



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Cândida Saete Rodrigues Melo

**O ENSINO/APRENDIZAGEM DO GET NA PERSPECTIVA DA TEORIA
DA METÁFORA CONCEITUAL**

Fortaleza – Ceará

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Cândida Salete Rodrigues Melo

**O ENSINO/APRENDIZAGEM DO GET NA PERSPECTIVA DA TEORIA
DA METÁFORA CONCEITUAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Lingüística Aplicada. Área de concentração: Tradução e Ensino/Aprendizagem de LE/L2.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Lenz Costa Lima

Fortaleza – Ceará

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada

Título do Trabalho: O ensino/aprendizagem do *get* na perspectiva da teoria da metáfora conceitual.

Autor: Cândida Salete Rodrigues Melo

Defesa em: 29/09/2006

Banca Examinadora

Paula Lenz Costa Lima, Profa. Dr^a.
Orientadora

Emilia Maria Peixoto Farias
1^o examinador

Antônio Luciano Pontes
2^o examinador

“a saudade
é um trem de metrô
subterrâneo obscuro
escuro claro
é um trem de metrô
a saudade
é prego parafuso
quanto mais aperta
tanto mais difícil arrancar
a saudade
é um filme sem cor
que meu coração quer ver colorido”

Zeca Baleiro

Aos meus pais
Francisco Rodrigues dos Anjos (*in memoriam*) e
Maria Salete Rosa Melo dos Anjos

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela certeza da presença constante em todos os momentos da minha vida.

À Professora Paula Lenz Costa Lima, pela orientação científica e confiança que foram essenciais para a realização desse trabalho.

À Fundação Cearense de Amparo a Pesquisa (FUNCAP), pela concessão de bolsa de pesquisa.

Aos meus irmãos, Paulo, Leonor e Francislete, por estarem sempre ao meu lado dando-me apoio para executar esse trabalho e também pela certeza de que sempre poderei contar com eles.

Aos meus colegas de mestrado, pelos ótimos momentos que passamos juntos e pelas contribuições para meu engrandecimento na vida acadêmica e pessoal.

As minhas amigas Rosália Rodrigues e Tatiana Coelho, pelo apoio em todos os sentidos desde meus primeiros passos acadêmicos.

A todos aqueles que de alguma forma participaram e contribuíram de maneira direta ou indireta na elaboração desse trabalho.

RESUMO

Esta dissertação investiga o uso do verbo polissêmico da língua inglesa *get*, cujos significados têm sido considerados arbitrários. A partir de uma reflexão sobre a dificuldade de alunos brasileiros em aprenderem esse verbo, a pesquisa se dá à luz da teoria da Metáfora Conceitual, a qual afirma a existência de metáforas conceituais em nosso sistema ordinário conceitual através do qual pensamos e agimos (Lakoff & Johnson, 1980), como possibilidade de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem da palavra em estudo. O uso do verbo por falantes nativos de inglês, foi levantado em *corpora* eletrônicos, e seus vários sentidos sintetizados, de acordo com a proposta de Selinker & Kuteva (1992), em estruturas radiais, mostrando como os mesmos são relacionados. Além disso, verificaram-se, nos exemplos levantados, quais os sentidos de *get* são mais usados pelos falantes de inglês como L1, e a partir desses resultados, foram sugeridas atividades para o ensino dessas estruturas com maior uso, destinadas a brasileiros, estudantes de inglês como LE. Os resultados mostram que o uso dos princípios propostos pela teoria acima pode ser de grande valia para o ensino/aprendizagem de estruturas polissêmicas, como a analisada neste trabalho.

ABSTRACT

This thesis investigates the use of the polissemic English verb *get*, the meanings of which have been considered arbitrary. From a reflection about the difficulty Brazilian students of English face when learning this verb, the research happens in the light of the Theory of the Conceptual Metaphor, which asserts that there are metaphors in our ordinary conceptual system, through which we think and act (Lakoff and Johnson, 1980), as a possibility of helping the process of teaching/learning the word in focus. The use of the verb by English native speakers was raised in electronic *corpora* and the various meanings synthesized, according to what Selinker & Kuteva (1992) proposed, in radial structures that showed how the meanings were related. In addition to that, we raised in the examples studied, which of the meanings of *get* are more used by English speakers as L1, and, from these results, suggested activities to the teaching of these structures, to Brazilian students of English as LE. The results show that the use of the principles proposed by the Theory above can be useful to the teaching/learning of polissemic structures, as the one we analyzed in this work.

