

**A MESCLA NO ENSINO–APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS:
COMPARAÇÃO ENTRE APRENDIZES DE LM E LNM²**

Tania Mara Gastão Saliés (UERJ)

tanias.salies@gmail.com

Aline Salucci Nunes (UERJ)

alinesalucci@yahoo.com.br

Ana Vitória Queiroz (UERJ)

queirozanavitoria@gmail.com.br

Claudia Spitz (UERJ)

clauspitz@gmail.com

RESUMO

No presente artigo, analisamos a importância do processo de mesclagem no ensino de português como língua materna e não materna. Mais especificamente, investigamos, à luz da Teoria da Integração Conceptual como professores de Português poderiam se utilizar dos conceitos de projeção metafórica e mesclagem para promover a construção de sentido em práticas interacionais, nos casos do português como LM e língua não materna, e como fomento no processo de integração do aprendiz na cultura alvo e promoção da interculturalidade, no caso do português como língua não materna (LNM). Nossas reflexões apontam principalmente para a inseparabilidade do pensamento e da língua, como já apontado pela literatura em linguística cognitiva. Ao produzirmos e compreendermos linguagem, ativamos tudo o que conhecemos e vivenciamos. Essas vivências são críticas nas projeções metafóricas que atuam durante a construção de sentido e o processo de mesclagem. Isso implica dizer que a diferença entre falantes de LM e LNM não se encontra apenas na fluência ou proficiência, mas principalmente no grau de presença ou ausência de experiências de socialização que podem propiciar tais projeções. Cabe então aos professores elaborarem práticas pedagógicas que promovam as vivências necessárias para a construção de sentido via mesclagem.

Palavras-chave

Linguística Cognitiva. Projeções metafóricas. Processos de mesclagem.

1. Introdução

O presente estudo visa analisar o processo de mesclagem como um modo de construção de sentido, no ensino de português como língua materna e não materna, assim como comparar os dois contextos de ensino-aprendizagem. Para tal, lançamos mão da Teoria da Integração Conceptual ou mesclagem (FAUCONNIER; TURNER, 2002), do conceito de projeção metafórica (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999, 2003; LA-

² Os autores agradecem à CAPES pelo incentivo fornecido.

KOFF, 1987; GRADY, 1997) e de estudos que conjugaram a linguística cognitiva com o ensino de línguas como *Littlemore* (2001, 2003, 2009); Littlemore e Low (2006); Piquer-piriz (2004); Boers (1999); Charteris-black (2000, 2003); Niemeier (2005); Kecskes(2001); Tomasello (2003).

Enquanto diversas pesquisas têm demonstrado que a compreensão pode ser influenciada pelo contexto discursivo, a convencionalidade, a familiaridade, a semelhança e/ou diferença entre as metáforas da L1 e da L2, assim como pelo nível de proficiência do usuário da L2 (Matlock e Heredia, 2002; Liontas, 2002; Faria, 2003; Souza, 2003; Ferreira, 2007; Cieślicka, 2010; Baldo, 2014), Littlemore (2003) sugere que as interpretações “errôneas” das expressões metafóricas surgem por conta das referências culturais e não apenas por desconhecimento da língua.

Na mesma linha, Danesi (1993; 2008) propõe que o trabalho com metáforas e o conceito de projeção deveria ser desde cedo incorporado ao ensino–aprendizagem de L2, uma vez que para ser fluente seria necessário operar processos de integração conceitual ou mesclagem na língua alvo. Segundo o autor, a falta de naturalidade dos falantes de uma segunda língua dever-se-ia ao não desenvolvimento da fluência no nível conceitual, que renderia um discurso meramente literal.

Fundamentando-nos nas premissas da Linguística Cognitiva que incluem serem as relações de sentido estabelecidas pela união indissolúvel entre pensamento e linguagem, visamos neste estudo investigar o papel da cognição e da cultura na coconstrução de sentido em dados gerados no ensino–aprendizagem de português como língua materna (PLM) e como língua não-materna (PLNM). Particularmente, nosso intuito é examinar os mapeamentos cognitivos acionados pelos falantes de PLM e de PLNM na interpretação de mesclas.

