupy the bottom moral rung of being human, he wrote (NEW YORK TIMES, 2012).

The weak economy and a rethinking of the logic of mass incarceration driven in large part by budget pressures have also **brought attention** to the situations of ex-offenders like Mr. Langdon, who face the collateral consequences of conviction long after their involvement with the criminal justice system has ended (NEW YORK TIMES, 2012).

Tell someone you love them asap, you never know **what tomorrow brings**, offensive tackle Marshall Newhouse wrote (NEW YORK TIMES, 2012).

A glance through photos of Suzanne over the decades **brings to mind** Nancy Reagan or Laura Bush: the hair miraculously suspended, like a scrub brush around a frozen face; the boxy, tailored suits; the straight and dutiful posture; the stiff, sexless walk (NEWSWEEK, 2012).

True stories from IBM's First-of-a-Kind (FOAK) program, which pairs IBM researchers with clients to **bring** incredible discoveries and possibilities **into view**. This first episode brings you the wonderful tale about how IBM researchers and clients came together to create an innovative solution for a hospital based on clever stream computing software (IBM website, 2011).

(3) bring up – pôr em discussão

You guys, you guys — it's really sad that you are **bringing this up**. It's just sad news (NEW YORK TIMES, 2012).

Romney used the most recent debates to rail anew against Obama care, which he audaciously goes out of his way to **bring up** (NEW YORK TIMES, 2012).

But a month later, during a fight about finances in which Michelle Ghent Howard was asking for more money for her monthly expenses, she **brought up** the recordings: “You think I don't still have a copy of your f----- up recordings? (NEWSWEEK, 2012).

Over time Santorum has **brought up** bestiality, incest and polygamy as reference points in discussing homosexuality; voiced support for sodomy statutes that criminalize homosexual intimacy; and said that a child would be better served by a father in prison than by, say, two mothers without so much as a parking ticket (NEW YORK TIMES, 2012).

“Larry **brings this up** now and then,” he told a reporter (ISAACSON, 2011).

I don't think he will ask again, and leaving my truck at home would just **bring up** the subject unnecessarily. And also, because your driving frightens me” (MEYER, 2005).

“That was the plan.” I grimaced, wishing he hadn't **brought it up** so I wouldn't have to compose careful half-truths (MEYER, 2005).

(3.1) bring up – criar alguém

We were **brought up** to be successful not to fail (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

(4) bring together – reunir

We need to find a way to **bring** these two businesses **together** completely,” he said (NEW YORK TIMES, 2012).

IBM is unique in **bringing together** key cloud technologies, deep process knowledge, a broad portfolio of cloud solutions, and a network of global delivery centers (IBM *website*, 2011).

The IBM First-of-a-Kind (FOAK) program **brings together** IBM Researchers and clients to test new technologies on real business problems and growth opportunities (IBM *website*, 2011).

3.2 Inglês para negócios

(nenhuma ocorrência)

3.3 Inglês acadêmico

(1) bring to light - apresentar ou revelar ao público

The present study of English compound stress has **brought to light** strong evidence in favour of an exemplar-based model of compound stress (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

(2) bring out - produzir

This performance **brought out** some errors and the order was amended as needed to ensure the process worked (JOURNAL OF EDUCATION 2011_1).

Prosecuting lawyers are not allowed to testify themselves, but only to call witnesses and question them – usually in a way which **brings out** a narrative in which the defendant is guilty (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

3.4 Inglês científico

(nenhuma ocorrência)

3.5 Inglês literário

(1) bring back - remeter

"Don't worry, it's just a theory..." His face tightened. "Which **brings us back to** you." I sighed. How to begin? (MEYER, 2005).

(2) bring down – enfraquecer

"You can't **bring him down**" (MEYER, 2005).

(3) bring on - acarretar

"No," I said, but, ridiculously, my voice broke. "Surprised, actually... what **brought all this on?**" (MEYER, 2005).

(4) bring out – lançar / revelar

They **brought** the prototype **out** only once, late at night, to test it on the color projection television in one of the conference rooms (ISAACSON, 2011).

Paris also **brought out** the romantic in him (ISAACSON, 2011).

Can I **bring out** my idea now?" (ISAACSON, 2011).

Then he **brought out** what became The Band, and they would all do an electric set, and the audience sometimes booed (ISAACSON, 2011).

Largely it was because he loved Lasseter, a gentle artist who, like Ive, **brought out** the best in Jobs (ISAACSON, 2011).

(5) bring someone to heel – disciplinar alguém, fazer alguém obedecer

But the board had not only emboldened Sculley, it had ordered him to **bring** Jobs to **heel**. “One person has got to run the company,” he replied (ISAACSON, 2011).

3.6 Intersecção entre comunidades

(nenhuma ocorrência)

4. Polissemia de PULL

4.1 Inglês Jornalístico

(1) pull – tirar

J. S. Kang, a sports agent based in the United States who has lived in South Korea, said the country’s two-year compulsory military service had been a major factor, **pulling** promising men from the game during what would be the formative years of their careers (NEW YORK TIMES, 2012).

The article revealed that other tones that served to route calls could be found in an issue of the Bell System Technical Journal, which AT&T immediately began asking libraries to **pull from** their shelves (ISAACSON, 2011).

(1.1) pull out – retirar / livrar, salvar

Venus Williams **Pulls Out** of Australian Open (NEW YORK TIMES, 2012).

To **pull** the world **out** of our economic crisis, we must set fire to all the world’s oil wells (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

4.2 Inglês para negócios

(1) pull energy – consumir

This science -- parasitic power collection -- **pulls** and transmits energy created by the slightest movement (IBM website, 2011).

4.3 Inglês acadêmico

(nenhuma ocorrência)

4.4 Inglês científico

(nenhuma ocorrência específica)

4.5 Inglês literário

(1) pull off – ser bem sucedido em empreendimento difícil

Unlike Jobs, he might have been able to keep the price down to close to \$1,000, and that may have helped Apple win market share. But he could not have **pulled off** what Jobs did, which was to create and market a machine that would transform personal computing (ISAACSON, 2011).

Like a conjurer, he could **pull** the trick **off** over and over again, even after journalists had seen it happen a dozen times and knew how it was done (ISAACSON, 2011).

But neither Raskin nor Wozniak nor Sculley nor anyone else at the company could have **pulled off** the creation of the Macintosh (ISAACSON, 2011).

It was just a joke, and soon the three bachelors, none of them drinkers, were rolling to San Francisco to see if they could **pull off** their own pale version of a bachelor party (ISAACSON, 2011).

(2) pull out – tirar, sacar

So we walk over to the car, Woz and me, and I’ve got the Blue Box in my hand, and the guy gets in, reaches under the seat, and he **pulls out** a gun,” Jobs recounted (ISAACSON, 2011).

4.6 Intersecção entre comunidades

(1) pull – estimular, acionar

If I had a spiritual partner at Apple, it’s Jony. Jony and I think up most of the products together and then **pull** other sin and say, “Hey, what do you think about this?” He gets the big picture as well as the most infinitesimal details about each product (ISAACSON, 2011).

Converting all of the planet’s farmland to perennials would sequester the equivalent of 118 parts per million of carbon dioxide—enough, in other words, to **pull** the concentration of atmospheric greenhouse gases back to preindustrial levels (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

(2) pull together – reunir / montar, combinar

In 1989, as a majority member of the House Ways and Means Committee, he **pulled together** six conservative Democrats and all 13 Republicans on the panel to approve a bill to cut the top tax rate on capital gains (NEW YORK TIMES, 2012).

The book was **pulled together** by Scott-Heron’s editors from bits he wrote over many years, from the 1990s to 2010 (NEW YORK TIMES, 2012).

What if you had the power to **pull together** many sources of data in real time, discover actionable insights and optimize your business? Find out more in the IBM Business Analytics and Optimization Flash Demo (IBM website, 2011).

(2.1) pull together – unir esforços

Then he explained his role at Apple. “I, like a lot of other people, are **pulling together** to help Apple get healthy again” (ISAACSON, 2011).

5. Polissemia de RAISE/RISE

5.1 Inglês Jornalístico

(nenhuma ocorrência específica)

5.2 Inglês para negócios

(nenhuma ocorrência específica)

5.3 Inglês acadêmico

(nenhuma ocorrência específica)

5.4 Inglês científico

(nenhuma ocorrência específica)

5.5 Inglês literário

(1) raise com sujeito inanimado

For an instant, I felt a thrill of genuine fear, raising the hair on my arms (MEYER, 2005).

(2) rise – ser promovido, alcançar novo status

His talent as a machinist and fireman earned him commendations, but he occasionally found himself in minor trouble and never rose above the rank of seaman (ISAACSON, 2011).

The ones who were shithheads, who were brilliant engineers working very hard, felt there was no way they could get appreciated and rise above their status (ISAACSON, 2011).

I started getting promoted by him after that.” Eventually she rose to become head of manufacturing (ISAACSON, 2011).

(3) rise against - protestar

Middle-level managers began to rise up against him. The marketing chief Mike Murray sought a private meeting with Sculley at an industry conference (ISAACSON, 2011).

(4) rise/out of – aparecer, surgir, erguer-se

"If that wild female hurts Esme ..." My voice had grown higher, a note of hysteria beginning to rise in it (MEYER, 2005).

Islands rose out of the steel harbor waters with sheer cliff sides, reaching to uneven summits, and crowned with austere, soaring firs (MEYER, 2005).

5.6 Intersecção entre comunidades

(1) raise - melhorar

By raising our mental game we would be able to pick out the most significant data in a company's annual report, see immediately when a marketer or advertisement is conning us ("increase the molecular structure" of water to make it healthier for your Siamese fighting fish, as one bottler promises? Don't think so), understand medical studies relevant to what ails us, grasp the significance of the euro meltdown to our retirement savings, and make smarter decisions in work, love, and life (NEWSWEEK, 2012).

Although working on short-term memory—basically, the brain's scratch pad—has long been considered just one component of overall IQ, recent research shows that it may in fact be the lever that can raise overall intelligence (NEWSWEEK, 2012).

Both stimulants raise the brain levels of dopamine, the neurochemical that produces motivation and a feeling of reward, which make it more likely that the task at hand will rivet your attention. Similarly, action-based games such as Space Fortress and strategy-heavy games such as Rise of Nations have been shown to improve both memory and attention switching (NEWSWEEK, 2012).

Since he replaced Prime Minister Silvio Berlusconi amid market turmoil in November, Mr. Monti has sought to restore international confidence in Italy and raise its profile in Europe, after years when Mr. Berlusconi was not taken seriously by his peers (NEW YORK TIMES, 2012).

We seek to raise the skills and productivity of the farmers and small businesses we work with so they can increase their incomes and improve their standard of living (UNILEVER website, 2012).

The Hong Kong findings support the centrality of teaching and learning to school performance, echoing the recent call for a refocus on instructional leadership in the international literature (e.g. Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008) as a response to the increasing demand on schools to raise student achievement in the accountability era (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

The cut in current high military spending of both Pakistan and India can further raise their education level and hence economic development (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

(2) raise – mencionar algo; causar algum sentimento e/ou reação

This all raises the question: If condoms are enough to drive viewers away, who's going to pay money to watch people go at it while looking like CDC agents? (NEWSWEEK, 2012)./ But several lawyers familiar with ethics and campaign finance laws said that Mr. Liu's commendations, which recipients often promote on their résumés, raise questions as to whether he was providing a tangible benefit to recipients, some of whom are lobbyists or have done business with the city (NEW YORK TIMES, 2012). / The Yonkers case has received less attention, yet raises perhaps more troubling questions. On a hilltop on the northern edge of Yonkers, Mr. Ratner wanted to build an 81-acre luxury mall and housing complex called Ridge Hill (NEW YORK TIMES, 2012).

But the result was a document implying that the president could only be a man — perhaps because no one at the table raised the issue (NEW YORK TIMES, 2012).

Using them to make ethanol raises the demand for staple commodities like corn and cane sugar, keeping prices high (NEW YORK TIMES, 2012).

Stiff competition in the industry has recently driven down revenue to the point where several airlines are nearing bankruptcy, raising more safety concerns (NEW YORK TIMES, 2012). / Still, she acknowledged that this new strategy raised privacy concerns, asking, "How do you think about extending this to other at-risk groups in a way that still doesn't feel like an invasion of privacy?" (NEW YORK TIMES, 2012).

Jet Airways said, "All points raised by the report have been clarified and accepted by the safety department of D.G.C.A. Guest safety is of paramount importance at Jet Airways and JetLite, a Jet subsidiary (NEW YORK TIMES, 2012).

Ahead of a series of critical meetings with other European leaders, Prime Minister Mario Monti has pledged to introduce measures to revive Italy's long-dormant economy, but is also raising pressure on Europe to shore up the single currency against continued speculative attacks (NEW YORK TIMES, 2012).

But although Mr. Monti has won over many Italians with his steady hand and flashes of wry irony, he faces continued resistance from the political parties that are nominally supporting his government but are eager to capitalize on rising popular discontent about new tax increases and an immediate rise in the retirement age (NEW YORK TIMES, 2012).

R. A. Dickey, the Mets pitcher, is climbing Mount Kilimanjaro this month to raise awareness for the Bombay Teen Challenge, an organization that rescues and cares for women and girls in Mumbai who are at risk of being abused and exploited./ But for archaeologists and historians worried that the next generation of people visiting the moon might carelessly obliterate the site of one of humanity's greatest accomplishments, these designations were important first steps toward raising awareness of the need to protect off-world artifacts (NEW YORK TIMES, 2012).

Recently, though, a debate over a ramshackle church property in Harlem has spilled into public view. And perhaps it is no surprise what subject could raise passions strong enough to override Mormons' aversion to airing differences outside the church: Manhattan real estate (NEW YORK TIMES, 2012).

Mitt Romney fought to keep an upper hand in the Republican presidential race on Tuesday as his rivals sought to slow his march to the nomination and raise doubts about his electability by branding him as a job-killing corporate villain (NEW YORK TIMES, 2012).

An analysis of the respective school systems and educational policies, both areas outside of the boundaries of this paper, could potentially provide a more thorough rationale about some of the differences raised in this study (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

The two raised wh-phrases must be distinct in some way (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

Why do some languages leave the subject in the specifier of vP while others raise it? (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

Of the remaining yes/no questions, 9% could potentially be analysed as involving failure to raise a finite verb (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

Noticeably larger coefficients of self-esteem than those for conformity raise the questions that self-esteem is as significant in collectivistic society or perhaps Mainland China has become more individualistic (JOURNAL OF EDUCATION, 2011)./ On a theoretical level, then, these findings raise the question of which kind of grammatical theory would most adequately account for compound stress (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011)./ As the editors point out, ‘lack of unanimity is positive because of the question that it raises’ (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011)./ For example, in approaching the thorny issue of how to distinguish between the terms ‘language’ and ‘dialect, Trousdale first probes dictionary definitions, problematising certain aspects of their implied meaning and raising further questions; he thus educates the student reader not only in content (language or dialect ?) but also in methods of enquiry (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011)./Space constraints (which restrict the level of detail that can be given, and may have prevented the use of visual aids) mean that some chapters raise more questions than they can answer (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011)./Raising questions is of course no bad thing – this book certainly whets the appetite for further study (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011)./ This raises the non-trivial question of what [T] is exactly, which Gallego does not attempt to answer (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011). Kayne raises far more questions than he answers: could Agree reduce to Move (243, recalling Hornstein 2009); could the verb/noun distinction be derived from antisymmetry (Chapter 9) ; should lexical gaps, such as that of shallow in French, be interpreted in parametric terms (Chapter 4); could non-pronunciation be derived from phasal spell-out (Chapter 4)? (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011)./The contributions are thought provoking and raise important questions about the nature of phonology and its interaction with other components of the grammar, mechanisms of language change, and basic physical and cognitive forces external to the grammar (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011)./As the editors point out, ‘lack of unanimity is positive because of the question that it raises’ (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

Being rooted in theoretical foundations such as Decker theory of literary instruction, and Crismore’s input hypotheses, the proposed program aimed at improving students critical reading and translation skills of expository and argumentative political texts and raising their political awareness (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

These insights raise the larger problem of the origins and plasticity of teacher beliefs concerning educational assessment (JOURNAL OF EDUCATION, 2011)./ For another, it threatens to undermine the notion of feature discharge underlying fission. Furthermore, it may raise problems for determining specificity (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011)./Legal textbooks such as Slapper & Kelly (2011) have lengthy sections on judicial reasoning, with the discussion of ‘ statutory interpretation ’ – how courts interpret the written law – raising difficult problems in semantics and pragmatics (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

Silverman (2010) raises the possibility that an explanation along these lines could account for his finding that a rule that neutralized laryngeal distinctions in onsets would create far more homophones

in Korean than does the actual rule that neutralizes laryngeal distinctions in codas./ Finally, the possibility is **raised**, though not explored, that all instances of phi-feature agreement might actually have a similar syntax, where a large DP is split up via movement (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

In the remainder of this review, I discuss some of the main proposals in the volume and **raise** some potential challenges to them (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

A further criticism one might **raise** in relation to some articles in this volume concerns the connection between data and theory (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

And then there are those who are facing challenges of the future: Sara Seager, who, in a year punctuated by discoveries of distant exoplanets, is designing instruments to identify Earth-like worlds closer to our Solar System; and Danica May Camacho, one of the babies chosen to represent the world's population reaching a staggering 7 billion, and to **raise** awareness of the challenges to survival and sustainability that this milestone poses./ Following a campaign to **raise** awareness of the tiger's plight, and an appeal by the Dalai Lama in 2006 for Tibetans to stop wearing the fashionable tiger-skin chubas, demand fell dramatically (NATURE, 2011).

But, more importantly, a vaguely worded note that includes further claims from researchers whose work has been seriously questioned, in turn **raises** questions about the integrity of the journal itself, and about the overall scientific record. / And with reports of China importing hundreds of live rhinos too, it **raises** the question of why they are breeding these animals if not for their bones and skin. / However, in the present case, the very subtle modulations and the suggested presence of more than one companion **raise** the question of the eventual substellar nature of these objects (NATURE, 2011).

The studies **raise** concerns over the implications of such aberrations for future applications of iPSCs (NATURE, 2011).

Another bacterium, a particular form of Escherichia coli called adherent invasive E. coli, is more prevalent in people with Crohn's disease, **raising** the prospect it might be one of the bad guys (NATURE, 2011).

Beyond the utility of these drugs as lifesavers, their development **raised** hopes in China that, with the help of modern science, TCM could become an equivalent — or perhaps even a more powerful counterpart — to modern medicines (NATURE, 2011).

In that first year those who dared hack the phone to add features or to make it compatible with providers other than AT&T risked having it “bricked completely and permanently disabled” on the next automatic update from Apple. It was a far cry from the Apple II's ethos, and it **raised** objections (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

The fact that the working material of the battery can flow has **raised** some interesting possibilities, including the idea that cars equipped with these batteries could drive into a service station and fill up on Cambridge crude to replace their charge. / However, they also **raise** the possibility that other undefined factors in the cellular product may have an important role (nature10673)./ These observations **raise** the possibility that, in people, antidepressants may work in part by activating some of the same protective epigenetic programs that function in individuals less prone to depression (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

Beyond the problem of sheer complexity, scientists **raise** a number of interrelated challenges that such a comprehensive system would have to overcome (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

I confessed to her that when he had first **raised** the idea, I hadn't known he was sick (ISAACSON, 2011).

He spent time by her deathbed, talking to her in ways he had rarely done in the past and asking some questions he had refrained from raising before (ISAACSON, 2011). / One question he raised in an offhand way was: Which approach might work better for mobile phones? (ISAACSON, 2011). / When the police, responding to Apple's complaint, raided the house of the reporter, it raised the question of whether control freakiness had combined with arrogance (ISAACSON, 2011). / So few questions had been answered in comparison to how many new questions had been raised (MEYER, 2005).

When he brought his new wife, Roscille, to visit Simpson in 2006, he raised the topic. "What is this thing about Steve Jobs?" he asked. / Jobs became defensive when the topic was raised (ISAACSON, 2011).

I think some of the issues you raised, while appropriate for some companies, really don't apply to Apple's culture. / That raised some legal issues, and the SEC opened an investigation into whether the company had withheld "material information" from shareholders. / By late spring the issue was being discussed among board members. "There is an arrogance," Art Levinson told me over lunch just after he had raised it at a meeting (ISAACSON, 2011).

Jobs had to fend off the objections of the manufacturing engineers, supported by Rubinstein, who tended to raise practical cost considerations when faced with Ive's aesthetic desires and various design whims (ISAACSON, 2011).

It raised the specter of Apple's controlling what apps we got to see and read, at least if we wanted to use an iPad or iPhone (ISAACSON, 2011).

(3) raise money – arrecadar dinheiro

But much of the shift boils down to money. In a stagnant economy and facing increasing competition from "super PACs, campaigns have failed to raise much of it (NEW YORK TIMES, 2012).

And in recent months he has been rolling out their endorsements at key moments, using them to help him raise money and getting access to their local get-out-the-vote networks (NEW YORK TIMES, 2012).