SUMÁRIO

Lista de Abreviaturas e/ou Símbolos	10
Lista de Figuras , Quadros e Tabelas	11
Introdução	12
Capítulo 1	16
1. A Teoria da Metáfora Conceitual	16
1.1. O Literal e o Metafórico	20
Capítulo 2	
2. Ensino do Inglês como LE	30
2.1. Abordagens de Ensino de Inglês	30
2.2. O Papel do Professor e do Aprendiz no Processo de Aprendizagem	35
Capítulo 3	
3. O Verbo <i>Get</i> Estrutura e Uso	50
3.1. Estrutura Morfossintática do <i>Get</i>	50
3.2. <i>Get</i> segundo Selinker e Kuteva (1992)	56
3.3. O uso do <i>Get</i> em situações reais	59
3.4. Análise dos dados	70
3.4.1 Síntese das variantes de <i>get</i> de acordo com ocorrências e estruturas	72
Capítulo 4	
4. Sistematização e proposta pedagógica do <i>get</i>	80
4.1 Sugestões de atividades pedagógicas para o <i>get</i>	87
5. Conclusão	93
Referências Bibliográficas	95
Anexos	100
Anexo I:	101
Anexo II :	119
Anexo III:	129

LISTA DE ABREVIATURAS

% - Por cento

? - Sentido do Movimento

Adj - Adjetivo

Adv - Advérbio

DF - Domínio com fronteira

E - Entidade

e.g - Exemplo

Gramat - Gramatical

Ibid - Na mesma obra

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

O – Objeto não gramatical

Obj - Objeto

Prep - Preposição

S - Sentido

S – Sujeito não gramatical

Suj - Sujeito

TR - Transição

V - Variante

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 -	Estrutura Radial de Folha.	26
Figura 2 -	Estrutura Radial do Get.	81
Figura 3 -	Extensões de sentido da V1 de <i>Get</i>	82
Figura 4 -	Extensões de sentido da V2 de <i>Get</i>	84
Figura 5 -	Extensões de sentido da V3 de <i>Get</i>	85
Figura 6 -	Extensões de sentido da V4 de <i>Get</i>	86
Figura 7 -	Estrutura Radial Final de Get.	86
Quadro 1 -	<i>ESTRUTURA POLISSÊMICA DO GET (Selinker e Kuteva, 1992)</i>	58
Quadro 2 -	Número de ocorrências retirado de <i>corpora</i> eletrônicos e estruturas morfossintáticas da V1 de <i>get</i>	61
Quadro 3 -	Número de ocorrências retirado de <i>corpora</i> eletrônicos e estruturas morfossintáticas da V2 de <i>get</i>	62
Quadro 4 -	Número de ocorrências retirado de <i>corpora</i> eletrônicos e estruturas morfossintáticas da V3 de <i>get</i>	63
Quadro 5 -	Número de ocorrências retirado de <i>corpora</i> eletrônicos e estruturas morfossintáticas da V4 de <i>get</i>	64
Quadro 6 -	Número de ocorrências, sentenças e outros verbos utilizados pelos falantes nativos de inglês na V1 de <i>get</i>	66
Quadro 7 -	Número de ocorrências, sentenças e outros verbos utilizados pelos falantes nativos de inglês na V2 de <i>get</i>	66
Quadro 8 -	Número de ocorrências, sentenças e outros verbos utilizados pelos falantes nativos de inglês na V3 de <i>get</i>	68
Quadro 9 -	Número de ocorrências, sentenças e outros verbos utilizados pelos falantes nativos de inglês na V4 de <i>get</i>	70
Gráfico 1 -	Ocorrências significativas do <i>get</i>	71

INTRODUÇÃO

Verificamos em nossa pesquisa que a metáfora conceitual, por fornecer ligações entre os diversos sentidos de uma palavra, pode ser de grande auxílio em questões de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE), principalmente no que se refere à palavra polissêmica (palavra com vários sentidos relacionados), como é o caso do verbo da língua inglesa *get*. O termo, por possuir diversos sentidos relacionados, e não existir uma palavra que carregue carga semântica semelhante em língua portuguesa, é visto como um obstáculo por brasileiros, aprendizes de inglês como LE.

A Teoria da Metáfora Conceitual foi proposta por Lakoff & Johnson, em 1980. Os autores observaram que, ao contrário do imaginado, a metáfora, antes vista como um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico restrito à linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação, está infiltrada na vida cotidiana, não apenas na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Segundo os autores, nosso sistema conceitual ordinário, em termos do qual pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. Os conceitos que orientam nosso pensamento não são meras questões de intelecto, mas governam também a nossa atividade cotidiana, ou seja, a maneira como nos comportamos no mundo e como nos relacionamos com as pessoas. Ao fazermos uso do nosso sistema conceitual, muito do que utilizamos o fazemos de maneira inconsciente.

O conhecimento dos princípios levantados pela teoria acima nos fez refletir sobre algumas questões de ensino/aprendizagem. Em nossa prática como professora de língua inglesa, na cidade de Fortaleza, percebemos a dificuldade dos aprendizes com a compreensão e o uso de alguns vocábulos como o verbo *get*. A palavra, como já mencionado, por possuir vários sentidos e por não haver em língua portuguesa um verbo que carregue uma carga semântica semelhante, causa estranheza e dificuldade de uso pelo grupo mencionado. A questão nos fez procurar uma maneira de facilitar o ensino/aprendizagem do verbo por meio da Teoria da Metáfora Conceitual, cujos princípios possibilitam as ligações entre os diversos sentidos de uma palavra. Dentre as pesquisas na área referida, encontramos uma

que trata do verbo de nosso interesse e que utilizamos como modelo para o estudo apresentado em nossa dissertação.