2. *Arcabouço teórico*

A mescla ou processo de integração conceitual (FAUCONNIER; TURNER, 2002) é uma operação cognitiva que nos “permite projetar elementos de cenários distintos em um único cenário, criando mentalmente, a partir dessa fusão, um mundo alternativo” (PINHEIRO; NASCIMENTO, 2010, p. 1348). Trata-se de um *insight* único e subjetivo, que traduz uma experiência global e integrada a partir das pistas contextuais disponíveis. Nas palavras de Fauconnier e Turner (2002):

A mesclagem não é uma atividade diferente de nossas experiências no mundo. Viver no mundo é ‘viver em uma mescla’ ou em muitas mes-

clas coordenadas. Até mesmo lembrar do mundo e de nossas ações nele parece depender da existência do tipo de mesclas que desenvolvemos a partir dos três anos de idade. Retemos apenas fragmentos e memórias desorganizadas do estágio anterior. O processo é o mesmo na aprendizagem de números, da escrita, de história, de padrões sociais ou qualquer outra integração de conhecimento. A diferença é que após os três anos de idade podemos nos lembrar de todo o trabalho por que passamos para mesclar. Sabemos, ao olhar para a escrita, que estamos vivendo diretamente na mescla e que não podemos dela escapar, mas a maioria de nós também se lembra do tempo em que a escrita nada mais era do que marcas no papel. [...] Tocar piano, entender sacramentos, interpretar a ação social no mundo adulto e usar números complexos são todos exemplos deste padrão cultural de aprendizagem. Trata-se de um padrão universal de aprendizagem, típica dos humanos”³ (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 390-1)

Em outras palavras, o processo de aprendizagem envolve necessariamente operações de mesclagem ou a projeção e compressão de histórias ou informações sucessivamente, de modo a formar histórias ou informação inéditas. Assim sendo, não deveríamos deixar de contemplar aspectos relativos à mesclagem no ensino-aprendizagem de línguas, tanto a materna quanto as não maternas.

Para entendermos como isso acontece, é necessário entendermos como a mente humana funciona à luz da teoria proposta. Segundo Fauconnier e Turner (2002), a mente humana ativa espaços mentais, estruturas cognitivas temporárias, a partir de pistas contextuais presentes no fluxo discursivo. Ao fazê-lo, armazena nesses espaços informações sobre o que acreditamos estar acontecendo no mundo discursivo. Ou seja, são modelos locais de natureza subjetiva. Quando conectamos um espaço mental a outro, estabelecemos correlação entre as partes desses espaços, sobrepondo-as por meio de projeções metafóricas entre partes de um espaço e contrapartes em outro espaço, que podem entrar em relações vitais

³ “Blending is not something we do in addition to living in the world; it is our means of living in the world. Living in the human world is ‘living in the blend’, or rather, living in many coordinated blends. Even remembering the world and our activity in it seems to depend upon the existence of the kind of blends three-year-old as have developed. We retain only fragmentary and an unorganized conscious memories from before that stage. The story is no different for the learning of numbers, writing, history, social patterns, of any other integration, except that after about three years of age we can remember the work we went through to acquire the blend. We know when we look at writing that we are living directly in the blend and cannot escape it, but most of us can also remember the time when writing was only marks on a page. [...] Playing the piano, understanding sacraments, interpreting adult social action, and using complex numbers all show this pattern. It is the pattern of human cultural learning worldwide.”

Essa e outras traduções são de nossa responsabilidade.

de papel, identidade, analogia, categoria dentre outras, e que nos permitem entender o segundo espaço em termos do primeiro.