Banks have been saying for some time that it's impossible for them to raise money collectively in this market (NEW YORK TIMES, 2012).

UniCredit has to raise its reserves by more than \$10 billion. "Some banks will be able to raise capital, but there's a finite market for these assets," said Karl Goggin, a banking analyst at NCB Stockbrokers in Dublin ((NEW YORK TIMES, 2012).

On Monday, Grupo Santander of Spain, which had been ordered to raise roughly \$19 billion, said it had reached its capital target, six months ahead of the deadline (NEW YORK TIMES, 2012).

The minors' sacrifices on the front lines assure a low mortality for the medias and the majors, which require far more resources for the colony to raise and maintain (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

Polytechnic Institute (RPI) in Troy, N.Y.— making her the first female African-American president of a top-50 research university. Since then, RPI has raised more than \$1 bil (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

In order to raise some cash one day, Jobs decided to sell his IBM Selectric typewriter (ISAACSON, 2011).

In order to raise the money they needed, Wozniak sold his HP 65 calculator for \$500, though the buyer ended up stiffing him for half of that (ISAACSON, 2011).

Morris was about to be honored at a gala in Los Angeles for City of Hope, which **raised** money to fight cancer, and he wanted Jobs to be there (ISAACSON, 2011).

(4) raise someone – criar alguém

I recently spent a day and a half on the bus with him and Ann, and they live their lives in a conservative way—in the way they **raised** their family and the way they conduct themselves (NEWSWEEK, 2012).

Don't applaud Obama for putting more boots on the Mexican border than any president since Woodrow Wilson; decry any effort to recognize the families who have come here, to educate the children who have been **raised** here, and embrace the Arizona immigration law among the most extreme in the nation (NEWSWEEK, 2012).

But the Iranian passport means that, in Iran's view, he is an Iranian, even though he was born and **raised** in the United States and has an American passport (NEW YORK TIMES Iran imposes...).

What advice do you have about **raising** children? What mistakes should people avoid? (NEW YORK TIMES, 2012).

She excelled at balancing research, teaching and **raising** four children while leading her field (NATURE, 2011)./Linking courtship behaviour to a food compound gives the male some sway over how his progeny will be **raised** (NATURE, 2011)./ What is more, females **raised** by nurturing mothers become nurturing mothers themselves. Meaney's group went on to show that the effects of maternal behavior are mediated, at least in part, through epigenetic mechanisms. Pups **raised** by passive mothers show more DNA methylation than aggressively groomed pups in the regulatory sequences of a gene encoding the glucocorticoid receptor—a protein, present in most cells in the body, that mediates an animal's response to the stress hormone cortisol (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

For a century workers flocked to Dubuque, Iowa. As they **raised** new generations of laborers, they built houses, shops and streets that eventually covered over the Bee Branch Creek (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

Certain slave makers steal the brood of their target colony to **raise** as slaves in the slave maker nest (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

JOANNE SCHIEBLE JANDALI SIMPSON. Wisconsin-born biological mother of Steve Jobs, whom she put up for adoption, and Mona Simpson, whom she **raised** (ISAACSON, 2011).

They've even got them at their homes. It's a nuts way to live. We just decided that's not how we wanted to **raise** our kids (ISAACSON, 2011).

He **raised** a difficult son, but he was proud and happy to see him onstage with Andy Grove (ISAACSON, 2011).

Like many who lived through the war, they had experienced enough excitement that, when it was over, they desired simply to settle down, **raise** a family, and lead a less eventful life (ISAACSON, 2011).

Paul Reinhold Jobs had been **raised** on a dairy farm in Germantown, Wisconsin (ISAACSON, 2011).

Cook, the son of a shipyard worker, was **raised** in Robertsedale, Alabama, a small town between Mobile and Pensacola a half hour from the Gulf Coast (ISAACSON, 2011).

"Charlie's a cop, remember? I was **raised** to abide by traffic laws. Besides, if you turn us into a Volvo pretzel around a tree trunk, you can probably just walk away" (MEYER, 2005).

Oh yes — you should hear the arguments they get into! Actually, I hope you don't, you would think they were **raised** by a pack of wolves (MEYER, 2005).

6. Polissemia de FALL

6.1 Inglês Jornalístico

(1) fall – perder, derrotar, falir, acabar

She did not know the depth of the problem. She certainly did not see that the House of Mubarak was about to **fall** (NEWSWEEK, 2012).

I have no recourse, I have pleaded with Jehovah to fortify my heart that I do not **fall into** angry and revengeful retaliation against my forsaken love (NEWSWEEK, 2012).

If the industry **falls**, the entire economic base of the town **falls** (NEWSWEEK, 2012).

Cheap, tiny and constantly being replaced by an inexhaustible supply of reinforcements as they **fall**, Argentine workers reach densities of a few million in the average suburban yard (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

(2) fall between – classificar-se em uma posição intermediária, estar entre uma coisa e outra; ser contemplado como

The collaboration is not unique, but it is unusual for a discipline that **falls between** the humanities and natural science (NEW YORK TIMES, 2012).

Herbal products formulated to treat more serious ailments a category that covers many traditional Asian preparations **fall between** the regulatory cracks (NATURE, 2011).

Conversely, striving for a harder mission could perpetually delay any meaningful exploration by setting targets too far out of reach. Our design baseline **falls between** these two extremes (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

(3) fall on – incidir sobre

Most also opt out of military service, which is compulsory for other Israelis. The net effect: as the Haredi community expands, the burden of both taxation and conscription **falls on** fewer and fewer Israelis (NEWSWEEK, 2012).

Such forever rules which **fall** heavily **on** minorities, who are particularly likely to be arrested — are inherently unfair (NEW YORK TIMES, 2012).

The job of saving humanity from extinction currently **falls to** no one. NASA and other organizations should take it on (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

6.2 Inglês para negócios

(nenhuma ocorrência)

6.3 Inglês acadêmico

(1) fall in, on, into, within, beyond, outside, under - pertencer a um grupo ou área específica; classificar-se como

The mean scores **fell in** a somewhat narrower range among the China teachers compared to the Hong Kong Sample (JOURNAL OF EDUCATION, 2011)./ Extended exponence is allowed via multiple rule blocks: cooccurring exponents that would otherwise violate Pañini's Principle must **fall in** distinct rule blocks (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

Lateral shifts can be defined as a change in the form of a grammatical affix that is not just a simple sound change (and so is a “higher level”, grammatical, change) but does not alter the element’s grammatical nature or status in terms of where it **falls on** the “cline” of grammatical status from word to affix (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

In terms of their theoretical scope, semantic approaches **fall into** two groups./ Also for the computation of similarity, the experimenter can choose from a variety of different similarity measures, which conceptually **fall into** two different classes. It was devaluated to a low level pronoun around the mid-20th century, and in modern Standard Korean it is restricted to addressing people younger than the speaker, although it appears to be **falling into** disuse. / The remaining verb forms, which cover various categories that do not easily **fall into** a natural class, are negated by the elsewhere prefix t- (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011)./ New methods for amide formation **fall into** two broad categories classified by their reaction partners (NATURE, 2011)./This pattern **falls into** one of three categories loops, whorls or arches. (There is only one type of ridge pattern per finger) (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011). / Wozniak **fell into** that favored category, of course, even though they had drifted apart; so did Andy Hertzfeld and a few others from the Macintosh team. / Steve let that house **fall into** so much disrepair and decay over a number of years that there was no way to save it. / I’ve found people who can’t wait to **fall into** line behind a good strategy, but there just hasn’t been one.” The crowd again erupted in yelps, whistles, and cheers. / Suddenly everything had **fallen into** place: a drive that would hold a thousand songs; an interface and scroll wheel that would let you navigate a thousand songs; a FireWire connection that could sync a thousand songs in under ten minutes; and a battery that would last through a thousand songs (ISAACSON, 2011). / I did the shopping at home, and I **fell into** the pattern of the familiar task gladly (MEYER, 2005).

We argue that lateral shift **falls** squarely **within** the domain of grammaticalization in a wide sense (GWS) in that it conforms to both the unidirectionality principle and the model of extension. / Processes such as the one illustrated with this Ainu example, which do not affect the category of personal deixis concerned, also **fall within** the scope of grammaticalization theory, being referred to as renewal or ‘strengthening’ (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011)

Despite the fact that responsibilities in the area of Strategic Direction and Policy Environment apparently **fell beyond** the traditional portfolio for vice-principals, they had not frustrated the respondents (JOURNAL OF EDUCATION, 2011).

Unfortunately, many standard statistical methods are inappropriate for assessing the significance of these trends. Ideally, we would simply use the distribution produced by the Monte Carlo simulations to determine whether the observed rules **fall outside** the range of expected behavior. / In a sense, this procedure asks the wrong question: we are not interested in whether actual rules always produce exactly the same amount of homophony as an average hypothetical pattern, but rather in how far they **fall outside** the expected range of variation (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

Instead, ‘these generalizations **fall under** the purview of diachrony, acquisition, honetics, processing, and so forth – perhaps in some combination (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

6.4 Inglês científico

(nenhuma ocorrência específica)

6.5 Inglês literário

(1) fall – estar, ficar, posicionar-se, pôr

Both assessments contain a lot of truth, but there is more to it than that. There **falls** a shadow, as T. S. Eliot noted, between the conception and the creation (ISAACSON, 2011).

Let's just immediately put all the cards on the table and see where they **fall** (ISAACSON, 2011).

"We decided at the outset that if Steve was at fault we would let the chips **fall** where they may," Gore recalled (ISAACSON, 2011).

"Oh," I said, as several things he'd hinted **fell** suddenly into place. "I see" (MEYER, 2005).

A swift rigidity **fell** on all of them as James lurched one step forward into a crouch (MEYER, 2005).

(2) fall – ser designado, definir-se como

The task **fell** to the Chiat/Day advertising agency, which had acquired the Apple account when it bought the advertising side of Regis McKenna's business (ISAACSON, 2011).

The scene in which Woody pushed Buzz out of the window was rewritten to make Buzz's **fall** the result of an accident triggered by a little trick Woody initiated involving a Luxo lamp (ISAACSON, 2011).

Okay, then I will call Dylan directly," Jobs said. But it was not the type of thing that Dylan ever dealt with, so it **fell** to his agent, Jeff Rosen, to sort things out (ISAACSON, 2011).

(3) fall for a joke – acreditar que a piada seja verdade / “caiu” na piada

Jobs briefly **fell for the joke** and even took pride that the Apple II stacked up well against the Zaltair in the comparison chart. He didn't realize who had pulled the prank until eight years later, when Woz gave him a framed copy of the brochure as a birthday gift (ISAACSON, 2011).

(4) fall side – posicionar-se (contra, do lado bom, ruim etc)

So Raskinen listed his friend Atkinson, who **fell on the other side** of Jobs's shithead/genius division of the world, to convince Jobs to take an interest in what was happening at Xerox PARC (ISAACSON, 2011).

Bill Atkinson, the Mac designer who **fell on the good side** of these dichotomies, described what it was like (ISAACSON, 2011).

(5) A face falls when you're disappointed, ashamed

Mike..." I hated being put on the spot. "I don't think that would be the best idea." His face **fell**. "Why?" he asked, his eyes guarded (MEYER, 2005).

My face **fell** a tiny bit. "Fine," I lied (MEYER, 2005).

6.6 Intersecção entre comunidades

(1) fall + adj./subst. – tornar-se, mudar, mudar de estado

Two people who washed his body for a wake **fell ill** 48 hours later. / This book ends with scenes from the road, when Scott-Heron and his band toured with Stevie Wonder in 1980 after Bob Marley, whose band was supposed to be Mr. Wonder's opening act, **fell ill** with cancer (NEW YORK TIMES, 2012).

An effective treatment for intestinal ailments may **fall victim** to regulatory difficulties. / A potentially beneficial but unusual treatment for serious intestinal ailments may **fall victim** to regulatory difficulties (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

A handful of the genes turned on by acute exposure to cocaine **fell silent** if it is given every day. These genes become "desensitized" to the drug (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011). / Jobs was taken aback and **fell silent**. / He **fell silent** for a very long time. "But on the other hand, perhaps it's like a

non-off switch,” he said. Click. And you’re gone (ISAACSON, 2011)./ He **fell silent** and watched me intently as I thought it through (MEYER, 2005).

But I couldn't **fall asleep** until after midnight, when the rain finally settled into a quieter drizzle. / I listened to the CD again and again, until I was singing along with all the songs, until, finally, I **fell asleep**. / I sat up in surprise, realizing the light was gone, behind the trees, and I had **fallen asleep** (MEYER, 2005).

Then a doctor walked around the corner, and my mouth **fell open**. He was young, he was blond... and he was handsomer than any movie star I'd ever seen (MEYER, 2005).

My mind still swirled dizzily, full of images I couldn't understand, and some I fought to repress. Nothing seemed clear at first, but as I **fell** gradually **closer** to unconsciousness, a few certainties became evident (MEYER, 2005).

7. Polissemia de DROP

7.1 Inglês Jornalístico

(1) drop - reduzir

It is well established that the risk of recidivism **drops** steadily with time, but there is still the question of how long is long enough (NEW YORK TIMES, 2012).

WHY CRIME **DROPPED** - In “How New York Beat Crime, Franklin E. Zimring refers only incidentally to a decline since 1990 in the “percentage of the population in the most arrest-prone bracket, between 15 and 29,” in both New York and the nation. The nationwide decline in that age group must be a contributing factor to the crime drop in that city and the U.S. as a whole (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

(2) drop – ser rebaixado

And attacking Congress could definitely bolster House Democrats, who are in the minority and can benefit from anything that makes majority House Republicans more unpopular though there is not much room for them **to drop** given the historically low poll numbers (NEW YORK TIMES, 2012).

(3) drop – interromper, acabar com algo

The iPhone, unveiled in 2007, did for mobile phones what the Mac did for PCs and the iPod did for MP3 players, setting a new standard for ease of use, elegance and cool. But the iPhone **dropped** the fundamental feature of openness (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

(4) drop – colocar, pôr, lançar

If you **dropped** all the world’s data into a black box, could it become a crystal ball that would let you see the future even test what would happen if you chose A over B? (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

Polaroid later told him about being asked by Eisenhower to help build the U-2 spy plane cameras to see how real the Soviet threat was. The film was **dropped** in canisters and returned to the NASA Ames Research Center in Sunnyvale, not far from where Jobs lived (ISAACSON, 2011).

(5) drop by / drop in – visitar, frequentar

He **dropped by** Atari to consult with Alcorn, who knew old-fashioned electrical engineering (ISAACSON, 2011).

Sony was famous for its signature style and memorable product designs, so Jobs would **drop by** to study the marketing material (ISAACSON, 2011).

When he **dropped by** to hash something out, he would say something like: “You’re the only one who will understand” (ISAACSON, 2011).

He lived about twelve blocks from Jobs, who sometimes would **drop by** on his walks (ISAACSON, 2011).

They began to have lunch together regularly, and Jobs would end his day by **dropping by** the design studio for chat (ISAACSON, 2011).

The next time Dylan played nearby, he invited Jobs to **drop by** his tricked-up tour bus just before the concert (ISAACSON, 2011).

So when Lasseter happened to be at the Technicolor facility on the Universallot, where DreamWorks was also located, he called Katzenberg and **dropped by** with a couple of colleagues (ISAACSON, 2011).

The minute I dropped out I could stop taking the required classes that didn’t interest me, and begin **dropping in** on the ones that looked interesting, he said (ISAACSON, 2011).

In the mornings and evenings he would meditate and study Zen, and in between he would **drop in** to audit physics or engineering courses at Stanford (ISAACSON, 2011).

Jobs became close to Bowers and her husband, and he would **drop in** at their Los Gatos Hills home unannounced (ISAACSON, 2011).

The Windows users, in particular, had to be ambushed: “If they’re passing by, they will **drop in** out of curiosity, if we make it inviting enough, and once we get a chance to show them what we have, we will win (ISAACSON, 2011).

Reed adored his father. Soon after I started working on this book, he **dropped in** to where I was staying and, as his father often did, suggested we take a walk (ISAACSON, 2011).

(6) drop – tirar, retirar, desistir, deixar, abandonar

Apple would no longer be just a computer company—indeed it would **drop** that word from its name—but the Macintosh would be reinvigorated by becoming the hub for an astounding array of new gadgets, including the iPod and iPhone and iPad (ISAACSON, 2011).

In January 1986 they reached an out-of-court agreement involving no financial damages. In return for Apple’s **dropping** its suit, NeXT agreed to a variety of restrictions: Its product would be marketed as a high-end workstation, it would be sold directly to colleges and universities, and it would not ship before March 1987 (ISAACSON, 2011).

Ed Woolard, his mentor on the Apple board, pressed Jobs for more than two years to **drop** the interview in front of his CEO title (ISAACSON, 2011).

“So I am pleased to announce today that I’m going to **drop** the interim title,” he said with a big smile (ISAACSON, 2011).

(7) drop – esquecer / “deixar pra lá”

His other favorites included Moby-Dick and the poems of Dylan Thomas. I asked him why he related to King Lear and Captain Ahab, two of the most willful and driven characters in literature, but he didn’t respond to the connection I was making, so I let it **drop** (ISAACSON, 2011).

Burrell and I thought this was the silliest thing we ever heard, and we simply refused to use the new name,” recalled Hertzfeld. Within a month the idea was **dropped** (ISAACSON, 2011).

He was arrested, but the case was **dropped** when he went for more treatment (ISAACSON, 2011).

"Oh." I let the subject **drop** as Jessica returned to show us the rhinestone jewelry she'd found to match her silver shoes (MEYER, 2005).

He snorted, **dropping** his serious expression. "Brown?" he asked skeptically (MEYER, 2005).

Altered trade routes could disrupt native ecosystems. The question itself is simple. Should Greece **drop** the euro?—but the potential fallout is so far-reaching and complex that even the world's sharpest minds found themselves unable to grasp all the permutations (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

7.2 Inglês para negócios

(1) drop charges (DIREITO) – retirar acusações

Prosecutors **dropped charges** on Monday against nearly two dozen people picked up in the first mass arrest of Occupy Wall Street demonstrators (NEW YORK TIMES, 2012).

(2) drop a lob pass (ESPORTE) – dar um passe

Alabama came out aggressive early, with McCarron living up to his promise to play with more fire and emotion. His sweetest throw ended sourly for the Crimson Tide, when Smelley **dropped a pretty lob pass** in the second quarter that almost surely would have resulted in a touchdown after he slipped behind L.S.U. linebacker Ryan Baker (NEW YORK TIMES, 2012).

(3) drop an e-mail (INFORMÁTICA) – enviar um e-mail

Do you have a question for us? Or need to get in touch with a customer service representative in your country? Browse our FAQs, find contact details, or **drop us an email** (UNILEVER website, 2012).

7.3 Inglês acadêmico

(nenhuma ocorrência específica)

7.4 Inglês científico

(nenhuma ocorrência específica)

7.5 Inglês literário

(1) drop the jaw – reagir com surpresa, espanto

Steve, can I talk to you?" she said. His jaw **dropped** (ISAACSON, 2011).

(2) drop eyes – baixar os olhos por vergonha ou constrangimento

He looked away quickly, more quickly than I could, though in a flush of embarrassment I **dropped** my eyes at once (MEYER, 2005).

(3) drop the voice – reduzir a voz

His voice **dropped** a little lower (MEYER, 2005).

7.6 Intersecção entre comunidades

(1) drop out – sair, deixar, abandonar uma atividade

My contract was coming up for renewal. I'd been working since a week after I graduated from college. Forty-five years. I had saved some money, I'd paid off my mortgage, and freedom was looking like the ultimate luxury good. Why not **drop out** now? I could read purely for pleasure, put people first rather than last, and wallow in practice. So I dropped, and as I was landing, I found a new occupation studying and teaching something called Mindfulness-Based Stress Reduction (NEWSWEEK, 2012).

He converted to Islam shortly before **dropping out of** the United States Army in July, after four years of service, including in Iraq, federal authorities said (NEW YORK TIMES, 2012).

For example, it could be the case that words in dense neighborhoods that should undergo alternation by a regular phonological rule are more likely to **drop out** of the lexicon and less likely to enter it (along the lines discussed in Section 4.2), but other mechanisms are possible (JOURNAL OF LINGUISTICS, 2011).

Greg **dropped out** of school and took on a series of menial jobs in retail and fast-food joints (SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

Paul ended up with a gentle and calm disposition under his leathery exterior. After **dropping out** of high school, he wandered through the Midwest picking up work as a mechanic until, at age nineteen, he joined the Coast Guard, even though he didn't know how to swim (ISAACSON, 2011).

These ancient goals we define in the metaphor of the present turn on, tune in, **drop out** (ISAACSON, 2011).

And here I was spending all of the money my parents had saved their entire life. So I decided to **drop out** and trust that it would all work out okay (ISAACSON, 2011).

Like the others, he became deeply involved with Eastern spirituality, **dropped out** of Reed, and found his way to Friedland's farm (ISAACSON, 2011).

Ten years after **dropping out** of Berkeley, he decided to return there to finally get his degree, enrolling under the name of Rocky Raccoon Clark (ISAACSON, 2011).