Selinker & Kuteva (1992) publicaram uma pesquisa na qual propuseram um mapeamento para os diversos sentidos de *get*. A investigação foi desenvolvida seguindo os princípios da metáfora conceitual, evidenciando como a consciência por parte dos aprendizes, das metáforas conceituais subjacentes aos usos do *get* influenciou positivamente no uso do referido verbo por estudantes búlgaros, aprendizes de inglês como LE. Esses pesquisadores, a partir de explicações sobre as estruturas polissêmicas do verbo citado, exploraram as várias extensões do significado como transições de esquemas de imagens e mapeamentos metafóricos em vários setores semânticos, em um contínuo que varia do sentido mais concreto para o mais abstrato. As várias extensões do *get* são distribuídas em quatro variantes, as quais mostram como o mapeamento metafórico de um esquema de imagem pode produzir o desenvolvimento de um sentido do *get* para outro. Por exemplo, na primeira variante, cuja estrutura genérica mapeia a transição do sujeito (gramatical) para uma entidade, temos dois sentidos: o primeiro, mais físico é o de pegar, agarrar, como em *The police got him* (a polícia o prendeu); e o segundo, mais metafórico, é o de entender, como se vê em *Did you get it?* (você entendeu?). O experimento teve importantes resultados, pois os alunos chegaram a produzir orações com sentidos do *get* além daqueles que haviam sido estudados, embora algumas transferências não tenham acontecido com tanto sucesso.

O objetivo geral do nosso trabalho é verificar quantitativamente, com base no mapeamento proposto por Selinker e Kuteva(1992), quais os sentidos de *get* mais utilizados por falantes nativos de inglês, para, a partir daí, propor atividades de ensino para estas estruturas. Tais exercícios têm como princípio básico a Teoria da Metáfora Conceitual. Partindo dos dados já mencionados, estruturamos nossa dissertação em quatro capítulos. No primeiro, teórico, mostramos a Teoria da Metáfora Conceitual, algumas pesquisas nessa área e como o assunto pode ser relevante para o ensino/aprendizagem. Fizemos também um apanhado sobre o que os lingüistas aplicados têm definido como literal, pois chegar a uma definição da palavra foi essencial para nossa pesquisa, que tem como base a pesquisa de Selinker e Kuteva (1992) em que os autores mapeiam os vários sentidos de *get* num

contínuo que parte do mais literal ao mais abstrato. Descrevemos ainda alguns aspectos relacionados à metáfora conceitual, tais como cultura, polissemia e estruturas radiais.

No segundo capítulo citamos as abordagens de ensino de língua inglesa (doravante LI), focalizando como o ensino de vocabulário vem se desenvolvendo através das diferentes práticas, no decorrer dos anos. Investigamos também trabalhos já realizados na área de ensino/aprendizagem, ligados à Linguística Cognitiva, de forma experimental ou não, para termos uma base de como as pesquisas nessa área estão se desenvolvendo e, no caso das experimentais, com o objetivo de buscar evidências da eficácia da utilização dos princípios da Teoria da Metáfora Conceitual. Mostramos também a visão que professor e aprendiz têm sobre aprendizagem, através das metáforas pelas quais os mesmos se vêem.

No terceiro capítulo, com o objetivo de obter dados para nossa investigação, coletamos expressões com *get* produzidas por falantes nativos de inglês, seguindo como parâmetro o mapeamento proposto por Selinker & Kuteva (ibid). Nosso interesse era verificar quais sentidos do *get* são mais utilizados, e em quais estruturas morfossintáticas ocorrem e, a partir disso analisar as dificuldades e/ou facilidades de compreensão e uso destes por aprendizes brasileiros, tendo como base a Teoria da Metáfora Conceitual.

O uso do *get* por falantes nativos, foi levantado em *corpora* eletrônicos de língua inglesa. Essas fontes são bancos de dados, que disponibilizam, em forma de amostra, uma quantidade de dados acessados gratuitamente, no qual se encontram situações reais de uso da língua. Levantamos também informações sobre o verbo em gramáticas de língua inglesa, com o objetivo de comparar os sentidos e as estruturas morfossintáticas da palavra com alguma estrutura na L1 do aprendiz brasileiro. Observamos também como alguns dicionários (e.g. Oxford Advanced Learner's Dictionary e Macmillan English Dictionary) trazem os diversos sentidos da palavra. Após essa coleta, aplicamos uma atividade a falantes nativos de inglês, elaborada a partir de ocorrências retiradas de *corpora* eletrônicos, com o uso do *get* classificado de acordo com o mapeamento de Selinker e Kuteva (1992). O objetivo

dessa atividade foi verificar quantos usos do *get* seriam reproduzidos por aquele grupo de falantes. Em seguida, apresentamos a análise dos dados levantados.