No entanto, essas projeções entre espaços não são diretas; sim refinadas, pois alavancam outros espaços mentais como o espaço genérico e o próprio espaço mescla. Essa operação de refinamento é a rede de integração conceptual ou processo de mesclagem. O espaço genérico é uma estrutura abstrata com contrapartes compartilhadas com os espaços de *input*:

Podemos entender a estrutura do espaço genérico como os papéis temáticos, categorias semânticas que estruturam a representação ideacional no discurso de um dado cenário; por exemplo, quem fez o que para quem, onde e como. (HART, 2007, p. 110)

Em outras palavras, a mesclagem envolve pelo menos quatro espaços mentais: dois espaços de *input*, um espaço genérico e o espaço mescla. No espaço mescla emerge um novo sentido por meio da compressão de sucessivas informações que motiva processos inferenciais. De acordo com Coulson (2000, p. 23), “um espaço novo é ... ativado sempre que enunciados relativos a objetos ou eventos demandarem assunções diferentes de conhecimento enciclopédico”. Sempre que cenários potencialmente distintos (que envolvam *frames*⁴ ou conhecimento enciclopédico distintos) forem sinalizados pelo discurso, um espaço para cada cenário será ativado.

Ressaltamos que a mescla pode retroprojetar atributos para os espaços de *input* e para o espaço genérico. Por isso Turner (1996) qualifica o processo como “parabólico”, pois condensa muitos elementos e histórias em um pequeno espaço. Nossa mente é imaginativa, segundo o autor.

3. O estudo

No intuito de ilustrar a proposta de Littlemore (2003) e Danesi (1993; 2008), à luz da mesclagem, analisamos duas situações de língua em uso, ambas entre falantes de língua portuguesa.

⁴ Termo cunhado por Charles Fillmore (1968). Refere-se a um “sistema estruturado de conhecimento, armazenado na memória de longo prazo e organizado a partir da esquematização da experiência” (FERRARI, 2014). Ao longo da vida, o indivíduo experiencia socialmente situações comunicativas, e a partir do uso da língua em contextos reais de comunicação, esse indivíduo passa a fazer “recortes” dessas situações comunicativas aos quais denominamos *frames*.

A primeira acontece em uma aula de PLM, em uma turma do quarto ano do ensino fundamental em uma escola pública de uma rede municipal de ensino do interior do estado do Rio de Janeiro. A professora, Aline, medeia a construção de sentidos sobre um *trailer* do filme *Gagarin, o primeiro no espaço*, que passou a fazer parte de seu planejamento devido ao interesse da turma pelo tema “universo”. Na atividade apresentada, Aline intercala cenas do filme e pausas para os comentários.

A segunda situação analisada retrata uma interação entre falantes de português como língua não materna, mais especificamente, português como língua de herança: uma mãe brasileira, vivendo no exterior, interage com o filho, de aproximadamente 6 anos de idade, nascido nos Estados Unidos. Essa mãe usa o português em casa para comunicação da família. O excerto que serviu de objeto de análise é um comentário extraído de um grupo para mães criando filhos bilíngues, em uma rede social, no ano de 2016.

Cenário 1: português como LM

Nossa proposta de analisar as mesclas como construção de sentidos em uma aula de PLM parte do entendimento de que o conhecimento é construído na interação do sujeito com os outros, a partir de experiências sensoriais, culturais e sociais cumulativas (TOMASELLO, 2003), tornadas relevantes localmente. No contexto de sala de aula, em que esta pesquisa está situada, a prática de leitura leva em conta as múltiplas experiências e práticas sociais e culturais emergentes no processo de significação (excerto 1).

EXCERTO 1: “é igual baloeiro indo atrás de balão”