One of Wozniak's youthful acolytes from the days in the garage, Espinosa had been convinced to **drop out** of Berkeley by Jobs, who argued that he would always have a chance to study, but only one chance to work on the Mac (ISAACSON, 2011).

He went to Harvard, and when he decided to **drop out** it was not to find enlightenment with an Indian guru but to start a computer software company (ISAACSON, 2011).

For all I knew, he had **dropped out** of school (MEYER, 2005).

Anexo B – Comunidades de prática

1. Comunidade de prática: *Inglês Jornalístico*

(1) go – apoiar, encorajar, votar

“I think he’s probably the one”, she said. “He has a lot of good morals, good energy and charisma. And I liked what I saw in the last debate. I’m probably going for him (SAULNY, 2012_NYT).

I tried to sound appropriately enthusiastic. “Go team!” (MEYER, 2005, p. 174_TL).

Sculley, perhaps to avoid a showdown with either the board or Jobs, decided to let Bill Campbell, the head of marketing, figure out what to do. Campbell, a former football coach, decided to throw the long bomb. “I think we ought to go for it,” he told his team (ISAACSON, 2011, p. 108_SJ).

(2) go/run – dizer, propagar, conversar

Master one task you really enjoy and your brain will perform more efficiently when you do it. Chess whizzes, for example, recognize patterns more quickly than amateurs. Expertise is not innate – practice, as the old saying goes, does make perfect (SULLIVAN, KURTZ & FRUM, 2011_NW_1).

The invitation read, “There’s an old Hindu saying that goes, ‘In the first 30 years of your life, you make your habits. For the last 30 years of your life, your habits make you.’ Come help me celebrate mine” (ISAACSON, 2011, p. 120_SJ).

As noted by Mr. McCartney’s site, the lyrics of that song (which will also be the album’s lead track) run: “I’m gonna sit right down and write myself a letter and make believe it came from you. I’m gonna write words, oh, so sweet, they’re gonna knock me off of my feet. A lot of kisses on the bottom, I’ll be glad I got ‘em (ITZKOFF, 2012_NYT).

All of a sudden there’s a torn pair of jeans and turtleneck, and he’s off and running about why he needed great stores. If Apple is going to succeed, he told me, we’re going to win on innovation. And you can’t win on innovation unless you have a way to communicate to customers” (ISAACSON, 2011, p. 207_SJ).

(3) go – combinar/ acompanhar

But physically, I’d never fit in anywhere. I should be tan, sporty, blond — a volleyball player, or a cheerleader, perhaps — all the things that go with living in the valley of the sun (MEYER, 2005, p. 6_TL).

I thought for a moment, wondering whether the truth or a lie would go over better. I decided to go with the truth (MEYER, 2005, p. 52_TL).

I encouraged her to go with the blue; why not play up the eyes? Angela chose a pale pink dress that draped around her tall frame nicely and brought out honey tints in her light brown hair. I complimented them both generously and helped by returning the rejects to their racks (MEYER, 2005, p. 73_TL).

(4) run – fazer, executar

And so the nation’s foremost Sunni leader became its top fugitive, he stands accused of running death squads and sponsoring a suicide attack in 2005 (AYDINTASBAS, 2012_NW).

Since he ran the facility, he could coordinate the transplant recovery, cancer tests, pain treatments, nutrition, rehabilitation, and nursing (ISAACSON, 2011, p. 264_SJ).

(5) run the risk – submeter-se a riscos

With the clock ticking before the austerity measures plunge Italy into a deeper recession, he must convince Europe that Italy is committed to structural changes while persuading entrenched Italian interest groups that if they resist those changes the entire euro zone **runs the risk** of collapse (DONADIO, 2012_NYT).

(6) bring up – pôr em discussão / bring up – criar alguém

You guys, you guys — it's really sad that you are **bringing** this **up**. It's just sad news (SEELYE, 2012_NYT).

Romney used the most recent debates to rail anew against Obama care, which he audaciously goes out of his way to **bring up** (BRUNI, 2012_NYT).

But a month later, during a fight about finances in which Michelle Ghent Howard was asking for more money for her monthly expenses, she **brought up** the recordings: "You think I don't still have a copy of your f----- up recordings? (FERNANDEZ, 2012_NW).

Over time Santorum has **brought up** bestiality, incest and polygamy as reference points in discussing homosexuality; voiced support for sodomy statutes that criminalize homosexual intimacy; and said that a child would be better served by a father in prison than by, say, two mothers without so much as a parking ticket (BRUNI, 2012_NYT).

"Larry **brings** this **up** now and then," he told a reporter (ISAACSON, 2011, p. 176_SJ).

I don't think he will ask again, and leaving my truck at home would just **bring up** the subject unnecessarily. And also, because your driving frightens me" (MEYER, 2005, p. 101_TL).

"That was the plan." I grimaced, wishing he hadn't **brought** it **up** so I wouldn't have to compose careful half-truths (MEYER, 2005, p. 107_TL).

We were **brought up** to be successful not to fail (SAINSBURY& RENZAHO, 2011_JE).

(7) pull – tirar

J. S. Kang, a sports agent based in the United States who has lived in South Korea, said the country's two-year compulsory military service had been a major factor, **pulling** promising men from the game during what would be the formative years of their careers (CROUSE, 2012_NYT).

The article revealed that other tones that served to route calls could be found in an issue of the Bell System Technical Journal, which AT&T immediately began asking libraries to **pull** from their shelves (ISAACSON, 2011, p. 36_SJ).

(8) fall – perder, derrotar, falir, acabar

She did not know the depth of the problem. She certainly did not see that the House of Mubarak was about to **fall** (HANSEN, 2012_NW).

If the industry **falls**, the entire economic base of the town **falls** (HEVESI, 2012_NYT).

Cheap, tiny and constantly being replaced by an inexhaustible supply of reinforcements as they **fall**, Argentine workers reach densities of a few million in the average suburban yard (MOFFETTI, 2011_SA).

(9) drop – colocar, pôr, lançar

If you **dropped** all the world's data into a black box, could it become a crystal ball that would let you see the future even test what would happen if you chose A over B? (WEINBERGER, 2011_SA).

Polaroid later told him about being asked by Eisenhower to help build the U-2 spy plane cameras to see how real the Soviet threat was. The film was **dropped** in canisters and returned to the NASA Ames Research Center in Sunnyvale, not far from where Jobs lived (ISAACSON, 2011, p. 27_SJ).

(10) drop – tirar, retirar, interromper, acabar com algo, desistir, deixar, abandonar, esquecer, “deixar pra lá”

Apple would no longer be just a computer company—indeed it would **drop** that word from its name—but the Macintosh would be reinvigorated by becoming the hub for an astounding array of new gadgets, including the iPod and iPhone and iPad (ISAACSON, 2011, p. 213_SJ).

In January 1986 they reached an out-of-court agreement involving no financial damages. In return for Apple’s **dropping** its suit, NeXT agreed to a variety of restrictions: Its product would be marketed as a high-end workstation, it would be sold directly to colleges and universities, and it would not ship before March 1987 (ISAACSON, 2011, p. 133_SJ).

The iPhone, unveiled in 2007, did for mobile phones what the Mac did for PCs and the iPod did for MP3 players, setting a new standard for ease of use, elegance and cool. But the iPhone **dropped** the fundamental feature of openness (ZITTRAIN, 2011_SA).

Ed Woolard, his mentor on the Apple board, pressed Jobs for more than two years to **drop** the interview in front of his CEO title (ISAACSON, 2011, p. 203_SJ).

“So I am pleased to announce today that I’m going to **drop** the interim title,” he said with a big smile (ISAACSON, 2011, p. 204_SJ).

His other favorites included Moby-Dick and the poems of Dylan Thomas. I asked him why he related to King Lear and Captain Ahab, two of the most willful and driven characters in literature, but he didn’t respond to the connection I was making, so I let it **drop** (ISAACSON, 2011, p. 30_SJ).

Burrell and I thought this was the silliest thing we ever heard, and we simply refused to use the new name,” recalled Hertzfeld. Within a month the idea was **dropped** (ISAACSON, 2011, p. 82_SJ).

He was arrested, but the case was **dropped** when he went for more treatment (ISAACSON, 2011, p. 158_SJ).

"Oh." I let the subject **drop** as Jessica returned to show us the rhinestone jewelry she'd found to match her silver shoes (MEYER, 2005, p. 74_TL).

He snorted, **dropping** his serious expression. "Brown?" he asked skeptically (MEYER, 2005, p. 108_TL).

Altered trade routes could disrupt native ecosystems. The question itself is simple. Should Greece **drop** the euro?—but the potential fallout is so far-reaching and complex that even the world’s sharpest minds found themselves unable to grasp all the permutations (WEINBERGER, 2011_SA).

2. Comunidade de prática: *Inglês para negócios*

(1) go – visitar virtualmente

For more information about Quality HealthCare, please **go** to: www.qhms.com (HONG Kong’s, 2011_IBM).

There are a number of ways to manage cookies. Please refer to your browser instructions or help screen to learn more about these functions. For example, in Internet Explorer, you can **go** to the

Tools/Internet options/Security and Privacy Tabs to adapt the browser to your expectations (PRIVACY, 2011_IBM).

(2) pay-as-you-go – usar

Pay-as-you-go infrastructure and application management services for SAP, Oracle, PeopleSoft, and Lotus (APPLICATIONS, 2011_IBM).

(3) run (EMPRESAS) – controlar, organizar, gerenciar

Our corporate purpose sets out our aspirations in running our business (OUR CORPORATE, 2012_UL).

We are making all the decisions together as one management team, Mr. Marchionne said at a media briefing. “There is no question about who runs what. I run one company (VLASICA, 2012_NYT).

This management team spends their time traveling and making decisions in the operating regions, Mr. Marchionne said. “But this thing runs as one house (VLASICA, 2012_NYT).

Nelson Peltz, the activist investor who runs Trian Partners, wrote a scathing letter to State Street’s board late last year, questioning the payout as measured against earnings per share (SORKIN, 2012_NYT).

Work on the \$1.2 billion construction project is not scheduled to be finished until spring 2013, but officials of the Port Authority of New York and New Jersey are to tour the project on Tuesday, accompanied by representatives of the Dutch management company that runs the terminal (HAUGHNEY, 2012_NYT).

On Sunday, the office was run by a single mid-level staff member, whose voice echoed throughout the room. Everyone else was out knocking on doors, he said (SILVER & COHEN, 2012_NYT).

The Lunar X Prize team that declared that it was going to Tranquillity Base, run by a company called Astrobotic Technology, now says it will stay away from the Apollo 11 and 17 sites (CHANG, 2012_NYT).

Fatima Mechta-Grigoriou, who now runs a stress and cancer laboratory at the Curie Institute in Paris, says of her former mentor, Yaniv: “He deeply influenced me, without me being conscious of this at that time, the way I currently drive my research laboratory and my own students and postdocs (BUTLER, 2011_NT).

Jobs took on the task of pruning the Gravenstein apple trees. “Steve ran the apple orchard, said Friedland. “We were in the organic cider business. Steve’s job was to lead a crew of freaks to prune the orchard and whip it back into shape” (ISAACSON, 2011, p. 42_SJ).

Among those who were part of the community there was Larry Brilliant, an epidemiologist who was working to eradicate smallpox and who later ran Google’s philanthropic arm and the Skoll Foundation (ISAACSON, 2011, p. 47_SJ).

Shunryu Suzuki, who wrote Zen Mind, Beginner’s MinT and ran the San Francisco Zen Center, used to come to Los Altos every Wednesday evening to lecture and meditate with a small group of followers (ISAACSON, 2011, p. 48_SJ).

Brand ran the Whole Earth Truck Store, which began as a roving truck that sold useful tools and educational materials, and in 1968 he decided to extend its reach with the Whole Earth Catalog (ISAACSON, 2011, p. 54_SJ).

On paper he looked like a great choice. He was running a manufacturing line for National Semiconductor, and he had the advantage of being a manager who fully understood engineering (ISAACSON, 2011, p. 63_SJ).

I wasn't up to running the Lisa division. I brooded about it a lot" (ISAACSON, 2011, p. 73_SJ).

He was not particularly philanthropic. He briefly set up a foundation, but he discovered that it was annoying to have to deal with the person he had hired to run it, who kept talking about venture" philanthropy and how to "leverage" giving (ISAACSON, 2011, p. 77_SJ).

If the Macintosh project had been run my way, things probably would have been a mess (ISAACSON, 2011, p. 87_SJ).

Jobs became fascinated by a flat-screen technology developed by a firm near Palo Alto called Woodside Design, run by an eccentric engineer named Steve Kitchen (ISAACSON, 2011, p. 123_SJ).

The plan was to gather everyone in a room with Jobs, and then the CFO would come in a few minutes late to establish that he was the person running the meeting (ISAACSON, 2011, p. 141_SJ).

His parents had both been doctors at Methodist University Hospital in Memphis, he was born there, and he was a friend of James Eason, who ran the transplant institute there (ISAACSON, 2011, p. 264_SJ).

The pro-Gingrich group, Winning Our Future, will take a scathing 28-minute movie about Bain Capital, the private equity firm Mr. Romney once ran, and cut it into 30- and 60-second commercials (PETERS, 2012_NYT).

(3.1) run (ESPORTE, COMPETIÇÃO) – organizar, administrar

Plan for Trump to Run a Bronx Golf Course Has Critics (RIVERA, 2012_NYT).

It won top prize in a local contest run by the Air Force, even though the competitors included students through twelfth grade (ISAACSON, 2011, p. 34_SJ).

(4) run (INFORMÁTICA) – rodar, executar, funcionar etc

IBM has the unique ability to do it all—consult, design, build, run and finance your entire solution, including IBM and non-IBM hardware, software and services (USE, 2011_IBM).

Automate virtualized infrastructure and the delivery of the services that run on it (SOFTWARE, 2011_IBM).

Intel knows a lot about the MacBook Air because it supplies the chips that run Apple's product, but the company wants the much larger market of Windows-based notebooks to embrace the style of the Apple device, too (WINGFIELD, 2012_NYT).

Below its keyboard, the device has a huge touchpad that runs the entire width of the machine, allowing users to switch easily to touch gestures from typing (WINGFIELD, 2012_NYT).

With IBM Cognos BI, QHMS can build a standardized and centralized information delivery platform that is scalable and flexible, and that enables QHMS to monitor the performance of a wide range of services running on different systems (HONG Kong's, 2011_IBM).

IBM's agreement with Family Bank includes IBM Power 770 server systems running on AIX and IBM Tape Library Express Model (AFRICAN, 2011_IBM).

The IBM Power 755 is a high performance computing cluster node with 32 POWER7 processor cores that is optimized for **running** highly parallel computationally intensive workloads and algorithms such as weather and climate modeling, computational chemistry, physics and petroleum reservoir modeling (IBM Power, 2011_IBM).

To help clients, IT companies, and academics implement a secure, end-to-end approach to product delivery, IBM has developed a Secure Engineering Framework that provides security best practices for developing products and applications that **run** in today's digital infrastructure (IBM Security, 2011_IBM).

Choose from e-learning, instructor-led online, on-site and more. Guaranteed to **run** classes (A GOOD map, 2011_IBM).

And through our business and brands, we **run** a range of programmes to promote hygiene, nutrition, empowerment and environmental awareness (ON ANY given, 2012_UL).

Holt and his collaborators in Project Angstrom, a Massachusetts Institute of Technology-led research consortium, have come up with an answer: the "self-aware" computer. In conventional computers, the hardware, software and operating system (the go-between for hardware and software) cannot easily tell what the other components are doing, even though they are all **running** inside the same machine (DIEP, 2011_SA).

It can tell, for instance, that video software is **running** at a pokey 15 frames per second, not an optimal 30 (DIEP, 2011_SA).

A machine learning technique based on the principle of maximum entropy, was used to **run** the MX Models (HOF et al, 2011, NT).

The next step is to design a follow-on operating system that can tailor the resources going to any one program. If video were **running** slowly, the operating system would allocate more power to it. If it was **running** at 40 frames a second, however, the computer might shunt power elsewhere because movies do not look better to the human eye at 40 frames per second than they do at 30 (DIEP, 2011_SA).

He also built a burn box bathed in heat lamps so the computer boards could be tested by **running** overnight at high temperatures (ISAACSON, 2011, p. 56_SJ).

(4.1) run (MÁQUINA – CARRO) - funcionar

My college fund came from my dad paying \$50 for a Ford Falcon or some other beat-up car that didn't **run**, working on it for a few weeks, and selling it for \$250—and not telling the IRS (ISAACSON, 2011, p. 26_SJ).

"So how do you like the truck?" he asked. "I love it. It **runs** great" (MEYER, 2005, p. 58_TL).

(5) run (POLÍTICA) – concorrer

What literary star will set the publishing world abuzz with an unlikely career turn? Philip Roth **runs** for Senate in Connecticut against Joseph Lieberman, who goes back on his pledge not to seek reelection--a race that terrifies and confuses Jewish mothers around the state. Roth disavows Portnoy's Complaint as a youthful indiscretion (SULLIVAN, KURTZ & FRUM, 2011_NW_2).

Formerly Obama's top legislative fixer, the hard-driving Messina spent more than a decade **running** campaigns and Capitol Hill operations for (mostly) red-state Dems. Great qualifications--but he's never helmed a presidential bid (SULLIVAN, KURTZ & FRUM, 2011_NW_3).

A hard-driving Obama world veteran--he's long served as a top press spokesman--LaBolt **runs** Chicago's daily media strategy, including its frequent attacks on Mitt Romney (SULLIVAN, KURTZ & FRUM, 2011_NW_3).

This would provide each ethno-religious group the authority to **run** its own regional affairs, while the central government tends to national interests (NEWSWEEK, Leslie...).

The main sticking point at present is the Shiite insistence of **running** the whole country from Baghdad (GELB, 2012_NW).

When Bratton was picked by New York Mayor Rudolph Giuliani to **run** the NYPD, he encountered fiefdoms and turf wars that he sought to quash by developing the now widely replicated CompStat method of holding commanders and street cops alike accountable for crime reduction (GROVE, 2012_NW_1).

Even Mr. Romney, who likes **to run** a tight ship, has scaled back to one office this year, from two offices four years ago (SILVER & COHEN, 2012_NYT).

Likewise, four years ago, Kelly Ayotte was the state's appointed attorney general. When Ms. Ayotte **ran** for an open United States Senate seat last year, Mr. Romney came to New Hampshire and campaigned for her (CONFESSORE, 2012_NYT).

Mr. Romney's political action committee donated \$25,000 to the state party during Mr. Sununu's tenure, and sent a check to his son, Christopher T. Sununu, who was **running** for a position on the state's executive council (CONFESSORE, 2012_NYT).

Mr. Daley instituted a more button-down style at the White House, after the more temperamental style of his predecessor, Rahm Emanuel, who left to **run** for mayor of Chicago (LANDLER, 2012_NYT).

If you'll forgive some outside advice, President Obama might consider **running** for re-election as Luther. It's not enough to pick a series of small squabbles and then win as the least ugly man in the room (BROOKS, 2012_NYT).

He might **run** as someone who believes in government but sees how much it needs to be cleansed and purified (BROOKS, 2012_NYT).

The opposition leader, Daw Aung San Suu Kyi, has confirmed that she will **run** for a parliamentary seat in April, a spokesman for her National League for Democracy party said Tuesday (THE ASSOCIATED PRESS, 2012_NYT_2).

Ross Douthat's column about the coverage of Rick Santorum's private life points to a continuing debate about the media coverage of those who **run** for public office (WARD et al., 2012_NYT).

That fall he headed off to Reed, where he immediately **ran** for student body president, saying that he needed to clear his name from the "miscarriage of justice" he had suffered. He won (ISAACSON, 2011, p. 42_SJ).

In 1998 she became CEO of eBay, and she later **ran** unsuccessfully for governor of California (ISAACSON, 2011, p. 179_SJ).

How many times have you heard Democrats from Carter to Obama **running against** Washington, accusing it of being insular, shortsighted, corrupt and petty? (BROOKS, 2012_NYT).

If POTUS **runs against** Congress' how does he explain D controlled Senate? (HULSE, 2012_NYT).

I think he should run against this do-nothing Congress, she said (HULSE, 2012_NYT).

It's hard to imagine the Tea Party-infused GOP of 2010 turning around and choosing a "no drama" former diplomat to run against Obama, especially after he served two years as diplomat for him (and Ronald Reagan and George H.W. Bush, by the way) (MURPHY, 2012_NW).

(6) run (JORNALISMO) - publicar

In October, when vice presidential candidate Condoleezza Rice trounces Joe Biden in their debate, prompting dozens of newspapers around the country to all run the same headline: SAY IT AIN'T SO, JOE (SULLIVAN; KURTZ; FRUM, 2012_NW_2).

There are six candidates, five are running ads there, and each of them has a super PAC, he said. That's 10 entities running ads. And that's before you factor in the other interests and their ads (PETERS, 2012_NYT).

Instead, TripAdvisor recently ran a list of the "Top 15 U.S. Travel Destinations on the Rise for 2012 (SHARKEY, 2012_NYT).