No capítulo 4, sistematizamos o modelo proposto por Selinker & Kuteva (1992) para os sentidos de *get*, sugerindo a estrutura radial com todas as variantes do verbo estudado e as amostras coletadas. A coerência na estrutura radial tinha o objetivo de nos ajudar a encontrar a motivação da ligação entre os vários sentidos de cada variante. Para os aprendizes de inglês, no nosso caso brasileiros estudantes de inglês como LE, conhecer essa estrutura pode servir como facilitador no processo de ensino/aprendizagem do *get*. Neste capítulo, incluímos também algumas sugestões de atividades pedagógicas com o verbo estudado.

Vale ressaltar que a finalidade última dos dados deste nosso estudo foi a de proporcionar informação para propostas de material pedagógico destinado ao ensino do verbo da língua inglesa *get*, a brasileiros, aprendizes de inglês como LE, tendo como base a Teoria da Metáfora Conceitual.

CAPÍTULO 1

“*Most people would rather give than get affection.*”¹

Aristotle

1. A Teoria da Metáfora Conceitual

A Linguística Cognitiva é uma abordagem de estudo de língua, cujos primórdios datam dos anos 70, vindo a se estabelecer como tal nos anos 80 (Croft & Cruise, 2004). Voltada para a semântica, essa proposta tem como foco de interesse a função, o significado e o uso da língua. Sua fonte fundamental de dados é a produção lingüística.

Em 1980, Lakoff e Johnson lançam o livro *Metaphors we live by*, no qual desenvolvem a Teoria da Metáfora Conceitual. Metáfora Conceitual é o processo de entender um conceito/domínio em termos de outro: CONCEITO A É CONCEITO B, em que CONCEITO A é o alvo e CONCEITO B é a fonte (Lakoff, 1990). Segundo essa teoria, a linguagem e o pensamento humanos são impregnados de metáforas e o comportamento cotidiano reflete a compreensão metafórica das experiências do homem. Em nosso sistema conceitual existem metáforas subjacentes do modelo DESEJAR É TER FOME que licenciam o uso de expressões do tipo *O jogador tem fome de gols* (Lima, 1999). Neste exemplo, fala-se de desejo (domínio alvo) em termos de fome (domínio fonte). Essa relação é unidirecional e acontece sempre do domínio fonte para o alvo.

Para entendermos o que é metáfora, etimologicamente, segundo Lazar (2003), o termo vem do grego *meta* significando “mudança” e *pherein* “transportar”. Metáfora, assim, envolve o transporte do sentido de um objeto para outro, ou seja, algumas características de um são transportadas para o outro. Por exemplo, Se em um dicionário *trickle the water* significa “gotejar água”, então *trickle the visitors* significa “um número de visitantes que chegam gradualmente, em pequenos grupos”.

¹ Merriam Webstern Dictionary on line.

Anterior à Teoria da Metáfora Conceitual, a metáfora era vista pelos estudiosos como um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico restrito à linguagem: uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação. E, exatamente por isso, as pessoas achavam que podiam perfeitamente viver sem esse recurso (Lakoff & Johnson, 1980). Entretanto, não é isto que os estudos da Lingüística Cognitiva têm mostrado.

Segundo o conteúdo de *Metaphors we live by*, Skoufaki (2005) faz o seguinte comentário com relação à Teoria da Metáfora Conceitual, e de como Lakoff e Johnson chegaram à evidência da existência dos mapeamentos metafóricos entre domínios.

Eles viram os padrões sistemáticos de polissemia² em expressões figuradas convencionais do inglês como evidência para a existência de mapeamentos metafóricos entre domínios conceituais na memória a longo prazo, porque, na Lingüística Cognitiva, a linguagem é vista como evidência para a cognição geral.³(Skoufaki, 2005).

Polissemia e mapeamentos metafóricos, mencionados por Skoufaki (2005), serão tratados mais especificamente no decorrer dessa investigação, pois, nesta dissertação, buscamos uma maneira de facilitar o ensino/aprendizagem de uma palavra polissêmica, partindo do uso de mapeamentos metafóricos.

Voltando à questão da metáfora, para se dar uma idéia de como a mesma desempenha um papel primordial em nossas vidas, Lakoff & Johnson (1980) mostram a metáfora conceitual DISCUSSÃO É GUERRA e várias expressões geradas a partir desse mapeamento que utilizamos em nossa vida cotidiana, como por exemplo: “seus argumentos são indefensáveis” ou “destruí sua argumentação”. Não só falamos sobre discussão em termos de guerra, mas podemos também ganhar ou perder uma discussão, ganhar e perder terreno, entre outras, conforme o

² Polissemia é um termo usado na análise semântica para se referir a um item lexical com um grande número de sentidos diferentes (p.ex., *prato* 'vasilha', 'comida', 'iguaria', 'receptáculo de balança', 'instrumento musical' etc.), oposto à homonímia (Crystal, 1997).