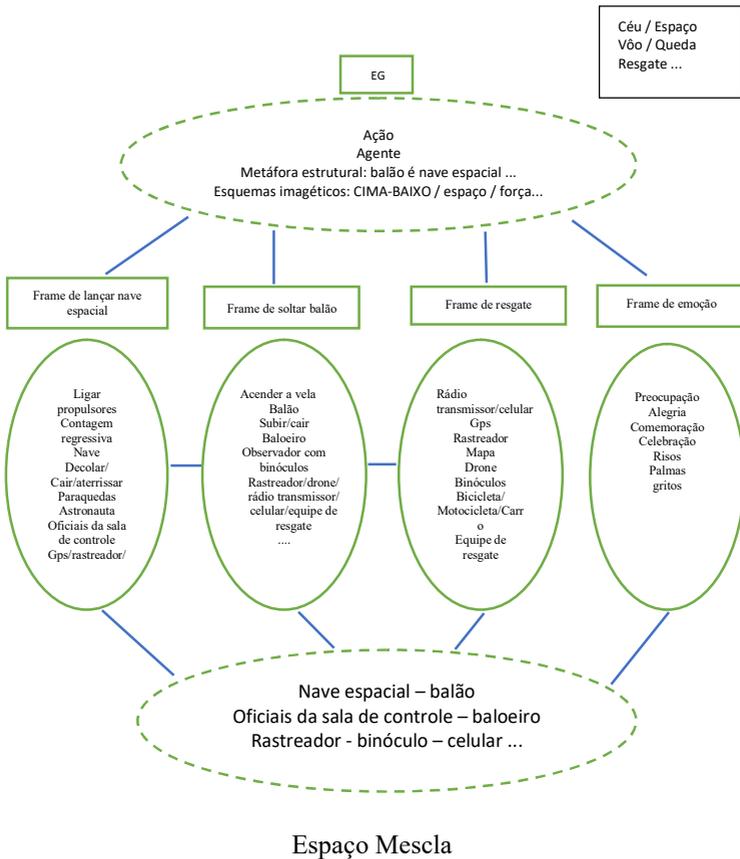
44	Carlos	<u>alá</u> >nego comemorando< (1,0) >aí chega lá em cima< (2,0)
45		<u>bum::</u> (0,5) explode
46	Aline	olha só aquele pessoal ali (1,0) >por que eles tão tudo
47		gritando?<
48	João	porque eles acham que deu certo
49	Carlos	Comemorando
50	Aline	>porque eles viram que deu certo< tão comemoran:do (2,0)
51		deve ter dado muito trabalho até chegar nessa hora né?
52	João	tia o que acontece? como eles sabem pra onde o <u>yuri gagarin</u>
53		vai?
54	Aline	eu acredito que deva ter tipo um <u>gp</u> naquela época não sei
55		se chamava gps (0,5) dentro da máquina como se fosse um
56		radar (0,5) pra eles poderem achar a localização e depois
57		eles vão lá resgatar::
58	Alex	é igual baloeiro indo atrás de balão

A sequência de falas na interação em (1) evidencia que os alunos ativam o conhecimento de mundo para coconstruir sentidos acerca de uma cena do trailer do filme *Gagarin, o primeiro no espaço*. Nas linhas 44 e 45: “alá>nego comemorando< (1,0) >aí chega lá em cima< (2,0) bum:::(0,5) explode”, Carlos projeta um cenário imaginário e antecipa, em seu comentário, a situação que é abordada por Aline posteriormente: “olha só aquele pessoal ali (1,0) >por que eles tão tudo gritando?<” (linhas 46 e 47). Interessante observar que a cena, em que as pessoas pulam, gritam e se abraçam, só pode ser compreendida como uma comemoração se houver ativação de conhecimento previamente construído, pois não há no vídeo qualquer indício verbal que confirme ou indexe essa comemoração. Carlos baseia sua contribuição na leitura da linguagem corporal das pessoas em tela associada a um repertório de conhecimento mais amplo, adquirido na vida diária, sobre o que está acontecendo no vídeo apresentado naquele momento.

Outro exemplo relevante de utilização de conhecimento de mundo para a construção do sentido acontece, nesse mesmo excerto, quando a explicação de Aline: “eu acredito que deva ter tipo um gp_ naquela época não sei se chamava gps (0,5) dentro da máquina como se fosse um radar (0,5) pra eles poderem achar a localização e depois eles vão lá resgatar:” (linhas 54 a 57), em resposta à dúvida de João: “tia o que acontece? como eles sabem pra onde o yurigagarin vai?” (linhas 52 e 53), é simplificada por Alex, que recorre a um fato que faz parte de sua vivência social cotidiana e que exige um conhecimento técnico específico: “é igual baloeiro indo atrás de balão” (linha 58). Cada vez que conhecimento enciclopédico específico é exigido, um novo espaço mental é ativado, motivando relações de partes e contrapartes e processos inferenciais.