By then the press had turned against Amelio. Business WeeP ran a cover asking "Is Apple Mincemeat?"; Red HerrinK ran an editorial headlined Gil Amelio, Please Resign"; and Wirec ran a cover that showed the Apple logo crucified as a sacred heart with a crown of thorns and the headline "Pray" (ISAACSON, 2011, p. 176_SJ).

They debated the grammatical issue: If "different" was supposed to modify the verb "think," it should be an adverb, as in "think differently." But Jobs insisted that he wanted "different" to be used as a noun, as in "think victory" or "think beauty." Also, it echoed colloquial use, as in "think big." Jobs later explained, "We discussed whether it was correct before we ran it (ISAACSON, 2011, p. 185_SJ).

He likewise called Yoko Ono for a picture of her late husband, John Lennon. She sent him one, but it was not Jobs's favorite. "Before it ran, I was in New York, and I went to this small Japanese restaurant that I love, and let her know I would be there," he recalled (ISAACSON, 2011, p. 185_SJ).

Nevertheless Jobs and Sculley bent to the agency's entreaties and ran the commercial during the Super Bowl (ISAACSON, 2011, p. 120_SJ).

(7) run up (FINANÇAS, ECONOMIA) - saldar

In Spain, the Prince Felipe Research Centre, a flagship biomedical-research facility in Valencia, was forced into severe cutbacks, and the San Raffaele Scientific Institute in Milan, Italy, is accepting a rescue package backed by the Vatican after running up a debt of US\$1.5 billion (NOORDEN, 2011_NT).

Having run up a debt that it would never be able to repay, the country faced a number of potential outcomes, all unpleasant (WEINBERGER, 2011_SA).

(8) pull energy – consumir

This science -- parasitic power collection -- pulls and transmits energy created by the slightest movement (IBM 5 in 5: Generating, 2011_IBM).

(9) expressões com drop

drop charges (DIREITO) – retirar acusações

Prosecutors dropped charges on Monday against nearly two dozen people picked up in the first mass arrest of Occupy Wall Street demonstrators (THE ASSOCIATED PRESS, 2012_NYT_1).

drop a lob pass (ESPORTE) – dar um passe

Alabama came out aggressive early, with McCarron living up to his promise to play with more fire and emotion. His sweetest throw ended sourly for the Crimson Tide, when Smelley **dropped a pretty lob pass** in the second quarter that almost surely would have resulted in a touchdown after he slipped behind L.S.U. linebacker Ryan Baker (THAMEL, 2012_NYT).

(10) drop an e-mail (INFORMÁTICA) – enviar um e-mail

Do you have a question for us? Or need to get in touch with a customer service representative in your country? Browse our FAQs, find contact details, or **drop us an email** (DO YOU, 2012_UL).

3. Comunidade de prática: *Inglês acadêmico/científico***(1) go beyond = passar, ultrapassar, avançar, ser promovido**

But prior to migration, he had an interrupted schooling and did not **go beyond** the third year of primary school (SAINSBURY; RENZHO, 2011_JE).

Taking this into consideration, language teachers can help students **go beyond** surface meaning and discover the deeper meaning instead of merely using basic literacy skills (HALIM, 2011_JE).

This means that the texts require the translator to **go beyond** that which is explicitly stated to make sense of them (HALIM, 2011_JE).

(2) run – controlar, organizar, gerenciar**(2.1) (EMPRESAS - ESCOLA)**

The project was intended to **run** for two years in one school, but the classroom changes it achieved were so attractive to teachers that it has continued for 27 years and spread to hundreds of other schools in at least six countries (MITCHELL & CARBONE, 2011_JE).

Aided schools are **run** by school sponsoring bodies (SSBs) such as religious organizations (KWAN, 2011_JE).

There are approximately 320 SSBs, which **run** about 1300 schools in both the primary and secondary sectors (KWAN, 2011_JE).

Three regressions are **run** and tested for significance in the Baron and Kenny approach to establishing mediation among the three variables (KWAN, 2011_JE).

A sequential regression on job satisfaction was **run** with the personal and school factors as the first block and the seven responsibility dimensions as the second block of factors (KWAN, 2011_JE).

The Hong Kong Attainment Test **run** in Pre-S1 helps classify feeder primary schools to the three attainment bands of secondary schooling (BROWN; HUI; YU; KENNEDY, 2011_JE).

Thus, a series of experiments was **run** in which for each experiment one feature was added as an information source, starting with only the feature with the highest Gain Ratio score and proceeding in a stepwise fashion to features with lower Gain Ratio scores (ARNDT-LAPPE, 2011_JL).

Each graph contains three density curves that show the distribution of homophony among the 1,000 patterns **run** in each simulation; there is one curve for each of the three simulation series ('a', 'b', and 'c') (KAPLAN, 2011_JL).

(2.2) (MEDICINA: experiments, studies, species, substances, instruments)

And publishers (we hope) would no longer issue retractions for their own errors, such as running the same study twice (MARCUS; ORANSKY, 2011_NT).

Journey to the Exoplanets, from Scientific American and Farrar, Straus and Giroux (both owned by the same parent company as Nature), is a combination of text, sumptuous paintings, photographs from space probes, an explorable Solar System and experiments children can run themselves (ZIMMER, 2011_NT).

For each of the 5,527 species, we ran each possible modelling combination (HOF; ARAÚJO; JETZ; RAHBEK, 2011_NT).

RNA integrity was confirmed by running 1 mg on a denaturing glyoxal gel (HOUCK-LOOMIS et al., 2011_NT).

When the Mars Science Laboratory lands, the instrument that he runs will sniff for traces of methane, a gas that could be a clue to life (NOSENGO et al, 2011_NT).

I ran a treatment program for years, and we invested millions in treatment services (CAREY, 2012_NYT).

(3) bring to light - apresentar ou revelar ao público

The present study of English compound stress has brought to light strong evidence in favour of an exemplar-based model of compound stress (ARNDT-LAPPE, 2011_JL).

(4) bring out - produzir

This performance brought out some errors and the order was amended as needed to ensure the process worked (MITCHELL & CARBONE, 2011_JE).

Prosecuting lawyers are not allowed to testify themselves, but only to call witnesses and question them – usually in a way which brings out a narrative in which the defendant is guilty (REVIEWS, 2011_JL_2).

(5) fall (in, on, into, within, beyond, outside, under) – pertencer a um grupo ou área específica; classificar-se como

The mean scores fell in a somewhat narrower range among the China teachers compared to the Hong Kong Sample (JOURNAL OF EDUCATION 2011_9)./ Extended exponence is allowed via multiple rule blocks: cooccurring exponents that would otherwise violate Pa nini's Principle must fall in distinct rule blocks (XU, 2011_JL_1).

Lateral shifts can be defined as a change in the form of a grammatical affix that is not just a simple sound change (and so is a “higher level”, grammatical, change) but does not alter the element's grammatical nature or status in terms of where it falls on the “cline” of grammatical status from word to affix (HEINE, 2011_JL).

In terms of their theoretical scope, semantic approaches fall into two groups. (...) Also for the computation of similarity, the experimenter can choose from a variety of different similarity measures, which conceptually fall into two different classes (ARNDT-LAPPE, 2011_JL). / It was devaluated to a low level pronoun around the mid-20th century, and in modern Standard Korean it is restricted to addressing people younger than the speaker, although it appears to be falling into disuse (HEINE, 2011_JL). / The remaining verb forms, which cover various categories that do not easily fall into a natural class, are negated by the elsewhere prefix t- (XU, 2011_JL_1)./ New methods for amide formation fall into two broad categories classified by their reaction partners (PATTABIRAMAN & BODE, 2011_NT)./ This pattern falls into one of three categories loops, whorls or arches. (There is only one type of ridge pattern per finger) (FITZPATRICK, 2011_SA). / Wozniak fell into that favored category, of course, even though they had drifted apart; so did Andy Hertzfeld and a few others from

the Macintosh team (ISAACSON, 2011, p. 178_SJ). / Steve let that house **fall into** so much disrepair and decay over a number of years that there was no way to save it (ISAACSON, 2011, p. 159_SJ). / I've found people who can't wait to **fall into** line behind a good strategy, but there just hasn't been one." The crowd again erupted in yelps, whistles, and cheers (ISAACSON, 2011, p. 179_SJ). / I did the shopping at home, and I **fell into** the pattern of the familiar task gladly (MEYER, 2005, p. 17_TL). / Suddenly everything had **fallen into** place: a drive that would hold a thousand songs; an interface and scroll wheel that would let you navigate a thousand songs; a FireWire connection that could sync a thousand songs in under ten minutes; and a battery that would last through a thousand songs (ISAACSON, 2011, p. 216_SJ).

We argue that lateral shift **falls** squarely **within** the domain of grammaticalization in a wide sense (GWS) in that it conforms to both the unidirectionality principle and the model of extension. (...) / Processes such as the one illustrated with this Ainu example, which do not affect the category of personal deixis concerned, also **fall within** the scope of grammaticalization theory, being referred to as renewal or 'strengthening' (HEINE, 2011_JL).

Despite the fact that responsibilities in the area of Strategic Direction and Policy Environment apparently **fell beyond** the traditional portfolio for vice-principals, they had not frustrated the respondents (KWAN, 2011_JE).

Unfortunately, many standard statistical methods are inappropriate for assessing the significance of these trends. Ideally, we would simply use the distribution produced by the Monte Carlo simulations to determine whether the observed rules **fall outside** the range of expected behavior. (...) / In a sense, this procedure asks the wrong question: we are not interested in whether actual rules always produce exactly the same amount of homophony as an average hypothetical pattern, but rather in how far they **fall outside** the expected range of variation (KAPLAN, 2011_JL).

Instead, 'these generalizations **fall under** the purview of diachrony, acquisition, honetics, processing, and so forth – perhaps in some combination (REVIEWS, 2011_JL_1).

4. Comunidade de prática: *Inglês literário*

(1) **go to + virtual place (container virtual) / sujeito inanimado**

Paul and Clara Jobs were loving parents, and they were willing to adapt their lives to suit a son who was very smart—and also willful. They would **go** to great lengths to accommodate him (ISAACSON, 2005, p. 28_SJ).

When it came time for him to **go** into fourth grade, the school decided it was best to put Jobs and Ferrentino into separate classes (ISAACSON, 2005, p. 28_SJ). / Now that it was clear, not only to himself and his parents but also to his teachers, that he was intellectually special, the school made the remarkable proposal that he skip two grades and **go** right into seventh; it would be the easiest way to keep him challenged and stimulated (ISAACSON, 2005, p. 29_SJ).

The latter was designed by Lee Felsenstein and Gordon French of the Homebrew Computer Club. They all had the chance to **go** on display during Labor Day weekend of 1976, at the first annual Personal Computer Festival, held in a tired hotel on the decaying boardwalk of Atlantic City, New Jersey (ISAACSON, 2005, p. 57_SJ).

Jobs was barefoot, and at one point put his feet up on a desk. "Not only are we not going to buy this thing," Keenan shouted, "but get your feet off my desk!" Alcorn recalled thinking, Oh, well. There **goes** that possibility" (ISAACSON, 2005, p. 60_SJ).

He **went** so far as to design special tools so that the Macintosh case could not be opened with a regular screwdriver (ISAACSON, 2005, p. 96_SJ). / But Jobs and his team **went** further: They decided to ban

any app that defamed people, might be politically explosive, or was deemed by Apple's censors to be pornographic (ISAACSON, 2005, p. 279_SJ).

I was a wealthy man by then, and I didn't trust him not to try to blackmail me or go to the press about it," he recalled. "I asked Mona not to tell him about me" (ISAACSON, 2005, p. 149_SJ).

So when Frank was running_operations, Eisner could be like a bumblebee going from project to project trying to make them better (ISAACSON, 2005, p. 239_SJ).

And paper currency will also become obsolete as transactions will go from mobile to mobile (IBM 5 in 5: Mobile, 2011_IBM).

He would go on fasts, just as he did as a teenager, and he became sanctimonious as he lectured others at the table on the virtues of whatever eating regimen he was following (ISAACSON, 2005, p. 262_SJ).

The SEC investigation ended up going nowhere, and the board circled the wagons to protect Jobs from calls that he release more information (ISAACSON, 2005, p. 263_SJ).

Instead of exulting about their transformative new product, however, he went into a rant against Google for producing the rival Android operating system (ISAACSON, 2005, p. 278_SJ).

I wasn't in the mood to go on a real crying jag (MEYER, 2005, p. 6_TL).

By then the bankers had priced the stock at \$22 a share. It went to \$29 the first day (ISAACSON, 2005, p. 77_SJ).

(1.1) raise com sujeito inanimado

For an instant, I felt a thrill of genuine fear, raising the hair on my arms (MEYER, 2005, p. 14_TL).

(2) go to + time expression

I got into it in my typical nut so way, he said. At one point he and Kottke went for an entire week eating only apples, and then Jobs began to try even purer fasts (ISAACSON, 2005, p. 41_SJ).

Lisa learned to be temperamental in return. Over the years their relationship would be a roller coaster, with each of the low points elongated by their shared stubbornness. After a falling-out, they could go for months not speaking to each other (ISAACSON, 2005, p. 150_SJ).

I like to think that in that moment's hesitation before our bold futures reclaimed us, we lived that simple life together all the way into our peaceful old ages, with a brood of grandchildren around us on a farm in the south of France, quietly going about our days, warm and complete like loaves of fresh bread, our small world filled with the aroma of patience and familiarity (ISAACSON, 2005, p. 151_SJ).

A couple of hours went by, while Smith waited in the living room, unable to go in and get her clothes. Finally, she put a coat on over her nightgown and went to Peet's Coffee to pick up some food (ISAACSON, 2005, p. 156_SJ). / But then days went by (ISAACSON, 2005, p. 264_SJ).

The key venue for freewheeling discourse was the Monday morning executive team gathering, which started at 9 and went for three or four hours (ISAACSON, 2005, p. 251_SJ).

With less than two weeks to go before the Jan. 21 primary, campaign strategists are racing to place buys before their competitors do and struggling to create messages that resonate in a market that could be saturated as early as this weekend (PETERS, 2012_NYT).

(3) go = movement

This was my only chance, and even if he saw me, I had to keep **going** (MEYER, 2005, p. 207_TL).

I couldn't wait to get the heat **going** in my truck (MEYER, 2005, p. 94_TL).

It would be nice to get the economy **going** again, he said. "That's a dire need (SAULNY, 2012_NYT).

(4) run through/up – passar, percorrer

I **ran** my fingers **through** my hair a couple of times and took some deep breaths before I continued around the corner (MEYER, 2005, p. 75_TL).

A shock **ran through** my body at his casual touch (MEYER, 2005, p. 129_TL).

As I flinched away from him, shrinking against my chair, the phrase *if looks could kill* suddenly **ran through** my mind (MEYER, 2005, p. 13_TL).

A shiver **ran up** my spine (MEYER, 2005, p. 179_TL).

(5) bring someone to heel – disciplinar alguém, fazer alguém obedecer

But the board had not only emboldened Sculley, it had ordered him to **bring** Jobs to **heel**. "One person has got to run the company," he replied (ISAACSON, 2005, p. 125_SJ).

(6) fall – estar, ficar, posicionar-se, pôr

Both assessments contain a lot of truth, but there is more to it than that. There **falls** a shadow, as T. S. Eliot noted, between the conception and the creation (ISAACSON, 2005, p. 73_SJ).

Let's just immediately put all the cards on the table and see where they **fall** (ISAACSON, 2005, p. 240_SJ).

"We decided at the outset that if Steve was at fault we would let the chips **fall** where they may," Gore recalled (ISAACSON, 2005, p. 246_SJ).

"Oh," I said, as several things he'd hinted **fell** suddenly into place. "I see" (MEYER, 2005, p. 45_TL).

A swift rigidity **fell** on all of them as James lurched one step forward into a crouch (MEYER, 2005, p. 179_TL).

(7) fall for a joke – acreditar que a piada seja verdade / "caiu" na piada

Jobs briefly **fell for the joke** and even took pride that the Apple II stacked up well against the Zaltair in the comparison chart. He didn't realize who had pulled the prank until eight years later, when Woz gave him a framed copy of the brochure as a birthday gift (ISAACSON, 2005, p. 63_SJ).

(8) A face falls when you're disappointed, ashamed

Mike..." I hated being put on the spot. "I don't think that would be the best idea." His face **fell**. "Why?" he asked, his eyes guarded (MEYER, 2005, p. 69_TL).

My face **fell** a tiny bit. "Fine," I lied (MEYER, 2005, p. 105_TL).

(9) drop the jaw – reagir com surpresa, espanto

Steve, can I talk to you?" she said. His jaw **dropped** (ISAACSON, 2005, p. 125_SJ).

(10) drop + partes de corpo

drop eyes – baixar os olhos por vergonha ou constrangimento

He looked away quickly, more quickly than I could, though in a flush of embarrassment I **dropped** my eyes at once (MEYER, 2005, p. 11_TL).

drop the voice – reduzir a voz

His voice **dropped** a little lower (MEYER, 2005, p. 60_TL).

5. Intersecção entre comunidades

(1) go/ run/ fall + adj. – tornar-se, mudar para, mudar de estado

Go mobile for less with laptops optimized for portability, connectivity and security. IBM Certified Pre-owned laptops are completely functional and are backed with a 7 day money back guarantee and limited warranties. Visit us often as our inventory changes daily (IBM Certified, 2011_IBM).

Now that the Beatles were ready to **go digital**, what could Apple offer to make that milestone special? (ISAACSON, 2005, p. 282_SJ).

The “Manage Your Identity!” initiative is already an enormous success in Germany. Word of the project **went viral**, and hundreds of IBM volunteers signed up to be trained (PRIVACY, 2011_IBM).

Dr. Rich, who sees many teenagers who struggle with Internet-related issues, feels strongly that it is important to avoid blanket judgments about the dangers of **going** online (KLASS, 2012_NYT). / **Go online** and tell us what you think (PROMOTION, 2011_SA). / Back in the 1980s, **going online** usually meant dialing into a service like AOL, CompuServe, or Prodigy that charged fees for access to a carefully curated walled garden filled with content plus some exit gates that allowed braver users access to the Internet at large (ISAACSON, 2005, p. 273_SJ).

And **go offline** from time to time by installing Freedom, Internet-blocking software that lets you concentrate on the task at hand (SULLIVAN; KURTZ; FRUM, 2011_NW_1).

A new Dove **Go Fresh** Body Wash Energise advert takes a snippet of a young woman's daily showering routine (UNILEVER's brands, 2012_UL).

Wicked is the only one still surviving today— proving that viewers have always preferred films in which stars **go bareback**, without a condom in sight (CROCKER, 2012_NW).

The real flavor of a year is always derived most deliciously from the things that **go wrong** in high places: not just from the cock-ups, cover-ups, and mendacity, but also from ugly speech or unseemly behavior on the part of those (s)elected to Serve the People (or, at the very least, to do them no harm). Here, in no particular order of ignominy, are a few deserving brickbats (VARADARAJAN, 2012_NW)./ Planning for the future, then, might not be so much a matter of foreseeing what could **go wrong** as of making our systems and institutions robust enough to withstand a variety of shocks. This is how the new history will work (BALL, 2011_NT)./ Dad, I don't really know anything about cars. I wouldn't be able to fix it if anything **went wrong**, and I couldn't afford a mechanic" "Really, Bella, the thing runs great" (MEYER, 2005, p. 5_TL).

The study by researchers at the University of California, San Francisco, demonstrated that anorexic patients were losing weight in hospital on the standard treatment, a “start low (in calories) and **go slow** meal plan (KOHN, 2012_NYT).

More than a fifth of them later **went bankrupt**, The Wall Street Journal reported on Monday (THE CORPORATE, 2012_NYT).

In the winter of 1925, long after this Gold Rush boomtown on the Bering Sea had **gone bust**, diphtheria swept through its population of 1,400 (YARDLEY, 2012_NYT).

My lab and others are now finding in animal studies, however, that these beneficial epigenetic processes can **go awry** in conditions such as addiction and depression, where alteration of the normal array of modifications may serve to activate cravings, induce feelings of defeat or otherwise predispose an animal to a lifetime of maladaptive behavior (NESTLER, 2011_SA).

The National Research Council recommended in 2009 that NASA place an infrared survey spacecraft in a Venuslike orbit around the sun. As it looked outward, away from the sun, the observatory would spot asteroids that **go unseen** from Earth (LU, 2011_SA).

She is in touch with few friends, and Newsweek's many efforts to reach her **went unanswered** (HANSEN, 2012_NW).

A quick cab ride through Cairo's stark poverty and -ruined infrastructure suggests Egypt **went largely ungoverned** for years (HANSEN, 2012_NW).

It was a long night. I had a lot of homework that was **going undone**, but I was afraid to leave Billy alone with Charlie (MEYER, 2005, p. 113_TL).

The maiden voyage is, ironically, its most boring. For two years the ship, without crew, is remotely piloted to follow a slow spiral from low Earth orbit through the Van Allen radiation belts and up to a high Earth orbit—a trip that **goes easy** on propellant but is too long and radioactive for astronauts (LANDAU & STRANGE, 2011_SA).