³ Tradução minha: “*They saw the systematic patterns of polissemity in English conventional figurative expressions as evidence for the existence of metaphoric mappings between conceptual domains in long-term memory, because in Cognitive Linguistics language is seen as evidence for general cognition*”.

autor. De acordo com a Teoria da Metáfora Conceitual, as expressões metafóricas criativas em uma língua podem ser traçadas de volta para um número limitado de metáforas conceituais formadas por experiência e cultura; as realizações são novas, mas os mapeamentos são pré-existentes e residem em um sistema conceitual, Bailey (2003).

Cultura é uma das características importantes a ser observada no uso de metáfora conceitual. Skoufaki (2005) cita comparações feitas pela lingüística cognitiva do inglês com outras línguas (MacCormac, 1985; Jensen de Lopez and Sinhá, 1998; Sinhá, 1999, apud Skoufaki), em que os autores concluem que os padrões gerais metafóricos são divididos entre culturas. Skoufaki (ibid) menciona Boers (2003), levantando que uma metáfora conceitual pode ser comum em uma cultura e não em outra. Já Boers (ibid) cita Graddy (1997) quando fala que as metáforas são divididas em duas categorias: primárias e complexas. As primárias (e.g. PARA CIMA-PARA BAIXO) são motivadas por correlações entre domínios da experiência física (e.g. Se alguém acrescenta objetos a uma pilha, ela crescerá. Daí, temos a metáfora MAIS É PARA CIMA). Sendo essas experiências físicas universais, espera-se encontrar metáforas conceituais com esquema de imagem similar, em todo o mundo. Já as complexas, entretanto, são mais susceptíveis de serem influenciadas pela cultura. Essas metáforas são mais complexas e combinam diferentes metáforas. Por exemplo, TEORIAS SÃO EDIFÍCIOS (e.g. Sem uma fundação sólida, sua teoria irá cair rápido) combina as metáforas primárias ORGANIZAÇÃO É ESTRUTURA FÍSICA e PERMANECER É FICAR DE PÉ. A utilização de metáforas no ensino deve ser feita, a partir da escolha de metáfora conhecida em determinada cultura, para que tal uso traga efeito desejado, como a facilitação no ensino/aprendizagem, através das ligações fornecidas pelos mapeamentos existentes por trás de cada uma delas.

Falar das diferenças culturais existentes entre as diversas línguas implica o conhecimento do que seria cultura. Segundo Samovar & Porter (1972) apud Lyrio (2005), cultura pode ser definida da seguinte maneira:

...o depósito cumulativo de conhecimento, experiência, sentidos, crenças, valores, atitudes, religiões, conceitos de si mesmo, do universo, e relações do auto-universo, status de hierarquia, expectativa de papéis, relações espaciais, e conceitos de tempo adquiridos por um grande grupo de pessoas em uma geração através do esforço individual e em grupo. (Samovar & Porter, 1972, p 3)⁴

Partindo da definição anterior, podemos observar que conhecimentos próprios de uma cultura também se fazem presente na comunicação entre os participantes de um dado grupo, já que nesse processo, segundo Crystal (1997), a mensagem utilizada é acompanhada de sinais que comunicam “além da vontade do falante” (e.g. qualidade da voz que demonstra se ela está cansada, se é velha, etc). Concordando com esse ponto de vista, Lyrio (2005) menciona que uma comunicação precisa envolve a compreensão dos valores básicos de uma cultura alvo, que implica o uso de linguagem apropriada, uma vez que o discurso indica valores culturais que também têm a ver com idade, sexo, classe social e lugar de origem. Dessa forma, vemos as diferenças culturais como um possível problema na aprendizagem de vocabulários ou expressões em culturas distintas. Na busca de suavizar o que possa ser um problema para aprendizes de uma LE ou L2 sugerimos a utilização de metáforas conceituais em sala de aula. Pois, segundo Boers (2003), as metáforas oferecem motivação e coerência para grupos de expressões idiomáticas que, por exemplo, à primeira vista possam parecer arbitrárias e não relacionadas.