O esquema diagramático da mescla que ilustra o processo a partir dessa última fala de Carlos ficaria assim:

MCI



A sequência de falas analisadas reforça como o mundo vivido constitui frames e Modelos Cognitivos Idealizados⁵ que estruturam os espaços de input e o espaço genérico na formação da mescla e, por conseguinte, na construção de sentido sobre o mundo narrado. Percebemos

⁵ Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs), termo cunhado por George Lakoff (1988), são estruturas cognitivas mais estáveis, armazenadas na memória de longo prazo, a exemplo dos frames.

que, de sua vivência, Aline apresenta um conhecimento sobre a tecnologia do GPS, já Alex traz o conhecimento técnico sobre balões. Essa passagem mostra que, para coconstruir um sentido que reforça e ao mesmo tempo amplia nosso saber sobre o mundo, precisamos de muito mais do que o simples conhecimento do significado das palavras. Precisamos mesclar. Ao mesclar o aprendiz aprendeu sobre lançamentos de foguete e Yuri Gagarin, o primeiro homem a fazer viagens espaciais e integrou conhecimento à unidade temática “Universo” desenvolvida pela professora Aline. Mesclar é aprender.

Cenário 2: Português como língua de herança

Inicialmente cabe esclarecer que, para efeitos deste artigo, entendem-se por falantes de herança os indivíduos que cresceram em lares onde outra língua, além da língua dominante local, era falada e que, por conta disso, possuem algum grau de bilinguismo nas duas línguas (VALDÉS, 2000; POLINSKY AND KAGAN, 2007; PASCUAL Y CABO AND ROTHMAN, 2012; BENMAMOUN *ET AL.*, 2013). Embora não seja raro encontrar falantes de herança que carreguem consigo uma motivação familiar e cultural para aprender a língua, mas pouca ou nenhuma competência linguística, nesta pesquisa foram considerados apenas indivíduos com habilidade oral na língua de herança, muito próxima daquela de falantes de LM devido à exposição precoce à língua portuguesa. Pontuamos ainda que se trata de uma interação em rede social, com uso de discurso escrito típico desse meio, com abreviações fonéticas e uso de pontuação para marcar ênfase ou afetividade. Acreditamos ainda que o fato de toda a interação relatada ocorrer em Língua Portuguesa, isso por se já evidencia o grau de bilinguismo dos participantes.

EXCERTO 2: “a morte da bezerra”

“Um dia falei para um dos filhos que estava parado, olhando pro tempo: para de pensar na morte da bezerra e termina logo seu café!” E ele perguntou: “mãe, que bezerra é esta? E ela morreu de quê?”. Kkkk. Morri de rir! Adoro usar essas expressões com as crianças. Só um nativo as conhece bem em qualquer língua” (*sic*)