I quickly lied, my face **going hard**. "He was headed someplace new... but I have no idea where" (MEYER, 2005, p. 166_TL).

Chapter 9: **Going Public**: A Man of Wealth and Fame (ISAACSON, 2011, p. 11_SJ). / Brennan's family was surprised, but Jobs knew that Apple would soon be **going public** and he decided it was best to get the issue resolved (ISAACSON, 2011, p. 68_SJ). / By the time Apple **went public** a year later, Xerox's \$1 million worth of shares were worth \$17.6 million (ISAACSON, 2011, p. 72_SJ). / Wozniak, not surprisingly, had the opposite attitude. Before the shares **went public**, he decided to sell, at a very low price, two thousand of his options to forty different midlevel employees (ISAACSON, 2011, p. 76_SJ). / Apple **went public** the morning of December 12, 1980 (ISAACSON, 2011, p. 77_SJ). / Markkula was only thirty-three, but he had already retired after working at Fairchild and then Intel, where he made millions on his stock options when the chip maker **went public** (ISAACSON, 2011, p. 61_SJ). / Lazard, under Bruce Wasserstein, paid as much as 74 percent of its revenue in compensation in 2004, the year before it **went public** (SORKIN, 2012_NYT).

Added Jobs, "I had more than a hundred hours, including every concert on the '65 and '66 tour, the one where Dylan **went electric**" (ISAACSON, 2011, p. 35_SJ). / He had to move on, and when he did, by **going electric** in 1965, he alienated a lot of people (ISAACSON, 2011, p. 303_SJ).

I was voluntarily poor when I was in college and India, and I lived a pretty simple life even when I was working. So I **went from** fairly poor, which was wonderful, because I didn't have to worry about money, **to** being incredibly rich, when I also didn't have to worry about money (ISAACSON, 2011, p. 77_SJ).

The Apple II was just **going on sale** in Russia, so Jobs headed off to Moscow, where he met up with Al Eisenstat (ISAACSON, 2011, p. 127_SJ). / When the NeXT computer finally **went on sale** in mid-1989, the factory was primed to churn out ten thousand units a month (ISAACSON, 2011, p. 138_SJ). / Even before the iPad **went on sale**, Jobs was thinking about what should be in the iPad 2 (ISAACSON, 2011, p. 285_SJ) / It can **go on sale** as an e-book in a matter of hours (ZIMMER, 2011_NT).

Jobs **went ballistic**, or in Smith's phrase, "totally nonlinear." **JOBS** / It leaked to the Los Angeles Times, provoking Jobs to **go ballistic**, and Eisner's assessment of the movie was wrong, very wrong (ISAACSON, 2011, p. 143_SJ).

As happened when Amelio had asked him what role he wanted to play, Jobs would **go silent** and ignore situations that made him uncomfortable (ISAACSON, 2011, p. 177_SJ).

If the platform **goes closed**, it is over," Kahng said. "Total destruction. Closed is the kiss of death" (ISAACSON, 2011, p. 187_SJ).

To be truly simple, you have to **go** really **deep**. For example, to have no screws on something, you can end up having a product that is so convoluted and so complex. The better way is to **go deeper** with the simplicity, to understand everything about it and how it's manufactured (ISAACSON, 2011, p. 192_SJ).

There was no need for one. Apple's devices would **go dormant** if they were not being used, and they would wake up when you touched any key (ISAACSON, 2011, p. 216_SJ). / The solution was "Swipe to Open," the simple and fun on-screen slider that activated the device when it had **gone dormant** (ISAACSON, 2011, p. 257_SJ).

Despite all the coddling, Jobs at times almost **went crazy**. He chafed at not being in control, and he sometimes hallucinated or became angry (ISAACSON, 2011, p. 264_SJ).

The monitor **went wild** (MEYER, 2005, p. 218_TL).

Just as I passed, he suddenly **went rigid** in his seat. He stared at me again, meeting my eyes with the strangest expression on his face — it was hostile, furious (MEYER, 2005, p. 12_TL).

Raiders scored a touchdown against the Redskins and, instead of an instant replay, television screens across the nation **went black** for an ominous two full seconds (ISAACSON, 2011, p. 108_SJ). / His eyes **went black** again. "Alice wouldn't dare" (MEYER, 2005, p. 224_TL). / And then, as the room **went black**, I was suddenly hyperaware that Edward was sitting less than an inch from me (MEYER, 2005, p. 104_TL).

I looked away quickly, shocked, **going red** again (MEYER, 2005, p. 12_TL).

I blinked, my mind **going blank**. Holy crow, how did he do that? (MEYER, 2005, p. 45_TL). / His eyes **went blank**, curiously dead, as he turned away (MEYER, 2005, p. 190_TL).

I walked to my room and shut the door, slammed it really, so I could be free to **go to pieces** privately (MEYER, 2005, p. 201_TL).

My body **went cold**. TWILIGHT

I'm **going borne** (MEYER, 2005, p. 185_TL).

As soon as the phone **went dead**, the cloud of depression began to creep over me again (MEYER, 2005, p. 198_TL).

I contented myself with listening to his breath come and **go evenly** (MEYER, 2005, p. 178_TL).

You were really great the first year, and everything **went wonderful** (MEYER, 2005, p. 124_TL).

The certainty his son and his relations must be impelled to entertain is that the coffers have **run dry** of Danegeld (RIGHTER, 2012_NW)./ The front of her thin cotton shirt was cold, damp with the tears that streamed from my eyes until, red and sore, they **ran dry** (MEYER, 2005, p. 192_TL).

Current MSNBC promos playfully contrast the co-hosts Joe Scarborough and Mika Brzezinski, framing them almost as characters from “Guys and Dolls” (albeit a Sgt. Sarah Brown in **running shorts**) (STANLEY, 2012_NYT). / In the spring of 1988 cash was **running so short** that he convened a meeting to decree deep spending cuts across the board (ISAACSON, 2011, p. 144_SJ).

Republican conservatives had just swept the board at the 2010 congressional elections, and they took over the House of Representatives vowing to handcuff the EPA, which they viewed as a prime example of big government **run amok** (NOSENKO et al, 2011_NT).

Cultural and historical beliefs play a big role, says Shen, and with traditional medicine, attitudes and beliefs **run deep** (GRAHAM-ROWE, 2011_NT).

Jobs held his breath for a moment, because the demo had not worked well the night before. But this time it **ran flawlessly** (ISAACSON, 2011, p. 110_SJ).

Two people who washed his body for a wake **fell ill** 48 hours later (McNEIL Jr., 2012_NYT). / This book ends with scenes from the road, when Scott-Heron and his band toured with Stevie Wonder in 1980 after Bob Marley, whose band was supposed to be Mr. Wonder’s opening act, **fell ill** with cancer (GARNER, 2012_NYT).

An effective treatment for intestinal ailments may **fall victim** to regulatory difficulties (...) A potentially beneficial but unusual treatment for serious intestinal ailments may **fall victim** to regulatory difficulties (McKENNA, 2011_SA).

A handful of the genes turned on by acute exposure to cocaine **fall silent** if it is given every day. These genes become “desensitized” to the drug (NESTLER, 2011_SA)./ Jobs was taken aback and **fell silent** (ISAACSON, 2011, p. 258_SJ). / He **fell silent** for a very long time. “But on the other hand, perhaps it’s like a non-off switch,” he said. Click. And you’re gone (ISAACSON, 2011, p. 303_SJ). / He **fell silent** and watched me intently as I thought it through (MEYER, 2005, p. 127_TL).

But I couldn’t **fall asleep** until after midnight, when the rain finally settled into a quieter drizzle (MEYER, 2005, p. 7_TL). / I listened to the CD again and again, until I was singing along with all the songs, until, finally, I **fell asleep** (MEYER, 2005, p. 63_TL). / I sat up in surprise, realizing the light was gone, behind the trees, and I had **fallen asleep** (MEYER, 2005, p. 71_TL).

Then a doctor walked around the corner, and my mouth **fell open**. He was young, he was blond... and he was handsomer than any movie star I’d ever seen (MEYER, 2005, p. 30_TL).

My mind still swirled dizzily, full of images I couldn’t understand, and some I fought to repress. Nothing seemed clear at first, but as I **fell** gradually **closer** to unconsciousness, a few certainties became evident (MEYER, 2005, p. 92_TL).

(2) go – estar, acontecer, funcionar

I was heading to Berlin for a conference last year and my son, Casey, was pitching in a really important high school baseball game. I called my wife, Barbra, from the airport and found out the score was close. I couldn’t see myself not knowing how it **went**. I decided to take a different flight so I could get a play-by-play while I was at Newark (MEYERS, 2012_NYT).

Fortunately, the meeting **went** very well, despite me looking kind of insane (MEYERS, 2012_NYT).

How do you/does your child **go** about voicing their opinion about school matters (a) at home? (b) at school? and (c) in your community? (SAINSBURY; RENZAHU, 2011_JE).

This does not mean there was no engagement, only that nothing was reported typically these articles only detailed the task, not how it **went** (MITCHELL & CARBONE, 2011_JE).

It was not great as bachelor parties **go**, but it was the best we could come up with for someone like Steve, and nobody else volunteered to do it," recalled Tevanian (ISAACSON, 2011, p. 157_SJ).

The financial part of the negotiations **went** smoothly; Jobs was eager not to make Gassée's mistake of overreaching. He suggested that Apple pay \$12 a share for NeXT (ISAACSON, 2011, p. 170_SJ). / It didn't **go** smoothly. I somehow managed to hit myself in the head with my racket and clip Mike's shoulder on the same swing (MEYER, 2005, p. 105_TL).

Although the negotiations **went** quickly, the final details were not finished until hours before Jobs's Macworld speech in Boston (ISAACSON, 2011, p. 180_SJ).

At one product review meeting, he learned that the process was **going** slowly. "He did one of his displays of awesome fury, and the fury was absolutely pure," recalled Ive (ISAACSON, 2011, p. 197_SJ).

The applicant was nervous, and the meeting did not **go** well. Later that day Jobs bumped into him, dejected, sitting in the lobby (ISAACSON, 2011, p. 202_SJ). / The visit **went** well (ISAACSON, 2011, p. 295_SJ). / Jessica's dinner with Mike had **gone** very well, and she was hoping that by Saturday night they would have progressed to the first-kiss stage (MEYER, 2005, p. 73_TL). / So I imagine things are **going** well if they can't call (MEYER, 2005, p. 195_TL).

The interview was **going** badly, but at the end Jobs sat down at his Mac and showed off iTunes (ISAACSON, 2011, p. 215_SJ).

"How did your first day **go**, dear?" (MEYER, 2005, p. 14_TL). / There **went** my good day (MEYER, 2005, p. 20_TL).

I heard the door and opened my eyes to see the nurse with a cold compress in her hand. "Here you **go**, dear." She laid it across my forehead. "You're looking better," she added (MEYER, 2005, p. 48_TL).

The focus of the room from this perspective, the TV and VCR, balanced on a too-small wooden stand, were in the southwest corner of the room. An aged sectional sofa curved around in front of the TV, a round coffee table in front of it. "The phone **goes** there," I whispered, pointing (MEYER, 2005, p. 200_TL).

He **went barefoot** most of the time, wearing sandals when it snowed (ISAACSON, 2011, p. 43_SJ).

Another group were concerned that the area they obtained for a section was way too small, and they checked to find where they had **gone astray** (MITCHELL & CARBONE, 2011_JE).

(3) pull – estimular, acionar

If I had a spiritual partner at Apple, it's Jony. Jony and I think up most of the products together and then **pull** other sin and say, "Hey, what do you think about this?" He gets the big picture as well as the most infinitesimal details about each product (ISAACSON, 2011, p. 192_SJ).

Converting all of the planet's farmland to perennials would sequester the equivalent of 118 parts per million of carbon dioxide—enough, in other words, to **pull** the concentration of atmospheric greenhouse gases back to preindustrial levels (MIMS, 2011_SA_1).

(4) pull together – reunir / montar, combinar/ unir esforços

In 1989, as a majority member of the House Ways and Means Committee, he **pulled together** six conservative Democrats and all 13 Republicans on the panel to approve a bill to cut the top tax rate on capital gains (HEVESI, 2012_NYT).

The book was **pulled together** by Scott-Heron's editors from bits he wrote over many years, from the 1990s to 2010 (GARNER, 2012_NYT).

What if you had the power to **pull together** many sources of data in real time, discover actionable insights and optimize your business? Find out more in the IBM Business Analytics and Optimization Flash Demo (HEID, 2011_IBM).

Then he explained his role at Apple. "I, like a lot of other people, are **pulling together** to help Apple get healthy again" (ISAACSON, 2011, p. 179_SJ).

(5) raise - melhorar

By **raising** our mental game we would be able to pick out the most significant data in a company's annual report, see immediately when a marketer or advertisement is conning us ("increase the molecular structure" of water to make it healthier for your Siamese fighting fish, as one bottler promises? Don't think so), understand medical studies relevant to what ails us, grasp the significance of the euro meltdown to our retirement savings, and make smarter decisions in work, love, and life (BEGLEY, 2012_NW).

Although working on short-term memory—basically, the brain's scratch pad—has long been considered just one component of overall IQ, recent research shows that it may in fact be the lever that can **raise** overall intelligence (BEGLEY, 2012_NW).

Both stimulants **raise** the brain levels of dopamine, the neurochemical that produces motivation and a feeling of reward, which make it more likely that the task at hand will rivet your attention. Similarly, action-based games such as Space Fortress and strategy-heavy games such as Rise of Nations have been shown to improve both memory and attention switching (BEGLEY, 2012_NW).

Since he replaced Prime Minister Silvio Berlusconi amid market turmoil in November, Mr. Monti has sought to restore international confidence in Italy and **raise** its profile in Europe, after years when Mr. Berlusconi was not taken seriously by his peers (DONADIO, 2012_NYT).

We seek to **raise** the skills and productivity of the farmers and small businesses we work with so they can increase their incomes and improve their standard of living (OUR BUSINESS, 2012_UL).

The Hong Kong findings support the centrality of teaching and learning to school performance, echoing the recent call for a refocus on instructional leadership in the international literature (e.g. Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008) as a response to the increasing demand on schools to **raise** student achievement in the accountability era (KWAN, 2011_JE).

The cut in current high military spending of both Pakistan and India can further **raise** their education level and hence economic development (AFZAL; REHMAN; FAROOQ; SARWAR, 2011_JE).

(6) raise – mencionar algo; causar algum sentimento e/ou reação

This all **raises** the question: If condoms are enough to drive viewers away, who's going to pay money to watch people go at it while looking like CDC agents? (CROCKER, 2012_NW). / But several lawyers familiar with ethics and campaign finance laws said that Mr. Liu's commendations, which recipients often promote on their résumés, **raise** questions as to whether he was providing a tangible benefit to recipients, some of whom are lobbyists or have done business with the city (CHEN, 2012_NYT). / The Yonkers case has received less attention, yet **raises** perhaps more troubling

questions. On a hilltop on the northern edge of Yonkers, Mr. Ratner wanted to build an 81-acre luxury mall and housing complex called Ridge Hill (POWELL, 2012_NYT)

But the result was a document implying that the president could only be a man — perhaps because no one at the table **raised** the issue (HANSEN, 2012_NYT).

Using them to make ethanol **raises** the demand for staple commodities like corn and cane sugar, keeping prices high (GUGLIOTTA, 2012_NYT).

Stiff competition in the industry has recently driven down revenue to the point where several airlines are nearing bankruptcy, **raising** more safety concerns (TIMMONS, 2012_NYT)./ Still, she acknowledged that this new strategy **raised** privacy concerns, asking, “How do you think about extending this to other at-risk groups in a way that still doesn’t feel like an invasion of privacy?” (KLASS, 2012_NYT).

Jet Airways said, “All points **raised** by the report have been clarified and accepted by the safety department of D.G.C.A. Guest safety is of paramount importance at Jet Airways and JetLite, a Jet subsidiary (TIMMONS, 2012_NYT).

Ahead of a series of critical meetings with other European leaders, Prime Minister Mario Monti has pledged to introduce measures to revive Italy’s long-dormant economy, but is also **raising** pressure on Europe to shore up the single currency against continued speculative attacks (DONADIO, 2012_NYT).

But although Mr. Monti has won over many Italians with his steady hand and flashes of wry irony, he faces continued resistance from the political parties that are nominally supporting his government but are eager to capitalize on **rising** popular discontent about new tax increases and an immediate rise in the retirement age (DONADIO, 2012_NYT).

R. A. Dickey, the Mets pitcher, is climbing Mount Kilimanjaro this month to **raise** awareness for the Bombay Teen Challenge, an organization that rescues and cares for women and girls in Mumbai who are at risk of being abused and exploited (DICKEY, 2012_NYT)./ But for archaeologists and historians worried that the next generation of people visiting the moon might carelessly obliterate the site of one of humanity’s greatest accomplishments, these designations were important first steps toward **raising** awareness of the need to protect off-world artifacts (CHANG, 2012_NYT). Recently, though, a debate over a ramshackle church property in Harlem has spilled into public view. And perhaps it is no surprise what subject could **raise** passions strong enough to override Mormons’ aversion to airing differences outside the church: Manhattan real estate (BARNARD, 2012_NYT).

Mitt Romney fought to keep an upper hand in the Republican presidential race on Tuesday as his rivals sought to slow his march to the nomination and **raise** doubts about his electability by branding him as a job-killing corporate villain (ZELENY, 2012_NYT).

An analysis of the respective school systems and educational policies, both areas outside of the boundaries of this paper, could potentially provide a more thorough rationale about some of the differences **raised** in this study (REUPERT; WOODCOCK, 2011_JE).

The two **raised** wh-phrases must be distinct in some way (REVIEWS, 2011_JL_4).

Why do some languages leave the subject in the specifier of vP while others **raise** it? (REVIEWS, 2011_JL_4).

Of the remaining yes/no questions, 9% could potentially be analysed as involving failure to **raise** a finite verb ((REVIEWS, 2011_JL_3).

Noticeably larger coefficients of self-esteem than those for conformity **raise** the questions that self-esteem is as significant in collectivistic society or perhaps Mainland China has become more individualistic (SHEN, 2011_JE)./ On a theoretical level, then, these findings **raise** the question of which kind of grammatical theory would most adequately account for compound stress (ARNDT-LAPPE, 2011_JL)./ As the editors point out, ‘lack of unanimity is positive because of the question that it **raises**’ (REVIEWS, 2011_JL_4)./ For example, in approaching the thorny issue of how to distinguish between the terms ‘language’ and ‘dialect, Trousdale first probes dictionary definitions, problematising certain aspects of their implied meaning and **raising** further questions; he thus educates the student reader not only in content (language or dialect ?) but also in methods of enquiry (REVIEWS, 2011_JL_5)./Space constraints (which restrict the level of detail that can be given, and may have prevented the use of visual aids) mean that some chapters **raise** more questions than they can (REVIEWS, 2011_JL_5)./ **Raising** questions is of course no bad thing – this book certainly whets the appetite for further study (REVIEWS, 2011_JL_5)./ This **raises** the non-trivial question of what [T] is exactly, which Gallego does not attempt to answer (REVIEWS, 2011_JL_6). Kayne **raises** far more questions than he answers: could Agree reduce to Move (243, recalling Hornstein 2009); could the verb/noun distinction be derived from antisymmetry (Chapter 9) ; should lexical gaps, such as that of shallow in French, be interpreted in parametric terms (Chapter 4); could non-pronunciation be derived from phasal spell-out (Chapter 4)? (REVIEWS, 2011_JL_7)./The contributions are thought provoking and **raise** important questions about the nature of phonology and its interaction with other components of the grammar, mechanisms of language change, and basic physical and cognitive forces external to the grammar (REVIEWS, 2011_JL_8)./As the editors point out, ‘lack of unanimity is positive because of the question that it **raises**’ (REVIEWS, 2011_JL_8).

Being rooted in theoretical foundations such as Decker theory of literary instruction, and Crismore’s input hypotheses, the proposed program aimed at improving students critical reading and translation skills of expository and argumentative political texts and **raising** their political awareness (JOURNAL OF EDUCATION 2011_6).

These insights **raise** the larger problem of the origins and plasticity of teacher beliefs concerning educational assessment (JOURNAL OF EDUCATION 2011_9)./ For another, it threatens to undermine the notion of feature discharge underlying fission. Furthermore, it may **raise** problems for determining specificity (JOURNAL OF LINGUISTICS 4)./Legal textbooks such as Slapper & Kelly (2011) have lengthy sections on judicial reasoning, with the discussion of ‘ statutory interpretation ’ – how courts interpret the written law – **raising** difficult problems in semantics and pragmatics (HALIM, 2011_JE).

Silverman (2010) **raises** the possibility that an explanation along these lines could account for his finding that a rule that neutralized laryngeal distinctions in onsets would create far more homophones in Korean than does the actual rule that neutralizes laryngeal distinctions in codas (KAPLAN, 2011_JL)./ Finally, the possibility is **raised**, though not explored, that all instances of phi-feature agreement might actually have a similar syntax, where a large DP is split up via movement (REVIEWS, 2011_JL_7).