Voltando à teoria de Lakoff e Johnson (1980), Zanotto et al (2002), na apresentação da edição brasileira de *Metaphors we live by*, mencionam que, a descoberta de um imenso sistema conceitual pelos autores fez com que uma série de dicotomias objetivistas caíssem por terra, começando pela revisão literal/metafórico. Sendo grande parte dos enunciados da linguagem cotidiana metafórica, o literal ficou limitado àqueles conceitos que não são compreendidos por meio de metáfora conceitual. A questão de literalidade deve ser esclarecida já que existem várias definições para o termo na literatura. A tarefa não é simples e o assunto chama a atenção de estudiosos de algumas áreas como: Psicolinguística, Linguística e Filosofia. Tentamos definir o que, para nós foi considerado literal,

⁴ Tradução minha: “...the cumulative deposit of knowledge, experience, meanings, beliefs, values, attitudes, religions, concepts of self, the universe, and self-universe relationships, hierarchies of status, role expectations, spatial relations, and time concepts acquired by a large group of people in the course of generations through individual and group striving. (Samovar & Porter, 1972, p.3).

através de uma discussão sobre as diversas definições existentes na lingüística cognitiva. Começamos com a exposição da palavra pelos lexicógrafos. Nosso objetivo, ao mostrar este tipo de definição, é observar se existe uma preocupação em confrontar o literal com o metafórico.

1.1 O Literal e o Metafórico

O Oxford Advanced Learner's Dictionary (1995) traz três definições para literal: na primeira, o termo corresponde exatamente ao original⁵ (e.g. uma tradução literal); na segunda, que é uma variação da anterior, refere-se ao sentido básico ou comum de uma palavra ou frase⁶ (este sentido seria o protótipo, ou seja, o melhor exemplo) comparando com o figurativo ou abstrato (e.g. sua estória é incrível no sentido literal da palavra – é difícil de acreditar); e o último conceito que a palavra traz é de perda da imaginação⁷ (e.g. sua interpretação da música foi muito literal). Embora um dos conceitos se refira ao figurativo, nesta busca, particularmente, não há alusão ao metafórico. Outra posição que mostramos é a de Houaiss (2001). Em uma de suas definições sobre o termo, o autor define literal como o genuíno significado das palavras, por oposição ao seu sentido figurado (e.g. a interpretação literal de um oráculo levaria a disparates). Não nos detivemos em levantar outras definições, pois nossa intenção era apenas uma noção geral dos conceitos da palavra, em dicionários. O que observamos, a partir do nosso levantamento, é que há uma tendência à conservação da visão objetivista do literal como oposição ao metafórico.

Após a visão lexicográfica, mencionamos como o literal é visto com o passar dos anos por estudiosos das áreas da Filosofia e Lingüística. Lakoff e Johnson (1980) falam do mito do objetivismo, já citado, que vem dominando a cultura ocidental, em particular a filosofia ocidental, dos pré-socráticos até os dias de hoje. Nesse contexto, assume-se ser possível o acesso a verdades absolutas e incondicionais sobre o mundo objetivo e entende-se a linguagem como espelho da

⁵ Tradução minha: “*Corresponding exactly to the original (e.g. a literal transcript of a speech)*”, Hornby, 1995.

⁶ Tradução minha: “*Concerned with the basic or usual meaning of a word or phrase (e.g. His story is incredible in the literal sense of the word)*”, Hornby, 1995.

⁷ Tradução minha: “*Lacking imagination(e.g. His interpretation of the music was rather too literal)*”, Hornby, 1995)

realidade objetiva. O literal, de acordo com a perspectiva semântica filosófica clássica, compreende as condições sob as quais uma frase é verdadeira ou falsa. Conforme a visão objetivista, para que as condições de verdade e falsidade objetivas existam, é necessário que as pessoas tenham acesso a elas (e.g. Se há em torno de alguém um lápis no chão, então a frase “há um lápis no chão” é verdadeira, e se você fala português e pode perceber o lápis onde ele está, poderá aceitá-la como verdadeira). Nessa alusão, a metáfora e outras figuras de linguagem figurada devem ser sempre evitadas quando se pretende falar objetivamente, já que tais figuras tratam de algo que não está no mundo.

Ainda sobre literal e a visão objetivista, em um estudo de sentenças, Gibbs (1994) menciona a visão tradicional (objetivista) sobre o sentido de frases. Segundo essa ótica, o sentido literal de uma sentença é tomado independente do contexto, como um conjunto de condições necessárias e suficientes⁸ para que se estabeleça a verdade sobre a mesma. O autor critica essa visão, pois, conforme o mesmo, o contexto ainda tem um papel crucial na compreensão de expressões lingüísticas, fornecendo fundamento para determinar o que a frase realmente significa.