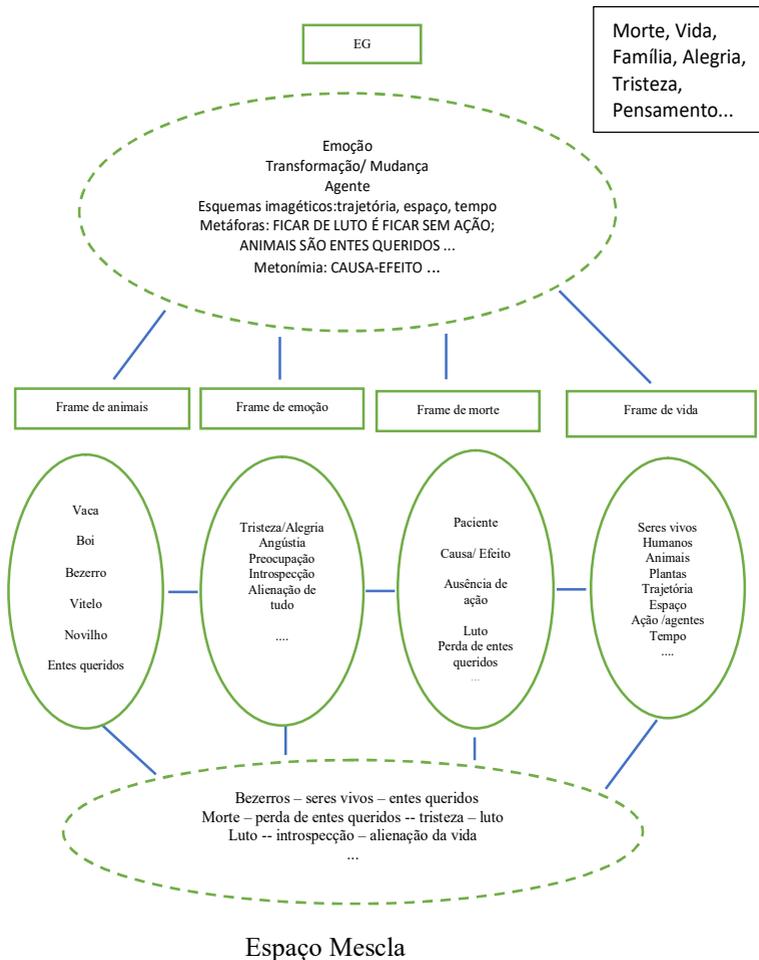
No dicionário Michaelis *on-line* encontramos a seguinte acepção para a expressão *pensar na morte da bezerra*:

Pensar na morte da bezerra, **COLOC**: absorto em pensamentos; não estar atento ao que

Nas palavras de Raskin (1985 *apud* GONÇALVES, 2016): “o risível é causado por uma mudança de scripts, de um esperado para um inesperado, real/ não real, plausível/ não plausível”. Em outras palavras, criam-se determinadas expectativas que são frustradas. Ao serem frustradas, geram humor ou risos. O riso possui ainda um caráter cultural o que explicaria o fato de algumas piadas serem engraçadas em algumas culturas enquanto em outras, não, pois é relativa a costumes e ideias de sociedades particulares. Assim sendo, o que causa o riso na mãe (Kkkk. Morri de rir) é exatamente a mudança de script do esperado, que era a compreensão do emprego da expressão “pensar na morte da bezerra” como estar absorto em pensamentos ou não estar atento ao que acontece ao redor, para um inesperado não plausível representado aqui pela interpretação literal da expressão: “mãe, que bezerra é esta? E ela morreu de quê?”. Essa literalidade também nos lembra do que disse Danesi (2008): há falta de autonomia conceitual e não a ausência de conhecimento das palavras ou da estrutura da língua quando se trata de falantes não nativos.

Para entender o *script* e o que seria necessário à construção de sentido esperada, recorremos à análise da expressão à luz da Teoria da Integração Conceptual (TIC) e às conseqüentes projeções entre os espaços mentais ativados, a saber: o filho teria que inferir a intenção comunicativa da mãe ou o que a mesma queria – que ele começasse a agir e terminasse logo o seu café. Para tal, a criança precisaria estabelecer relações entre partes e contrapartes de espaços de input estruturados por frames de vida, de morte, de animais, assim como do espaço genérico que inclui relações emocionais e de CAUSA-EFEITO: a morte causa luto; o luto causa tristeza e introspecção ou imersão em pensamentos; relações metafóricas: FICAR DE LUTO É FICAR SEM AÇÃO, VIDA É TRAJETÓRIA; MORTE É FIM DA TRAJETÓRIA NO ESPAÇO E NO TEMPO; ANIMAIS SÃO ENTES DE ESTIMAÇÃO. Ou seja, o menino teria que fazer analogias entre o estado em que se encontrava (parado e sem ação) e o comportamento de pessoas em luto, que perderam um animal ou ente querido e que por isso ficam quietas, pensativas, angustiadas e sem ação; imersas em sua tristeza; teria que fazer relações de identidade entre a morte de animais e a morte de um ente querido, dentre outras relações vitais, conforme representamos no diagrama que se segue.