In the remainder of this review, I discuss some of the main proposals in the volume and **raise** some potential challenges to them (REVIEWS, 2011_JL_7).

A further criticism one might **raise** in relation to some articles in this volume concerns the connection between data and theory (REVIEWS, 2011_JL_7).

And then there are those who are facing challenges of the future: Sara Seager, who, in a year punctuated by discoveries of distant exoplanets, is designing instruments to identify Earth-like worlds closer to our Solar System; and Danica May Camacho, one of the babies chosen to represent the world’s population reaching a staggering 7 billion, and to **raise** awareness of the challenges to survival and sustainability that this milestone poses (THE MORNING, 2011_NT)./ Following a campaign to **raise** awareness of the tiger’s plight, and an appeal by the Dalai Lama in 2006 for Tibetans to stop wearing the fashionable tiger-skin chubas, demand fell dramatically (GRAHAM-ROWE, 2011_NT).

But, more importantly, a vaguely worded note that includes further claims from researchers whose work has been seriously questioned, in turn **raises** questions about the integrity of the journal itself, and about the overall scientific record (MARCUS; ORANSKY, 2011_NT)./ And with reports of China importing hundreds of live rhinos too, it **raises** the question of why they are breeding these animals if not for their bones and skin (GRAHAM-ROWE, 2011_NT)./ However, in the present case, the very subtle modulations and the suggested presence of more than one companion **raise** the question of the eventual substellar nature of these objects (CHARPINET et al., 2011_NT).

The studies **raise** concerns over the implications of such aberrations for future applications of iPSCs (LORD, 2011_NT).

Another bacterium, a particular form of Escherichia coli called adherent invasive E. coli, is more prevalent in people with Crohn's disease, **raising** the prospect it might be one of the bad guys (CROW, 2011_NT).

Beyond the utility of these drugs as lifesavers, their development **raised** hopes in China that, with the help of modern science, TCM could become an equivalent — or perhaps even a more powerful counterpart — to modern medicines (XU, 2011_NT_2).

In that first year those who dared hack the phone to add features or to make it compatible with providers other than AT&T risked having it “bricked completely and permanently disabled on the next automatic update from Apple. It was a far cry from the Apple II's ethos, and it **raised** objections (ZITTRAIN, 2011_SA).

The fact that the working material of the battery can flow has **raised** some interesting possibilities, including the idea that cars equipped with these batteries could drive into a service station and fill up on Cambridge crude to replace their charge (MIMS, 2011_SA_2)./ However, they also **raise** the possibility that other undefined factors in the cellular product may have an important role (MELLMAN; COUKOS; DRANOFF, 2011_NT)./ These observations **raise** the possibility that, in people, antidepressants may work in part by activating some of the same protective epigenetic programs that function in individuals less prone to depression (NESTLER, 2011_SA).

Beyond the problem of sheer complexity, scientists **raise** a number of interrelated challenges that such a comprehensive system would have to overcome (WEINBERGER, 2011_SA).

I confessed to her that when he had first **raised** the idea, I hadn't known he was sick (ISAACSON, 2011, p. 16_SJ).

He spent time by her deathbed, talking to her in ways he had rarely done in the past and asking some questions he had refrained from **raising** before (ISAACSON, 2011, p. 148_SJ). / One question he **raised** in an offhand way was: Which approach might work better for mobile phones? (ISAACSON, 2011, p. 253_SJ)./ When the police, responding to Apple's complaint, raided the house of the reporter, it **raised** the question of whether control freakiness had combined with arrogance (ISAACSON, 2011, p. 280_SJ). / So few questions had been answered in comparison to how many new questions had been **raised** (MEYER, 2005, p. 46_TL).

When he brought his new wife, Roscille, to visit Simpson in 2006, he **raised** the topic. “What is this thing about Steve Jobs?” he asked (ISAACSON, 2011, p. 149_SJ). / Jobs became defensive when the topic was **raised** (ISAACSON, 2011, p. 280_SJ).

I think some of the issues you **raised**, while appropriate for some companies, really don't apply to Apple's culture (ISAACSON, 2011, p. 179_SJ). / That **raised** some legal issues, and the SEC opened an investigation into whether the company had withheld “material information” from shareholders (ISAACSON, 2011, p. 263_SJ). / By late spring the issue was being discussed among board members.

“There is an arrogance,” Art Levinson told me over lunch just after he had **raised** it at a meeting (ISAACSON, 2011, p. 280_SJ).

Jobs had to fend off the objections of the manufacturing engineers, supported by Rubinstein, who tended to **raise** practical cost considerations when faced with Ive’s aesthetic desires and various design whims (ISAACSON, 2011, p. 197_SJ).

It **raised** the specter of Apple’s controlling what apps we got to see and read, at least if we wanted to use an iPad or iPhone (ISAACSON, 2011, p. 279_SJ).

(7) raise money – arrecadar dinheiro

But much of the shift boils down to money. In a stagnant economy and facing increasing competition from “super PACs, campaigns have failed to **raise** much of it (SILVER & COHEN, 2012_NYT).

And in recent months he has been rolling out their endorsements at key moments, using them to help him **raise** money and getting access to their local get-out-the-vote networks (CONFESSORE, 2012_NYT).

Banks have been saying for some time that it’s impossible for them to **raise** money collectively in this market (SCOTT & JOLLY, 2012_NYT).

UniCredit has to raise its reserves by more than \$10 billion. “Some banks will be able to **raise** capital, but there’s a finite market for these assets,” said Karl Goggin, a banking analyst at NCB Stockbrokers in Dublin (SCOTT & JOLLY, 2012_NYT).

On Monday, Grupo Santander of Spain, which had been ordered to **raise** roughly \$19 billion, said it had reached its capital target, six months ahead of the deadline (SCOTT & JOLLY, 2012_NYT).

The minors’ sacrifices on the front lines assure a low mortality for the medias and the majors, which require far more resources for the colony to **raise** and maintain (MOFFETTI, 2011_SA).

Polytechnic Institute (RPI) in Troy, N.Y.— making her the first female African-American president of a top-50 research university. Since then, RPI has **raised** more than \$1 bil. (BORRELL, 2011_SA).

In order to **raise** some cash one day, Jobs decided to sell his IBM Selectric typewriter (ISAACSON, 2011, p. 41_SJ).

In order to **raise** the money they needed, Wozniak sold his HP 65 calculator for \$500, though the buyer ended up stiffing him for half of that (ISAACSON, 2011, p. 55_SJ).

Morris was about to be honored at a gala in Los Angeles for City of Hope, which **raised** money to fight cancer, and he wanted Jobs to be there (ISAACSON, 2011, p. 263_SJ).

(8) raise someone – criar alguém

I recently spent a day and a half on the bus with him and Ann, and they live their lives in a conservative way—in the way they **raised** their family and the way they conduct themselves (GROVE, 2012_NW_2).

Don’t applaud Obama for putting more boots on the Mexican border than any president since Woodrow Wilson; decry any effort to recognize the families who have come here, to educate the children who have been **raised** here, and embrace the Arizona immigration law among the most extreme in the nation (BEGALA, 2012_NW).

But the Iranian passport means that, in Iran’s view, he is an Iranian, even though he was born and **raised** in the United States and has an American passport (GLADSTONE, and MORRIS, 2012_NYT).

What advice do you have about **raising** children? What mistakes should people avoid? (BRODY, 2012_NYT).

She excelled at balancing research, teaching and **raising** four children while leading her field (LAKE, 2011_NT)./Linking courtship behaviour to a food compound gives the male some sway over how his progeny will be **raised** (LORD, 2011_NT)./ What is more, females **raised** by nurturing mothers become nurturing mothers themselves. Meaney's group went on to show that the effects of maternal behavior are mediated, at least in part, through epigenetic mechanisms. Pups **raised** by passive mothers show more DNA methylation than aggressively groomed pups in the regulatory sequences of a gene encoding the glucocorticoid receptor—a protein, present in most cells in the body, that mediates an animal's response to the stress hormone cortisol (NESTLER, 2011_SA).

For a century workers flocked to Dubuque, Iowa. As they **raised** new generations of laborers, they built houses, shops and streets that eventually covered over the Bee Branch Creek (CAREY, 2011_SA).

Certain slave makers steal the brood of their target colony to **raise** as slaves in the slave maker nest (MOFFETTI, 2011_SA).

JOANNE SCHIEBLE JANDALI SIMPSON. Wisconsin-born biological mother of Steve Jobs, whom she put up for adoption, and Mona Simpson, whom she **raised** (ISAACSON, 2011, p. 15_SJ).

They've even got them at their homes. It's a nuts way to live. We just decided that's not how we wanted to **raise** our kids (ISAACSON, 2011, p. 160_SJ).

He **raised** a difficult son, but he was proud and happy to see him onstage with Andy Grove (ISAACSON, 2011, p. 168_SJ).

Like many who lived through the war, they had experienced enough excitement that, when it was over, they desired simply to settle down, **raise** a family, and lead a less eventful life (ISAACSON, 2011, p. 25_SJ).

Paul Reinhold Jobs had been **raised** on a dairy farm in Germantown, Wisconsin (ISAACSON, 2011, p. 25_SJ).

Cook, the son of a shipyard worker, was **raised** in Robertsdale, Alabama, a small town between Mobile and Pensacola a half hour from the Gulf Coast (ISAACSON, 2011, p. 202_SJ).

"Charlie's a cop, remember? I was **raised** to abide by traffic laws. Besides, if you turn us into a Volvo pretzel around a tree trunk, you can probably just walk away" (MEYER, 2005, p. 86_TL).

Oh yes — you should hear the arguments they get into! Actually, I hope you don't, you would think they were **raised** by a pack of wolves" (MEYER, 2005, p. 174_TL).

(9) drop out – sair, deixar, abandonar uma atividade

My contract was coming up for renewal. I'd been working since a week after I graduated from college. Forty-five years. I had saved some money, I'd paid off my mortgage, and freedom was looking like the ultimate luxury good. Why not **drop out** now? I could read purely for pleasure, put people first rather than last, and wallow in practice. So I dropped, and as I was landing, I found a new occupation studying and teaching something called Mindfulness-Based Stress Reduction (GROSS, 2012_NW).

He converted to Islam shortly before **dropping out of** the United States Army in July, after four years of service, including in Iraq, federal authorities said (BROWN, 2012_NYT).

For example, it could be the case that words in dense neighborhoods that should undergo alternation by a regular phonological rule are more likely to **drop out** of the lexicon and less likely to enter it (along the lines discussed in Section 4.2), but other mechanisms are possible (KAPLAN, 2011_JL).

Greg **dropped out** of school and took on a series of menial jobs in retail and fast-food joints (NESTLER, 2011_SA).

Paul ended up with a gentle and calm disposition under his leathery exterior. After **dropping out** of high school, he wandered through the Midwest picking up work as a mechanic until, at age nineteen, he joined the Coast Guard, even though he didn't know how to swim (ISAACSON, 2011, p. 25_SJ).

These ancient goals we define in the metaphor of the present turn on, tune in, **drop out** (ISAACSON, 2011, p. 40_SJ).

And here I was spending all of the money my parents had saved their entire life. So I decided to **drop out** and trust that it would all work out okay (ISAACSON, 2011, p. 42_SJ).

Like the others, he became deeply involved with Eastern spirituality, **dropped out** of Reed, and found his way to Friedland's farm (ISAACSON, 2011, p. 67_SJ).

Ten years after **dropping out** of Berkeley, he decided to return there to finally get his degree, enrolling under the name of Rocky Raccoon Clark (ISAACSON, 2011, p. 82_SJ).

One of Wozniak's youthful acolytes from the days in the garage, Espinosa had been convinced to **drop out** of Berkeley by Jobs, who argued that he would always have a chance to study, but only one chance to work on the Mac (ISAACSON, 2011, p. 92_SJ).

He went to Harvard, and when he decided to **drop out** it was not to find enlightenment with an Indian guru but to start a computer software company (ISAACSON, 2011, p. 113_SJ).

For all I knew, he had **dropped out** of school (MEYER, 2005, p. 19_TL).

Anexo C – Texto Jornalístico

Text 1 – News

Nicotine Gum and Skin Patch Face New Doubt

By *Benedict Carey*

The nicotine gum and patches that millions of smokers use to help kick their habit have no lasting benefit and may backfire in some cases, according to the most rigorous long-term study to date of so-called nicotine replacement therapy.

The study, published Monday in the journal *Tobacco Control*, included nearly 800 people trying to quit smoking over a period of several years, and is likely to inflame a long-running debate about the value of nicotine alternatives.

In medical studies, the products have proved effective, making it easier for people to quit, at least in the short term. Those earlier, more encouraging findings were the basis for federal guidelines that recommended the products for smoking cessation.

But in surveys, smokers who have used the over-the-counter products, either as part of a program or on their own, have reported little benefit. The new study followed one group of smokers to see whether nicotine replacement affected their odds of kicking the habit over time. It did not, even if they also received counseling with the nicotine replacement.

The market for nicotine replacement products has taken off in recent years, rising to more than \$800 million annually in 2007 from \$129 million in 1991. The products were approved for over-the-counter sale in 1997, and many state Medicaid programs cover at least one of them.

“We were hoping for a very different story,” said Dr. Gregory N. Connolly, director of Harvard’s Center for Global Tobacco Control and a co-author of the study. “I ran a treatment program for years, and we invested” millions in treatment services.

Doctors who treat smokers said that the study findings were not unexpected, given the haphazard way many smokers used the products. “Patient compliance is a very big issue,” said Dr. Richard Hurt, director of the Nicotine Dependence Center at the Mayo Clinic, who was not involved in the study.

Dr. Hurt said products like nicotine gum and patches “are absolutely essential, but we use them in combinations and doses that match treatment to what the individual patient needs,” unlike smokers who are self-treating.

The products have been controversial since at least 2002, when researchers at the University of California, San Diego, reported from a large survey that they appeared to offer no benefit. The study did not follow people over time. A government-appointed panel that included nicotine replacement as part of federal guidelines for treatment also came under fire, because panel members had gotten payments from the product manufacturers.

“Some studies have questioned these treatments, but the bulk of clinical trials have unequivocally endorsed them,” said Dr. Michael Fiore, director of the University of Wisconsin’s Center for Tobacco Research and Intervention and the chairman of the panel that wrote the guidelines. Dr. Fiore, who has reported receiving payments from drug makers, said that “there are millions of smokers out there desperate to quit, and it would be a tragedy if they felt, because of one study, that this option is ineffective.”

In the new study, conducted in Massachusetts, the researchers followed a representative sample of 1,916 adults, including 787 people who said at the start of the study that they had recently quit smoking. They interviewed the participants three times, about once every two years during the 2000s, asking the smokers and quitters about their use of gum, patches and other such products, their periods of not smoking and their relapses.

At each stage, about one-third of the people trying to quit had relapsed, the study found. The use of replacement products made no difference, whether they were taken for the recommended two-month period (they usually were not), or with the guidance of a cessation counselor.

One subgroup, heavy smokers (defined as those who had their first cigarette within a half-hour of waking up) who used replacement products without counseling, was twice as likely to relapse as heavy smokers who did not use them.

“Our study essentially shows that what happens in the real world is very different” from what happens in clinical trials, said Hillel R. Alpert of Harvard, a co-author with Dr. Connolly and Lois Biener of the University of Massachusetts, Boston.

The researchers argue that while nicotine replacement appears to help people quit, it is not enough to prevent relapse in the longer run. Motivation matters a lot; so does a person’s social environment, the amount of support from friends and family, and the rules enforced at the workplace. Media campaigns, increased tobacco taxes and tightening of smoking laws have all had an effect as well.

CAREY, Benedict. Nicotine Gum and Skin Patch Face New Doubt. New York Times Online. 9 Jan. 2012. Front Page. Disponível em <<http://www.nytimes.com/2012/01/10/health/study-finds-nicotine-gum-and-patches-dont-help-smokers-quit.html?ref=todayspaper>>. Acesso em 10/01/2012.

Anexo D – Texto de Negócios

Text 2 – Business

Introduction to Unilever

On any given day, two billion people use Unilever products to look good, feel good and get more out of life.

Life partners

With more than 400 brands focused on health and wellbeing, no company touches so many people's lives in so many different ways.

Our portfolio ranges from nutritionally balanced foods to indulgent ice creams, affordable soaps, luxurious shampoos and everyday household care products. We produce world-leading brands including Lipton, Knorr, Dove, Axe, Hellmann's and Omo, alongside trusted local names such as Blue Band, Pureit and Suave.

Responsible business

Since Unilever was established in the 1890s, brands with a social mission have been at the core of our business, and now corporate responsibility underpins our strategy.

In 2010 we launched the Unilever Sustainable Living Plan – a set of targets designed to help us deliver our objective of growing our business while minimising our impact on the environment.

To embed sustainability into every stage of the life cycle of our products, we're working with our suppliers to support responsible approaches to agriculture. We're also learning from NGOs and other organisations, recognising that building a truly sustainable business is not something we can do without expert advice.

We believe that as a business we have a responsibility to our consumers and to the communities in which we have a presence. Around the world we invest in local economies and develop people's skills inside and outside of Unilever. And through our business and brands, we run a range of programmes to promote hygiene, nutrition, empowerment and environmental awareness.

Impact & innovation

We realise innovation is key to our progress, and through cutting-edge science we're constantly enhancing our brands, improving their nutritional properties, taste, fragrance, or functionality.

We invest nearly €1 billion every year in research and development, and have established laboratories around the world where our scientists explore new thinking and techniques, applying their expertise to our products.

Consumer research plays a vital role in this process. Our unrivalled global reach allows us to get closer to consumers in local markets, ensuring we understand their diverse needs and priorities.

About our brands

From long-established names like Lifebuoy, Sunlight and Pond's to new innovations such as the Pureit affordable water purifier, our range of brands is as diverse as our worldwide consumer base.

Unilever has more than 400 brands, 12 of which generate sales in excess of €1 billion a year.

Many of these brands have long-standing, strong social missions, including Lifebuoy's drive to promote hygiene through handwashing with soap, and Dove's campaign for real beauty.

We've also won a wealth of advertising industry honours at the prestigious Cannes Advertising Awards, including being named 2010's Advertiser of the Year.

Food brands

Unilever is one of the world's leading food companies. Our passion for understanding what people want and need from their food - and what they love about it - makes our brands a popular choice.

Fun, indulgent & refreshing

We put more fun into a healthy balanced diet with Heart brand ice creams, including Magnum, Cornetto and fruit-flavoured ices from Solero. The Lipton range of tea and soft drinks bring refreshment with natural vitality.

Enhancing livelihoods

Our business generates wealth and creates jobs in the communities where we operate.

Supporting economic development

Employees, governments, investors and many others benefit economically from our activities. A growing opportunity for us is to meet the needs of low-income consumers in emerging markets. Whether it is through new distribution channels, using smaller, more affordable formats or creating new products, we are trying to develop business models to reach new consumers. We seek to raise the skills and productivity of the farmers and small businesses we work with so they can increase their incomes and improve their standard of living. As part of our Sustainable Living Plan we have set the following target: by 2020 we will enhance the livelihoods of hundreds of thousands of people as we grow our business.

Privacy

The information that we collect and store during normal use of the site is used to monitor use of the site and to help its further development. Such use does not result in any personally identifiable data being collected or stored.

How we process & use your data

By submitting your Personal Data through this website, you shall be consenting to it being processed in the manner described above by Unilever Group affiliates around the world and our hosting organisation in the United States.

If you have submitted Personal Data through this website and wish us to cease using it for the purposes submitted, please contact us.

Use of cookies

Certain Unilever websites may employ an industry-wide technology called cookies. A cookie is a text-only string of information that a website transfers to the cookie file of the browser on your computer's hard disk so that the website can remember who you are.

A cookie will typically contain the name of the domain from which the cookie has come, the 'lifetime' of the cookie, and a value, usually a randomly generated unique number.

Disabling/enabling cookies

You have the ability to accept or decline cookies by modifying the settings in your browser. However, you may not be able to use all the interactive features of our site if cookies are disabled.

There are a number of ways to manage cookies. Please refer to your browser instructions or help screen to learn more about these functions. For example, in Internet Explorer, you can go to the Tools/Internet options/Security and Privacy Tabs to adapt the browser to your expectations. If you use different computers in different locations you will need to ensure that each browser is adjusted to suit your cookie preferences.

Controls for your privacy needs

Some modern browsers have a feature that will analyse website privacy policies and allow a user to control their privacy needs. These are known as 'P3P' features (Privacy Preferences Platform).

You can easily delete any cookies that have been installed in the cookie folder of your browser.

If you are not using Microsoft Windows Explorer, then you should select 'cookies' in the 'Help' function for information on where to find your cookie folder.

Contact

Do you have a question for us? Or need to get in touch with a customer service representative in your country? Browse our FAQs, find contact details, or drop us an email.

UNILEVER WEBSITE. Disponível em <<http://www.unilever.com/>>. Acesso em 02/01/12.