De acordo com a perspectiva psicolingüística, Giora (1999) menciona a preocupação de teorias de compreensão da linguagem, com a divisão complexa e evasiva entre literal/não-literal. Para a autora, até duas décadas atrás, a maioria dos modelos de compreensão dos discursos assumiam a prioridade do sentido literal sobre o não-literal, afirmando a obrigatoriedade da ativação do sentido literal, ou seja, para que uma frase fosse compreendida os falantes sempre computariam o sentido literal primeiro, o que Giora (1999) discorda:

A hipótese do modelo pragmático foi contestada teórico e empiricamente. Os proponentes da Teoria da Relevância (e.g. Sperber and Wilson, 1995 [1986]) e os psicolingüistas correlatos (e.g. Gibbs, 1994; Ortony et al. 1978; Inhoff et al, 1984) enfatizaram o efeito do contexto no acesso seletivo. Em particular, os psicolingüistas argumentaram que num contexto rico, no processo de compreensão, os indivíduos

⁸ Podemos descrever que uma condição necessária e suficiente da seguinte forma: “X é uma condição necessária para y”, ou seja, se Y é verdadeiro, então X é verdadeiro; “X é uma condição suficiente para Y”, ou seja, se X é verdadeiro, então Y é verdadeiro. Uma boa definição terá que especificar as condições necessárias e suficientes do conceito que se quer definir (Gettier,1963).

acessavam sentidos não-literais diretamente, sem necessitar processar o sentido literal (e.g. Gibbs, 1986, 1994)⁹

Gibbs (2002) tem a mesma opinião que Giora (1999) e censura as pesquisas recentes que criticam a visão de acesso direto (onde ouvintes/leitores acessariam o sentido não-literais diretamente, sem passar primeiro pelo literal). O autor levanta ainda a visão do literal de acordo com a perspectiva pragmática¹⁰ (de acordo com esta ótica, o ouvinte analisa o que foi dito partindo do sentido literal e, ao não fazer sentido no contexto de ocorrência, faz uma nova interpretação, para chegar à compreensão do que o falante pretende dizer). Mas pesquisas em psicolinguística mostram incorreção nessa visão, uma vez que ouvintes/leitores entendem interpretações figurativas de metáforas, ironia/sarcasmo, expressões idiomáticas, provérbios e discursos indiretos sem ter analisado e rejeitado primeiro seus sentidos literais, quando essas expressões são vistas em contextos sociais reais, existindo pouca evidência empírica que sustente a idéia de que as pessoas processam o sentido literal de declarações antes ou paralelo à compreensão do que o falante comunica de maneira indireta ou em linguagem figurada.

Anterior às pesquisas já citadas, mas seguindo a mesma linha de Giora (1999) e Gibbs (2002), Glucksberg et al. (1982) também não concordam que a compreensão de declarações não-literais deva ser feita partindo primeiramente de uma análise de seu sentido literal, já que ouvintes/leitores são capazes de entender expressões idiomáticas familiares como *kick the bucket* (morrer) tão rápido quanto a compreensão de expressões não idiomáticas. Esse fato, segundo Skoufaki (2005), poderia ser atribuído à familiaridade com essas expressões. A autora chegou a essa conclusão ao examinar expressões desse tipo em sua tese.

⁹ Tradução minha: “*The assumption of the standard pragmatic model has been contested both theoretically and empirically. Proponents of relevance theory (e.g. Sperber and Wilson, 1995 [1986]) and psychologists alike (e.g. Gibbs, 1994; Ortony et al. 1978; Inhoff et al., 1984) stressed the effect of the context in selective access. In particular, psycholinguists argued that in a rich context, comprehenders access nonliteral meanings directly without having to process the literal meaning at all (e.g. Gibbs, 1986, 1994).*”

¹⁰ Pragmática é um termo que tem sido aplicado ao estudo da língua, do ponto de vista dos usuários, especialmente das escolhas que os mesmos fazem, as limitações que encontram ao usar a língua em interação social, e os efeitos que o uso de uma língua tem nos outros participantes, em um ato de comunicação (Crystal, 1997).

De todas as definições e visões de literal já mostradas neste trabalho, partimos agora para aquela da qual tiramos nosso conceito da palavra. Lakoff (1996) cita o status sagrado que é dado ao literal, na visão semântica, em que lhe é atribuído o controle do sentido, do factual, do falar correto e da razão. Aqui, o não-literal é visto como exagero, embelezamento, metafórico (metáfora ainda como uma figura de linguagem). O autor mostra quatro definições adequadas de literal e acredita que os quatro sentidos devam ser identificados em qualquer teoria da linguagem: literal 1 (L daqui em diante), que trata da linguagem do dia-a-dia; L2, que se refere à linguagem comum usada para falar de um determinado domínio; L3, que se aplica à linguagem direta; e L4 que reporta a uma linguagem capaz de relacionar a linguagem aos objetos do mundo numa condição de verdadeiro ou falso. O autor prossegue apontando que não existe diferença entre L1 e L3, pois a linguagem convencional cotidiana é diretamente significativa, portanto, não metafórica. Também, segundo Lakoff (ibid), não há diferença entre L2 e L4, porque existe somente uma maneira objetivamente correta para entender qualquer assunto, daí a linguagem convencional, usada para falar de um assunto, ser capaz de ser verdadeira ou falsa.