CIIs



Além disso, como estamos em uma teoria de base experiencial que defende a motivação relativa nos processos de construção de sentido, cabe também considerar a motivação histórica da qual pode ter emergido esse ditado popular, bastante comum no Brasil e em Portugal. Na antiguidade, oferecer animais em sacrifício seja por gratidão seja por redenção dos pecados era bastante comum. Em linha com essa tradição, reza a

lenda do rei Absalão que um de seus filhos tinha grande afeição por uma bezerra que sacrificada em louvor a Deus. Após a morte da bezerra, o menino passou o resto da vida nela pensando, triste e alienado da vida. Desse modo, a morte da bezerra é a morte de um ente querido, tal qual um animal de estimação. Tais projeções metafóricas, e relações de partes e contrapartes entre os espaços de input e o espaço genérico originam a mescla necessária para a compreensão.

4. A construção de sentidos em LM e LH

A análise comparativa entre os processos envolvidos na construção de sentidos pelo falante de LM e pelo falante de LH aponta para o papel da motivação inferencial nos dois casos de construção de sentido. No exemplo 1, há a motivação pelos frames e modelos cognitivos instaurados na vivência dos envolvidos, que estruturam os espaços mentais presentes na rede conceitual, inclusive o espaço mescla. Eles tornam possível as relações associativas entre as partes “nave espacial” e “balão”, “baloeiro” e “oficiais da sala de controle” presentes em espaços mentais estruturados por domínios conceituais distintos, a partir das experiências coletivas e /ou individuais dos sujeitos envolvidos.

Por outro lado, é exatamente a incapacidade de processar a mescla representada no exemplo 2 que acaba por tornar impossível as relações entre partes e contrapartes dos espaços mentais presentes na rede conceitual do segundo exemplo. Isso impede a mudança de *script* esperada (pela mãe) e, conseqüentemente, a situação de humor e/ou a construção de sentido. “Pensar na morte da bezerra” é analogicamente associado a “ficar abortido em pensamentos”, pois sacrificar animais pelos quais temos apreço é como matar um ente querido. A “bezerra” entre em relação vital de identidade com animais de estimação ou entes queridos. Quando um ente querido falece, nos recolhemos em luto e nos fechamos em meio a pensamentos entristecidos, alheios a tudo e à vida.

5. Entendimentos gerados

Os entendimentos emergentes da análise corroboram a visão apontada por Littlemore (2003) e Danesi (1993; 2008), segundo a qual o “erro” de interpretação do falante de PLH decorre, não da falta de conhecimento do português, mas sim da falta de vivência e socialização suficientes na língua portuguesa de modo que isso o torne incapaz de realizar as

projeções metafóricas entre as partes, estabelecer relações vitais de analogia, identidade, papel e função e, conseqüentemente, construir sentido para além do literal.

Fato é que os participantes dos dois casos elencados partem de lugares diferentes, quando se trata de conhecimento enciclopédico, portanto, conhecimento possuem experiência sociocultural distintas na língua portuguesa. Isso acaba por influenciar a construção de sentidos e a compreensão de modo positivo, no primeiro caso, e de modo negativo, no segundo. Ou seja, nossa análise reforça de modo claro que compreender uma língua é muito mais do que conhecer o significado das palavras ou as estruturas que a compõem. Implica necessariamente em vivenciar processos de socialização, que permitam o aparecimento de estruturas como os *frames* e Modelos Cognitivos Idealizados na memória de longo prazo na língua objeto de ensino e a conseqüente ativação de projeções entre os espaços mentais por elas estruturados e ativados no fluxo do discurso.

A prática pedagógica tanto de língua materna quanto de língua não-materna não pode se abster de propiciar tais vivências ou socialização sempre que necessário, para que a construção de sentido possa acontecer via processos de mesclagem, conforme demonstrado.

NOTA: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDO, A. (2014). Compreensão de expressões idiomáticas da língua portuguesa como L2: evidências de protocolos verbais. In: *Ling. (dis)curso* [online]. vol. 14, n. 2, p. 375-90, 2014.