Anexo E – Texto de Divulgação Científica

Text 3 – Science

The Science of Health by Maryn McKenna

Maryn McKenna is a journalist, a blogger and author of two books about public health. She writes about infectious diseases, global health and food policy.



Swapping Germs

A potentially beneficial but unusual treatment for serious intestinal ailments may fall victim to regulatory difficulties

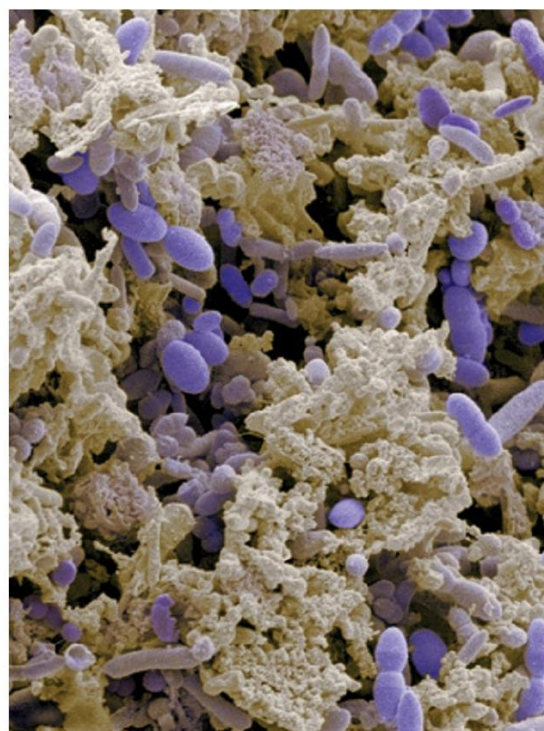
Marion Browning of North Providence, R.I., was at her wit's end. The 79-year-old retired nurse had suffered from chronic diarrhea for almost a year. It began after doctors prescribed antibiotics to treat her diverticulitis, a painful infection of small pouches in the wall of the colon. The regimen also killed friendly bacteria that lived in Browning's intestines, allowing a toxin-producing organism known as *Clostridium difficile* to take over and begin eating away at the entire lining of her gut.

For months Browning was in and out of her doctor's office, getting big-gun antibiotics to suppress the *C. difficile* infection. Each time a course of treatment ended she would feel better for a while. But her strain of *C. difficile* was stubborn: a few of the destructive bacteria always survived. Within a few days they would begin multiplying, and the racking diarrhea would recur. After four rounds of antibiotics, her gastroenterologist told her that he had done all he could think of. He recommended that she see Colleen Kelly, a clinical faculty member at Brown University's medical school, who was trying something new.

Kelly proposed a treatment that sounded both logical and strangely unmedical. Normally, she told Browning, the friendly bacteria that reside in the human intestine maintain a seesawing balance that keeps pathogenic bacteria in check. That equilibrium can be temporarily disrupted—as with standard antibiotic treatment—but it nearly always returns to stability. Browning's own bacterial community had lost that ability, probably for good. Still, there was a way to restore normality, Kelly said. She could replace Browning's bacteria completely, by inserting into her colon a diluted sample of stool from someone whose intestinal health was good. If the good bacteria in the donated stool took hold and recolonized her intestine, the *C. difficile* would be crowded out, and she would be cured.

Browning had never heard of such a procedure—variously called fecal transplant, fecal bacteriotherapy or fecal flora reconstitution—but she was ready to try anything. Kelly asked her to recruit a healthy donor. Browning chose her 49-year-old son. In the fall of 2009 Browning performed the bowel-cleansing routine that precedes a colonoscopy, while her son took an overnight laxative. Kelly diluted the donation, then used colonoscopy instruments to squirt the solution high up in Browning's large intestine. The diarrhea resolved in two days and has never recurred.

"I can't understand why more doctors aren't doing this," says Browning, now 80. Yet a complex combination of federal regulations and research rules—along with just plain squeamishness—



Straight poop: Bacteria shed from the intestine (some of which are colored purple here) make up much of human feces.

could keep the procedure from helping potentially thousands of people who might benefit.

A GROWING THREAT

Browning is not alone in being a success story. In medical journals, about a dozen clinicians in the U.S., Europe and Australia have described performing fecal transplants on about 300 *C. difficile* patients so far. More than 90 percent of those patients recovered completely, an unheard-of proportion. "There is no drug, for anything, that gets to 95 percent," Kelly says. Plus, "it is cheap and it is safe," says Lawrence Brandt, a professor of medicine and surgery at the Albert Einstein College of Medicine, who has been performing the procedure since 1999.

So far, though, fecal transplants remain a niche therapy, practiced only by gastroenterologists who work for broad-minded institutions and who have overcome the ick factor. To become widely accepted, recommended by professional societies and reimbursed by insurers, the transplants will need to be rigorously studied in a randomized clinical trial, in which people taking a treatment are assessed alongside people who are not. Kelly and

TONY BRAUN/Photo Researchers, Inc.

The Science of Health

several others have drafted a trial design to submit to the National Institutes of Health for grant funding. Yet an unexpected obstacle stands in their way: before the NIH approves any trial, the substance being studied must be granted “investigational” status by the Food and Drug Administration. The main categories under which the FDA considers things to be investigated are drugs, devices, and biological products such as vaccines and tissues. Feces simply do not fit into any of those categories.

The physicians performing the transplants decry the regulatory bottleneck because new treatments for *C. difficile* infection are critically needed. *C. diff*, to use the common medical shorthand, has risen in the past 30 years from a recognized but tolerated consequence of antibiotic treatment to a serious health threat. Since 2000, when a virulent new strain emerged, cases have become much more common, occurring not only in the elderly but in children, pregnant women and people with no obvious health risks. One study estimated that the number of hospitalized adults with *C. diff* more than doubled from about 134,000 patients in 2000 to 291,000 patients in 2005. A second study showed that the overall death rate from *C. diff* had jumped fourfold, from 5.7 deaths per million in the general population in 1999 to 23.7 deaths per million in 2004.

C. diff has also become harder to cure. Thanks to increasing antibiotic resistance, standard treatment now relies on two drugs: metronidazole (Flagyl) and vancomycin. Both medications are so-called broad-spectrum antibiotics, meaning that they work against a wide variety of bacteria. Thus, when they are given to kill *C. diff* infection, they kill most of the gut’s friendly bacteria as well. The living space that those bacteria once occupied then becomes available for any *C. diff* organisms that survive the drugs’ attack. As a result, roughly 20 percent of patients who have had one episode of *C. diff* infection will have a recurrence; 40 percent of those with one recurrence will have another; and 60 percent of those who experience a second bout are likely to suffer several more. Some victims with no other options must have their colon removed. (A new drug, fidaxomicin, which was approved for *C. diff* infection by the FDA in late May, may lead to fewer relapses because it is a narrow-spectrum antibiotic.)

A SIMPLE PROCEDURE

The details of how the transplantation of microbes eliminates *C. diff* infection have not been well studied, but Alex Khoruts, a gastroenterologist and immunologist at the University of Minnesota who has performed two dozen fecal transplants over the past two years, has demonstrated that the transplanted bacteria do take over the gut, replacing the absent friendly bacteria and outcompeting *C. diff*. In 2010 he analyzed the genetic makeup of the gut flora of a 61-year-old woman so disabled by recurrent *C. diff* that she was wearing diapers and was confined to a wheelchair. His results showed that before the procedure, in which the woman received a fecal sample from her husband, she harbored none of the bacteria whose presence would signal a healthy intestinal environment. After the transplant—and her complete recovery—the bacterial contents of her gut were not only normal but were identical to that of her husband.

Most clinicians who perform fecal transplants ask their patients to find their own donors and prefer that they be a child, sib-

ling, parent or spouse. “For me, it’s aesthetic,” says Christina Surawicz, a professor of medicine at the University of Washington, who has done transplants on two dozen patients and published an account of the first 19. “There’s something very intimate about putting someone else’s stool in your colon, and you are already intimate with a spouse.”

To ensure safety, the physicians performing the procedure require that donors have no digestive diseases and put them through the same level of screening that blood donation would require. That process imposes a cost in time and logistics because standard rules for medical confidentiality require a donor to be interviewed separately from the potential recipient. It also carries inherent financial penalties. The donor’s lab work most likely will not be covered by insurance; the transplant procedure may or may not be covered by the patient’s insurance.

Proponents have come up with work-arounds for those possible barriers. Khoruts no longer uses related donors—which requires finding a different individual for every case—but instead has recruited a cadre of “universal donors” from among local health care workers. (He has seen no change in how often the transplants “take.”) Last year Michael Silverman of the University of Toronto boldly proposed a yet more streamlined solution: having patients perform the transplants at home with a drug-store enema kit. A drawback, he cautioned in *Clinical Gastroenterology and Hepatology*, is that too much of the stool solution might leak out for the transplant to take. Nevertheless, seven patients with recurrent *C. diff* have safely performed the home version, he wrote, with a 100 percent recovery rate.

NEXT STEPS

Even without large-scale rigorous investigations of fecal transplants, the medical community appears to be coming around to the practice. The *Journal of Clinical Gastroenterology* editorialized in September 2010 that “it is clear from all of these reports that fecal bacteriotherapy using donor stool has arrived as a successful therapy.” Albert Einstein’s Brandt recently suggested in the same journal that fecal transplants should be the first treatment tried for serious *C. diff* infection rather than a last resort. Increasing research interest in the influence of gut flora on the rest of the body—and on conditions as varied as obesity, anxiety and depression—will likely bring pressure for transplants to be adopted more widely.

Currently three clinical trials of fecal transplants have begun in Canada. In the U.S., however, the research logjam persists. An FDA spokesperson said in an interview that there is no way to determine how the agency might rule on an investigational application until the application is brought. That tosses the initiative back to Kelly and her collaborators, who include Khoruts and Brandt. They hope to file with the FDA before much longer, but Kelly admits to being apprehensive over the possible outcome.

“We hope they will not ask things that we cannot answer,” she says. Medical centers need to be able to study the procedure, Kelly argues, “because people are trying it on their own.” ■

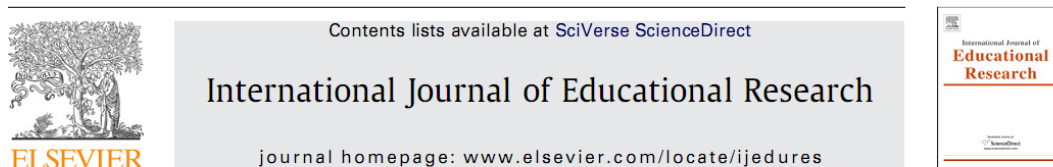
SCIENTIFIC AMERICAN ONLINE

Comment on this article at ScientificAmerican.com/dec2011

Anexo F – Texto Acadêmico

Text 4 – Academy

International Journal of Educational Research 50 (2011) 336–348



Improving EFL majors' critical reading skills and political awareness: A proposed translation program

Safaa M. Abdel halim *

Department of Curricula and EFL Teaching Methods, Faculty of Education, Helwan University, Cairo, Egypt

A B S T R A C T

Surveying the existing situation and considering the pilot study conducted by the researcher, it was clear that there is a problem concerning weaknesses in critical reading and translation skills aside from the lack of political awareness on the part of fourth year EFL majors at the Faculty of Education, Helwan University. The majority of students' problems laid in the fact that they do not approach critical reading and translation in a systematic, strategic way. Therefore, this study examined the effectiveness of a task-based translation program with a group of fourth-year TEFL majors. Being rooted in theoretical foundations such as Decker theory of literary instruction, and Crismore's input hypotheses, the proposed program aimed at improving students' critical reading and translation skills of expository and argumentative political texts and raising their political awareness. The results of pre- and post-intervention tests and review of written reflections by students and instructor reveal that this study project was successful in achieving its aim. Based on the results, certain recommendations are provided e.g. the relationship between translation and critical thinking/reading should be the focus in language learning. Implications and recommendations are made for similar EFL contexts.

© 2011 Elsevier Ltd. All rights reserved.

HALIM, S. M. A. Improving EFL majors' critical reading skills and political awareness: a proposed translation program. In: **International Journal of Educational Research**. Elsevier. Volume 50, Issues 5-6, (2011). Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/08830355>>. Acesso em 28/12/2011.

Anexo G – Texto Literário

Text 5 – Literature

13. Confessions

[...]

"Isabella." He pronounced my full name carefully, then playfully ruffled my hair with his free hand. A shock ran through my body at his casual touch. "Bella, I couldn't live with myself if I ever hurt you. You don't know how it's tortured me." He looked down, ashamed again. "The thought of you, still, white, cold... to never see you blush scarlet again, to never see that flash of intuition in your eyes when you see through my pretenses... it would be unendurable." He lifted his glorious, agonized eyes to mine. You are the most important thing to me now. The most important thing to me ever."

My head was spinning at the rapid change in direction our conversation had taken. From the cheerful topic of my impending demise, we were suddenly declaring ourselves. He waited, and even though I looked down to study our hands between us, I knew his golden eyes were on me.

"You already know how I feel, of course," I finally said. "I'm here... which, roughly translated, means I would rather die than stay away from you." I frowned. "I'm an idiot."

"You are an idiot," he agreed with a laugh. Our eyes met, and I laughed, too. We laughed together at the idiocy and sheer impossibility of such a moment.

"And so the lion fell in love with the lamb..." he murmured. I looked away, hiding my eyes as I thrilled to the word.

"What a stupid lamb," I sighed.

"What a sick, masochistic lion." He stared into the shadowy forest for a long moment, and I wondered where his thoughts had taken him.

"Why... ?" I began, and then paused, not sure how to continue.

He looked at me and smiled; sunlight glinted off his face, his teeth.

"Yes?"

"Tell me why you ran from me before."

His smile faded. "You know why."

"No, I mean, exactly what did I do wrong? I'll have to be on my guard, you see, so I better start learning what I shouldn't do. This, for example" — I stroked the back of his hand — "seems to be all right."

He smiled again. "You didn't do anything wrong, Bella. It was my fault."

"But I want to help, if I can, to not make this harder for you."

"Well..." He contemplated for a moment. "It was just how close you were. Most humans instinctively shy away from us, are repelled by our alienness ... I wasn't expecting you to come so close. And the smell of your throat ." He stopped short, looking to see if he'd upset me.

"Okay, then," I said flippantly, trying to alleviate the suddenly tense atmosphere. I tucked my chin. "No throat exposure."

It worked; he laughed. "No, really, it was more the surprise than anything else."

He raised his free hand and placed it gently on the side of my neck. I sat very still, the chill of his touch a natural warning — a warning telling me to be terrified. But there was no feeling of fear in me. There were, however, other feelings...

"You see," he said. "Perfectly fine."

My blood was racing, and I wished I could slow it, sensing that this must make everything so much more difficult — the thudding of my pulse in my veins. Surely he could hear it.

"The blush on your cheeks is lovely," he murmured. He gently freed his other hand. My hands fell limply into my lap. Softly he brushed my cheek, then held my face between his marble hands.

"Be very still," he whispered, as if I wasn't already frozen.

Slowly, never moving his eyes from mine, he leaned toward me. Then abruptly, but very gently, he rested his cold cheek against the hollow at the base of my throat. I was quite unable to move, even if I'd wanted to. I listened to the sound of his even breathing, watching the sun and wind play in his bronze hair, more human than any other part of him.

With deliberate slowness, his hands slid down the sides of my neck. I shivered, and I heard him catch his breath. But his hands didn't pause as they softly moved to my shoulders, and then stopped.

His face drifted to the side, his nose skimming across my collarbone. He came to rest with the side of his face pressed tenderly against my chest.

Listening to my heart.

"Ah," he sighed.

I don't know how long we sat without moving. It could have been hours. Eventually the throb of my pulse quieted, but he didn't move or speak again as he held me. I knew at any moment it could be too much, and my life could end — so quickly that I might not even notice. And I couldn't make myself be afraid. I couldn't think of anything, except that he was touching me.

And then, too soon, he released me.

[...]

Anexo H – *Bad Day* (letra e biografia de Daniel Powter)

**Bad Day
Daniel Powter**

Where is the moment we needed the most
You kick up the leaves and the magic is lost
They tell me your blue skies fade to grey
They tell me your passion's gone away
And I don't need no carryin' on

You stand in the line just to hit a new low
You're faking a smile with the coffee to go
You tell me your life's been way off line
You're falling to pieces every time
And I don't need no carryin' on

CHORUS

**Cause you had a bad day
You're taking one down
You sing a sad song just to turn it around
You say you don't know
You tell me don't lie
You work at a smile and you go for a ride
You had a bad day
The camera don't lie
You're coming back down and you really don't mind
You had a bad day
You had a bad day**

Well you need a blue sky holiday
The point is they laugh at what you say
And I don't need no carryin' on

CHORUS

Sometimes the system goes on the brink
And the whole thing turns out wrong
You might not make it back and you know
That you could be well oh that strong
And I'm not wrong

So where is the passion when you need it the most
Oh you and I
You kick up the leaves and the magic is lost

CHORUS



Powter's Biography

Este é o álbum de estreia do cantor canadense Daniel Powter, que superou a marca de 200 mil cópias vendidas pelo mundo, logo que foi lançado. A razão de seu sucesso foi a qualidade de suas dez composições e o primeiro *single* arrasador, "Bad Day", que estreou em #1 na Europa, #1 no *chart* da França, Bélgica, Holanda e Top 10 na Suíça, Noruega, Suécia, Espanha, Alemanha, Polônia e Áustria. Também alcançou #1 nas principais rádios do Canadá e na Austrália. Imperdível!

Source: vagalume.com.br

***"I never really know what I'm playing.
I just follow what sounds good in my head and keep going."
Daniel Powter***

Different.

That's a good word to begin with as you get into Daniel Powter, the debut release from this singularly unique talent. Sure, it doesn't sound "different" -- i.e., weird, spooky, bizarre -- when you listen casually at first. If anything, it sounds like superbly crafted, edgy pop: The songs are catchy, the rhythms infectious, the chords rock-solid beneath hooks that dig into your brain and don't let go. It's upbeat, though Powter does pound those changes aggressively. ("It's keyboard music on steroids," he explains.)

Ah, but listen again, a little closer. Dark lyrics thread through those happy melodies, some of which he sings with a hint of sarcasm and anger tightening the quiver in his falsetto. He focuses on everyday life, though he doesn't miss the dirt swept under society's rug. It surfaces on "Free Loop," in which a low-life jerk suggests to a girl that they both cheat on their partners. It lurks beneath the elegant flow of "Styrofoam," in a bleak self-portrait that even asks, "Isn't this an ordinary song?" (Answer: No.) It's wrapped in polyester and spun out onto the dance floor on "Hollywood," about as nasty a depiction of showbiz sleaze as you've ever heard.

All of these songs are mercilessly catchy. If you didn't understand English, you'd be left with a grin on your face and a hum-along riff in your head. And if you do, your response will be the same -- except a minute or two later, you'd be thinking, "Wait a minute. Did he just sing what I thought he did?" (Answer: Yes.)

If you break Daniel Powter down to the basics, the key elements are two: brilliant musical skills and wicked candor. Maybe this comes from the contradiction of being raised in the pastoral splendor of the Okanagan Valley (British Columbia), yet coming to believe that as an artist he has nothing to lose. The lesson began sinking in between ages four to thirteen, when he spent a lot of time at home, practicing violin, as his mother accompanied on piano. Daniel never joined a youth hockey team in order to bash into a bunch of other kids. He didn't have to: other kids, spotting him with his violin case, would bash into him instead.

"I had played at this talent show at my school," he remembers, "probably in grade five or six. I was walking across a field with my violin case when a couple of bullies from the school just beat on me. That was my turning point. I went back home with a black eye and announced, 'You know what? I'm not doing this anymore.'"

There were other reasons why the violin lost its appeal. "I was dyslexic," Powter says, "and my teacher focused very much on being able to read. I remember her looking over at me during one lesson and saying, 'You know, your music is upside down.' That's when I realized I had to break off from that structured idea of music and find my own way."

His parents' record collection lured him from the classics. "I used to listen to their Beatles and Fleetwood Mac albums until I'd absorbed them and it started to make sense. I heard a lot of the Motown stuff that my mom played. And Duran Duran was massive for me; even now, I have to turn up the radio when 'Hungry Like The Wolf' comes on. More than that, though, I was into Prince. I even had *Dirty Mind* as a kid; my parents had no problem with that."

Soon he was spending most of his time at his mother's piano, picking out original tunes. "I'd always messed around on it," he recalls, "but when I made the shift from violin I realized that it was so great to be able to play multiple notes at once in the bass, the midrange, and the high range. Also, girls loved it; they'd never go out with me if I were still playing a violin."

Still, Powter didn't start performing until late in high school, when he got his first band together. It was, he admits, not exactly a triumph: "Gigs petrified me. I was the lead singer but I had to turn my back to the audience; I couldn't even look at them, it was so terrifying."

That didn't take long to change. By their second gig he was beginning to channel the energy of the audience. Before that night was over Powter had committed himself to music. His first record, which he cut while still living in the Okanogan Valley, won airplay in Rocktoria, a radio contest held in Victoria, British Columbia. And as his senior year wound down, he got himself admitted as a music student to Grant MacEwan College in Edmonton.

There, the issues that had derailed his career as a violinist resurfaced. "I got A's all the time in ear training. But in theory I got an F because I didn't read well. After a while I started to hate school -- and I realized it was better for me to create on my own."

Dropping out after two years, Powter moved to Vancouver, where he hooked up with a collaborator named Jeff Dawson. "Jeff and I bunkered down in this apartment with a little studio. I started writing songs, and he and I would come up with these great production ideas. I got so addicted to it that I was working on these songs all day and all night. It was like a door opening. Everything became easy. Before, when I was making a record, one song would take me a week. Now I would have the song written in just a day, and Jeff and I would get all these bass parts down and start making loops. It just encouraged me to keep going."

Over the next year, Powter wrote a body of songs, from which the material on Daniel Powter would be drawn. When he and Jeff started sending out demos, response was strong. Major -- even legendary -- executives flew him to New York to audition. Unfortunately, in polishing his writing and recording, Powter hadn't worked on his stage act -- the idea of performing still made him nervous -- so, at this stage, nobody bit. "I wasn't ready," he shrugs. "I got killed. And once a record company says no, it's difficult to come around again. So I decided to forget about it, get back to Vancouver, and keep writing songs."

Credit an enterprising manager, Gary Stamler, for saving the day. After getting Powter's demo to Tom Whalley, Chairman and CEO of Warner Bros. Records, he set up a meeting in L.A. It was, as someone once said, the beginning of a beautiful friendship -- or two. Like his search for the right label, Daniel's choice of Mitchell Froom to produce Daniel Powter owed more to hanging out than to aggressive pitching. "It was tense until I got together with Mitchell," he explains. "After two or three days, just before Christmas a year ago, I knew that he was the guy I wanted. Tom asked us to do three songs together, and when we turned them in he gave us the green light."

Working with Froom is a special treat if, in addition to being an idiosyncratic artist, you're a keyboard player. Before earning production credits on projects with Elvis Costello, Los Lobos, Crowded House, Paul McCartney, and other giants, Froom made a name for himself through session work and a series of his own albums. This partially explains the textures throughout Daniel Powter -- richly varied yet never, as keyboards can be, gloppy or superfluous. "I got to play all of Mitchell's collection," Powter enthuses, like a kid back from

Halloween with a bagful of treats. "That guy has got old Chamberlins, Wurlitzers, B-3s -- it's unreal."

The connection between Powter, Froom, and Jeff Dawson strengthened as the recording sessions began. "Mitchell helped me arrange parts," Powter says. "For instance, there's a part in the middle of 'Lost In The Stoop' that's from the original demo; we changed the progression but the vocals stayed the same. I just fell in love with this kind of attitude. Most people are protective and territorial, but I was comfortable from the start with Mitchell and the way he works."

Froom knows that the key for a producer is to stay out of the way except when he can help the artist bring an idea to life. Daniel Powter, then, is all about Daniel Powter: All the idiosyncrasies, the bursts of brilliance and volatile collisions of innocence and irony, mark this young man from the North Country as an original, whose debut is only the first of what should be many mini-masterpieces to come.

"I'm a realist. All I really want is to connect with an audience that feels the way I feel. Of course, if that happens on a bigger scale and I'm massively successful, that's okay too."

Daniel Powter

Source: <http://www.myspace.com/index.cfm?>

Anexo I – Textos da Revista Língua Portuguesa

28/10/2010 - A linguagem figurada

Usar uma imagem concreta para descrever um processo ou situação abstrata é uma arte a ser dominada pelos redatores

Braulio Tavares

É um tema que fica a meio caminho entre a metáfora e o clichê. Linguagem figurada é um termo genérico para designar todo tipo de substituição em que utilizamos uma imagem concreta para descrever algum processo ou situação abstrata. Dizemos, por exemplo: "A história de Os Detetives Selvagens, de Roberto Bolaño, gira em torno de um grupo de poetas mexicanos de vanguarda". A história, na verdade, não gira em torno de nada. Uma história apenas avança, como qualquer narrativa, mas como à medida que avança ela volta a mostrar, repetidamente, personagens e episódios já aparecidos antes, existe uma semelhança com um movimento circular, ou em espiral.

A linguagem figurada é uma metáfora que degenerou em clichê. No momento em que aquela expressão foi usada pela primeira vez, pode ter produzido um pequeno choque de estranheza, que se dissipou no momento em que o leitor reconheceu a validade da comparação. É o caso de expressões tipo "o Ibope está tomando o pulso da opinião pública". O leitor reconhece que "tomar o pulso" admite o significado extensivo de "verificar as reações, acompanhar o comportamento". O uso da expressão se propaga e ela rapidamente se converte em lugar-comum. Daí em diante a usamos sem perceber o significado literal do que estamos dizendo; a intenção do autor se impõe sobre a letra do texto.

O governo precisa arregaçar as mangas e resolver o problema do ensino básico? Todos entendem o que estamos dizendo, mesmo que o governo, como entidade abstrata e coletiva, não tenha mangas para arregaçar. Arregaçar as mangas significa preparar-se para executar uma tarefa difícil, que demanda esforço. Do mesmo modo, se o interlocutor responde que já está na hora, porque há muito tempo as autoridades vêm botando panos quentes nesse problema, a analogia se processa automaticamente. O que talvez não tenha acontecido quando ouvimos esta expressão pela primeira vez. Talvez nos tenha custado um segundo de surpresa, e depois o entendimento, um "aaah..." dando sinal de que a comparação é válida.

Agrícola

Um dos usos mais arraigados na nossa fala cotidiana é o das metáforas agrícolas, que são nossa herança de um modo de vida com o qual temos familiaridade há milênios, mesmo que uma familiaridade indireta. Está na hora de colher os frutos desse investimento... Estou em busca das minhas raízes culturais... Este é um gênero literário cuja seiva já se esgotou há muito tempo... Não quero entrar na seara alheia e discutir o que não entendo... Usamos este tipo de linguagem no jornalismo, na política, na conversa informal.

Todos entendem o que estamos querendo dizer; ninguém imagina que estamos tratando de agricultura. A figura de linguagem deixou de ser figura em si, tornou-se invisível de encontro à paisagem abstrata do discurso. É só o sentido abstrato que captamos.

A linguagem figurada deste tipo procede por analogias e por empréstimos. Quando chamamos de vírus aos programas mal-intencionados que avariam nossos computadores, é porque existe uma semelhança óbvia entre uma coisa e outra: o modo de adquiri-los, o modo como se propagam, o modo como atuam. Os programas que danificam os computadores e os vírus que nos causam doenças são tão semelhantes que foi inevitável. Poderíamos ter colhido a imagem de outro setor; poderíamos tê-los chamados de "programas sabotadores", em

analogia aos soldados que, na guerra, invadem o território inimigo para danificar suas instalações. Mas a analogia biológica se impôs, ao que tudo indica, para sempre.

Toda parte

Na literatura e na escrita em geral, a linguagem figurada surge por toda parte. Todos nós estamos acostumados a ler textos em que se fala sobre um acontecimento que corta o fio da narrativa, ou o fato de que ela se desenrola em tal ou tal época. Dizemos que a trama de um romance policial é bem urdida, ou que o final do livro é fraco porque o autor não conseguiu amarrar todas as pontas. A analogia do texto com fios (fios têxteis, claro) está por toda parte; e denuncia o fato de que texto, têxtil, tecido, todos estes termos têm uma origem comum e sugerem atividades parecidas.

Comparar sangue e dinheiro é outra tendência tão frequente em nosso discurso que a decodificação é imediata. Ambos são essenciais à vida, ambos precisam circular...

Dizemos que a economia de tal ou tal país está anêmica, ou que os países do Terceiro Mundo vêm sofrendo há séculos uma hemorragia financeira, ou então que bancos ameaçados de quebra precisam de uma transfusão de dinheiro público. Diferentes comparações vão se superpondo, e isso nos deixa ainda mais predispostos a aceitar futuras variantes.

Incompatível

Autores desajeitados ou desatentos costumam usar frases com figuras incompatíveis entre si. "Precisamos apertar o cinto, porque estamos remando contra a maré". Isto acontece muitas vezes quando o autor, levado pelo entusiasmo, utiliza dois clichês mais ou menos habituais, sem perceber que o segundo vem de uma origem diferente. "O crítico Fulano de Tal aborda o livro com destemor e o dissecar sem dó nem piedade". Existe aí algo que não combina, porque algo que pode ser abordado (um navio, por exemplo) não pode ser dissecado. "O governo botou seu time em campo disposto a ganhar a votação por nocaute". O exemplo clássico, incorporando três elementos que não se encaixam, é a frase atribuída a Henri Monnier (1799-1877): "O carro do Estado navega sobre um vulcão".

Disponível em <<http://www.revistalingua.com.br/textos.asp?codigo=12173>>. Publicada em: 28/10/2010 15:02:34. Acesso em: 10/8/2011 09:42:21.

04/01/2011 - A força da metáfora

Ao concentrar significados, figura de linguagem adquire um valor argumentativo intenso

José Luiz Fiorin

Tomemos um exemplo de uma metáfora banal. No cap. III de *A Intrusa*, de Júlia Lopes de Almeida, a personagem Argemiro faz o seguinte comentário sobre o sogro:

"- Não é homem que discuta fatos consumados. Depois, está velho e é amigo do repouso... Fez-se botânico, para entreter os ócios da chácara. Teve uma mocidade tempestuosa; a mulher não foi feliz; agora então, para compensá-la, dá-lhe toda a soberania e é um cordeiro. O bom velho fez esquecido o mau rapaz..."

Não pertinente

O que nos interessa é a afirmação de que agora ele é um cordeiro. Trata-se, como se percebe, de uma predicação não pertinente. Afinal, um homem não é um cordeiro. Qual é o mecanismo para estabelecer a propriedade semântica dessa frase? O termo "cordeiro" possui,

entre outros, os seguintes traços semânticos: mamífero, ovino, lanoso, macho, não adulto; a expressão "meu sogro" tem, entre outros, os traços semânticos: mamífero, humano, macho, adulto. Os dois termos apresentam uma intersecção sêmica, traços comuns a ambos: pacífico, cordato.

A metáfora é uma concentração semântica. No eixo da extensão, ela despreza uma série de traços e leva em conta apenas alguns traços comuns a dois significados que coexistem. Com isso, dá concretude a uma ideia abstrata (no caso, a de mansidão do sogro), aumentando a intensidade do sentido. Poder-se-ia dizer que o sentido torna-se mais tônico. Ao dar ao sentido tonicidade, a metáfora tem um valor argumentativo muito forte. O que estabelece uma compatibilidade entre os dois sentidos é uma similaridade, ou seja, a existência de traços comuns a ambos. A metáfora é, pois, o tropo em que se estabelece uma compatibilidade predicativa por similaridade, restringindo a extensão sêmica dos elementos coexistentes e aumentando sua tonicidade.

A metáfora não é um tropo apenas da linguagem verbal. Ela aparece em outras linguagens, como, por exemplo, a visual. No logotipo da Good Year, fábrica de pneus, aparece um pé dotado de asas para metaforizar a velocidade do produto fabricado. O 22º Anuário da Criação traz uma publicidade da Parati GTI (1997, p. 115). O texto diz "Nova Parati GTI. Agora com motor de 16 válvulas". Mostra-se uma imagem de uma Parati num estacionamento, cercada por tartarugas "estacionadas" nas outras vagas. A similaridade que faz coexistirem os significados de tartarugas e outros carros, que não a nova Parati, é a lentidão. O artista de rua italiano Blu realizou em Berlim esta pintura. O bloco de gelo transformando-se em água na parte superior da ampulheta e uma cidade sendo submergida na parte inferior metaforizam a destruição da civilização, com o tempo, pelo aquecimento global, a destruição da cultura pela natureza. O derretimento da pedra de gelo na parte superior da ampulheta é idêntico à liquefação das geleiras; a submersão de uma cidade na parte inferior é análoga às inundações das cidades costeiras provocadas pelo aumento do nível dos oceanos.



Desenho do italiano Blu em Berlim, Alemanha: metáfora do aquecimento

Alegoria

As metáforas podem ter a dimensão de uma palavra, de uma frase ou de um texto. José Eduardo Agualusa, em seu livro *Barroco Tropical*, tem uma frase que ele próprio analisa como metáfora:

"Vi cair o belo palácio de Dona Ana Joaquina, a golpes de camartelo, para ser substituído por uma réplica em mau betão, e achei que era uma metáfora dos novos tempos o velho sistema colonial e escravista ser substituído por uma réplica ridícula em nefasto calão dos musseques" (São Paulo: Cia das Letras, 2009, p. 88-89).

Chamamos alegoria um texto que constitui em sua integralidade uma metáfora. São exemplos as fábulas, os apólogos, a parábolas, etc. Eis uma fábula de Esopo, "O asno e a carga de sal":

"Um asno carregado de sal atravessava um rio. Um passo em falso e ei-lo dentro da água. O sal então derreteu e o asno se levantou mais leve. Ficou todo feliz. Um pouco depois, estando carregado de esponja às margens do mesmo rio, pensou que se caísse de novo ficaria mais leve e caiu de propósito nas águas. O que aconteceu? As esponjas ficaram encharcadas e, impossibilitado de se erguer, o asno morreu afogado.

Algumas pessoas são vítimas de suas próprias artimanhas."

A moral da fábula é uma leitura da metáfora narrada pelo texto figurativo: o asno é o símile do homem vitimado por sua tentativa de ser esperto e levar vantagem em tudo.

A catacrese é uma metáfora lexicalizada. Ela já pertence ao léxico da língua e, então, no sentido próprio deixa de ser um tropo. No entanto, mesmo com essas metáforas cristalizadas, um poeta como José Paulo Paes constrói, no livro *É Isso Ali*, um poema metaforizando as razões da língua ("Inutilidades"):

Ninguém coça as costas da cadeira.
 Ninguém chupa a manga da camisa.
 O piano jamais abana a cauda.
 Tem asa, porém não voa, a xícara.
 De que serve o pé da mesa se não anda?
 E a boca da calça se não fala nunca? Nem sempre o botão está em sua casa.
 O dente de alho não morde coisa alguma.
 Ah! se trocassem os cavalos do motor...
 Ah! se fosse de circo o macaco do carro...
 Então a menina dos olhos comeria
 Até bolo esportivo e bala de revólver.

Disponível em <<http://www.revistalingua.com.br/textos.asp?codigo=12219>>. Publicada em: 4/1/2011 16:35:34. Acesso em: 10/8/2011 09:39:59.

05/01/2011 - Palavras com raízes na realidade

O uso metafórico de um vocábulo é o modo mais eficiente de criar novos sentidos **Aldo Bizzocchi**

Já expliquei em outro artigo como o parco vocabulário das primeiras línguas faladas pelo homem se enriqueceu por meio da metáfora. Uma vez que, inicialmente, só havia palavras para designar coisas concretas, a abstração se deu usando os termos já existentes em sentido metafórico. Mas esse não foi um processo exclusivo dos tempos pré-históricos. Na verdade, o uso metafórico de um vocábulo é até hoje o modo mais eficiente de produzir novos sentidos a partir de palavras já existentes.

Se pararmos para observar, veremos que quase todas as expressões utilizadas no dia a dia representam usos metafóricos - alguns dos quais já tão desgastados que nem nos damos mais conta deles.

Esse mecanismo de falar sobre coisas novas lançando mão de uma analogia com as já conhecidas é tão importante para o pensamento humano e tão frequente na comunicação diária que mereceu um capítulo à parte nos estudos semânticos, respondendo pelo nome científico de metáfora cognitiva.

Espaço

Metáfora porque se trata de deslocar a palavra do seu contexto original para outro, em que ela ganha novo sentido, e cognitiva porque configura o próprio modo como o ser humano concebe a realidade. Cognição vem de conhecer e, de fato, só conhecemos o mundo por meio da linguagem, criando modelos mentais dos fatos reais e reaplicando esses modelos a novas situações que apresentem semelhanças com as já vividas.

Em outras palavras, conhecer é criar o modelo, e reconhecer é fazer coincidir as experiências que vivemos com os modelos que temos na cabeça (como quando me deparo com uma árvore que nunca vi antes e, mesmo assim, sei que é uma árvore graças à semelhança com as que já vi).

A metáfora cognitiva parte do concreto para falar do abstrato, mas algumas vezes pode fazer o caminho inverso. Por exemplo, o espaço é para nós algo mais palpável do que o tempo. Por isso, costumamos usar referências espaciais para falar do tempo ("daqui a uma hora", "dentro de cinco minutos"), o que significa que concebemos o tempo como uma estrada na qual caminhamos: o caminho já percorrido é o passado, o caminho pela frente é o futuro, o lugar onde estamos, o presente; um intervalo de tempo é um trecho dessa estrada. Aliás, a própria palavra "intervalo" remete ao espaço entre dois troncos de uma paliçada (vallum em latim), portanto uma metáfora espacial.

Ao contrário, podemos falar do espaço usando noções de tempo ("antes da esquina", "depois da farmácia"), estabelecendo uma equivalência (uma isotopia, diríamos tecnicamente) entre "antes", "durante" e "depois" e "aquém", "em" e "além".

Desenrolar

Mas há muitíssimas outras metáforas cognitivas. Quando um jornalista se refere às suas fontes de informação, está inconscientemente fazendo uma analogia com a água que emana de uma nascente. Quem promove um evento está movendo algo para frente (pro = adiante). Quando se diz que alguém subiu na vida, ou que é um alpinista social, a imagem é de uma escada ou montanha em que os mais ricos ocupam as posições mais altas. Expressões como "sob controle", "subjugar" etc. visualizam o poder como uma situação em que o dominador está em cima e os dominados embaixo, como um jugo que se põe sobre o pescoço dos bois. Já "governo central" e "centralizar o poder" passam a ideia de que os dominados "gravitam" em torno de um centro de poder como os planetas gravitam em torno do Sol.

Desenvolver uma narrativa ou um argumento (e, por extensão, desenvolver qualquer coisa) é literalmente desenrolar (em espanhol, desarrollar) o rolo de pergaminho em que se escreviam os livros antigamente. A propósito, há muitas metáforas cognitivas relacionadas ao ato de escrever. "Lavar" (ou "exarar") um documento remete ao arado que lava a terra, já que na Antiguidade se escrevia em tabuinhas de argila que lembravam o solo. O instrumento para sulcar essas tabuinhas chamava-se stilus (estilete), de onde surge a noção de estilo como o modo particular de redigir. Já o texto (da mesma raiz de "têxtil") é o tecido, produzido linha a linha como num tear. E por isso mesmo as narrativas têm uma trama, um enredo (que vem de "rede"), tal qual uma fazenda.

Exemplos

Descobrir o que não se sabe é retirar a cobertura representada pela ignorância. Revelar é tirar o véu do que estava oculto. Esclarecer é tornar claro (portanto, o conhecimento é luz, a dúvida é escuridão). Conceber um projeto é como conceber um feto. Lançar um olhar sobre algo é fazer nossos olhos irem ao objeto observado e trazerem a imagem de volta a nossa mente. Expressar os sentimentos é empurrá-los para fora (latim ex = para fora, pressare = empurrar, apertar), resultando daí a imagem de que sentimentos são coisas guardadas num recipiente (o coração). Por isso, quem "põe para fora" o que sente está "se abrindo".

Também a cabeça é vista como um receptáculo de pensamentos. Tanto que, antes de significar "cabeça", o latim vulgar testa denominava um tipo de pote. A palavra alemã para cabeça, Kopf, é da mesma raiz de "copo". É por essa razão que usamos expressões como "tirar algo da cabeça", "não ter nada na cabeça" e "cabeça vazia".

O acúmulo de pensamentos deixa a pessoa "de cabeça cheia", e a culpa "dentro de nós" torna nossa consciência "pesada". Por sinal, línguas distintas fazem diferentes representações metafóricas da realidade, que revelam visões de mundo.

Nós brasileiros dizemos que temos algo em nossa mente (em = dentro), enquanto os falantes do inglês dizem something on my mind (on = sobre). Isso revela que nós concebemos a mente como um recipiente que contém pensamentos, e eles, como uma tela sobre a qual os pensamentos passam como um filme.

Visões de mundo

Do mesmo modo, dizemos "ligar para alguém" e "atender ao telefone", dando ideia de conexão e de atenção, e os ingleses dizem make a phone call e answer the phone, portanto eles "chamam" alguém e "respondem" a um chamado. E quem pega doença toma de fato a enfermidade nas mãos e a leva para dentro do corpo? E romper um contrato ou um namoro não é como arrebentar a corda que nos liga a outra pessoa? E não será por isso que o ser apaixonado diz que está amarrado em alguém?

Exemplos poderiam se estender indefinidamente (como elástico?), mas paro aqui, antes que o leitor ache que estou "enrolando".

Disponível em <<http://www.revistalingua.com.br/textos.asp?codigo=12224>>. Publicada em: 5/1/2011 09:40:29. Acesso em: 10/8/2011 09:39:13.