BOERS, F. When a Bodily Source Domain Becomes Prominent: The Joy of counting metaphors in the socio-economic domains. In: G. Steen, & R. Gibbs (Eds). *Metaphor in Cognitive Linguistics*, John Benjamins: Amsterdam, 1999. p. 47-56

CHARTERIS-BLACK, J. Second Language Figurative Proficiency: A Comparative Study of Malay and English. In: *Applied Linguistics* 23/1:104- 133, 2003.

CIEŚLICKA, A. Formulaic language in L2: Storage, retrieval and production of idioms by second language learners. In: John Benjamins.

Cognitive Processing in Second Language Acquisition: Inside the Learner's Mind. Amsterdam: Philadelphia, 2010. p. 149-68

DANESI, M. Conceptual errors in second language learning. In: S. De Knop and T. De Rycker (Eds). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* (Berlin/ New York: Mouton de Gruyter), 2008. p. 231-57

FARIA, S. P. *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. Brasília. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think*. New York: Basic Books, 2002.

FERREIRA, L. *A Compreensão de Metáfora em Língua Estrangeira*. 219f. Tese. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2014.

FILLMORE, C. J. The Case for Case. In: BACH, Emmon; HARMS, R.T. (Eds). *Universals in linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

GONÇALVES. Os textos de humor sob a égide dos estudos linguísticos. In: *PERcursos Linguísticos*. Vitória-ES. v. 6. n. 12. 2016. ISSN: 2236-2592

HART, C. Critical Discourse Analysis and Cognitive Science: New Perspectives on Immigration Discourse. In: *Palgrave Macmillan*, 2010. Capítulo 5, p. 107-31

JEANNETTE LITTLEMORE. The Use of Metaphor in University Lectures and the Problems that it Causes for Overseas Students. In: *Teaching in Higher Education*, 6:3, p. 333-49, 2001.

KECSKES, I. The 'Graded Salience Hypothesis in Second Language Acquisition. In: Putz, M.; S. Niemeier; R. Dirven (Eds). *Applied Cognitive Linguistics*. New York: Mouton de Gruyter, 2001.

LAKOFF, George. Radial Categories. In: *Women, fire and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press, 1987

LAKOFF, George. Cognitive semantics. In: ECO, U.; SANTAMBROGIO, M.; VIOLI, P. (Eds). *Meaning and mental representations*. Indianapolis: Indiana University Press, 1988.

LIONTAS, J. I. Context and idiom understanding in second languages. In: *EUROSLA Yearbook*, 2, p. 155-85, 2002.

LITTLEMORE, J. The effect of cultural background on metaphor interpretation. In: *Metaphor and symbol*, 18(4), p. 273-88, 2003.

LITTLEMORE, J. Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching, 2009.

LITTLEMORE, J.; LOW, G. Figurative Thinking and Foreign Language Learning, 2006.

MATLOCK, T.; HEREDIA, R. Understanding Phrasal Verbs in Monolinguals and Bilinguals. Altarriba (Eds). *Bilingual sentence processing*, p. 251-74. New York: Elsevier, 2002.

NIEMEIER, S. Applied Cognitive Linguistics and Newer Trends in Foreign Language Teaching Methodology. In: Tyler, A.; M. Takada, M.; Kim, Y., and D. Marinova (Eds). *Language in Use*. Cognitive and Discourse Perspectives on Language and Language Learning. Washington: Georgetown University Press, 2005.

PINHEIRO, D; NASCIMENTO, L. C. O Papel da Integração Conceptualna Construção dos Sentidos. In: *Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, n. 2, T. 2. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlftomo_2/1347-1359.pdf. Acesso em: 19 ago19.

PIQUER-PIRIZ, A. *Young EFL Learners' Understanding of Some Semantic Extensions of the Lexemes 'Hand', 'Mouth' and 'Head'*. PhD thesis, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Universidad de Extremadura, 2004.

SOUZA, A. C. *O processamento de frases metafóricas: implicações da capacidade da memória de trabalho*. 47f. Artigo de qualificação (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.