Partindo das definições anteriores, decidimos que literal, para nós, será o sentido mais concreto e imagético em contraposição ao metafórico. Esta escolha se deu por seguirmos a definição de literal de Lakoff (1996). Para o autor, sendo a metáfora uma linguagem convencional, tal convenção pode ser metafórica ou não. Por exemplo, a sentença “Ana está de baixo astral”, é convencional e metafórica, pois, subjacente à expressão “baixo astral” existe a metáfora RUIM É PARA BAIXO, dando origem a esse uso. Hodgson (2004) também faz menção à metáfora acima, ao citar um experimento de Boers (2000), com o exemplo da língua inglesa *feel down* (sentir-se para baixo), mostrando a existência do mesmo conceito nas duas culturas. Outra sentença, com sentido semelhante ao de “estar de baixo astral” seria “Ana está triste”. Entretanto, o último exemplo não está licenciado por metáfora, sendo considerado literal para nós.

Outro ponto que devemos mencionar em nossa investigação é a polissemia¹¹ existente em determinadas palavras e de como o uso da metáfora conceitual pode ajudar no ensino/aprendizagem desse tipo de estrutura. Sweetser (1990) alega que o sistema conceitual emergente das experiências humanas é a base da semântica da linguagem natural em muitas áreas, entre as quais se encontram a polissemia, em que ocorre a ligação sincrônica de vários sentidos relacionados a uma única forma. Selinker & Kuteva (1992), ao estudarem o verbo da língua inglesa *get*, fazem menção à polissemia do verbo, e esquematizam os vários sentidos da palavra em quatro variantes (V1, V2, V3 e V4), mostrando que há ligações entre os mesmos.

Ainda sobre polissemia, Kövekses (2002) menciona que no desenvolvimento histórico dos sentidos de palavras, uma das questões principais é a polissemia. Com relação a este tipo de palavras, a questão crucial aqui é o que significa dois sentidos estarem relacionados. Estudiosos da área têm dado atenção especial à questão da contribuição da lingüística cognitiva para o entendimento completo do fenômeno da polissemia. A partir dessas investigações, Kövekses (2002) verifica que a polissemia é geralmente baseada na metáfora e na metonímia; isso significa que em muitos casos existem relações sistemáticas metafóricas e metonímicas entre os sentidos de uma palavra.

Croft & Cruise (2004) complementam as definições de Crystal (2000) e Sweetser (1990) mencionando a diferença entre polissemia e homonímia. Os primeiros autores vêem a distinção entre as palavras de forma diacrônica ou sincrônica¹². A diferença mais tradicional seria a diacrônica em que unidades homônimas são derivadas de fontes lexicais distintas, e sua identidade

¹¹ Polissemia é um termo usado na análise semântica para se referir a um item lexical que tem uma variedade de significações diferentes (e.g. “manga” como parte de uma camisa ou de um abajur), oposto a homonímia (Crystal, 2000).

¹² Diacrônico: o estudo da língua do ponto de vista de seu desenvolvimento histórico. Sincrônico: descreve-se um “estado” da língua, sem se levar em conta as modificações que possam ter ocorrido (Crystal, , 2000).

ortográfica/fonológica se deve tanto à perda de uma distinção original devido à mudança na língua quanto aos empréstimos. As unidades polissêmicas, por outro lado, são derivadas da mesma fonte lexical, sendo resultado do processo de extensão por metáfora ou metonímia.

Csábi (2002) procura esclarecer como se dá a relação de sentidos de uma palavra polissêmica, a partir do licenciamento de uma metáfora conceitual. A autora relata que os sistemas conceitual e lingüístico são relacionados entre si, ou seja, os mesmos princípios e forças motivacionais¹³ operam em ambos os casos. A palavra *branch* (galho), por exemplo, em *a local branch of the organization* (uma filial local da organização), só pode ser entendida com esse sentido porque a metáfora conceitual ORGANIZAÇÕES SOCIAIS SÃO PLANTAS motiva seu sentido. Motivação será tratada mais detalhadamente, por nós, no capítulo 2, quando discutiremos ensino/aprendizagem.

Gibbs (1994) também menciona a polissemia em seus estudos. Segundo o autor as pessoas têm intuições de que os sentidos de palavras polissêmicas não são arbitrários, mas motivados pela compreensão figurada de vários conceitos. De acordo com essa visão, os vários sentidos de tais palavras poderiam estar relacionados através de uma cadeia que forma uma categoria radial.

Ainda com relação às palavras polissêmicas e à ligação existente entre seus diversos sentidos formando categorias radiais, Fengying (1996) aponta que uma palavra polissêmica geralmente tem um sentido central e todos os outros sentidos derivam deste termo por meio de metáforas. O central pode denotar uma entidade física do mundo material, com foco bem dado. Este sentido é estendido a outras entidades físicas, para finalmente ampliar-se a idéias abstratas, também por meio de metáforas. Segundo Fengying (ibid), a palavra *leaf* (folha - estrutura existente no caule de uma planta), por exemplo, estaria no sentido central da estrutura radial, a partir desse sentido, haveria outros, como "página de um livro",

¹³ Motivação é o fenômeno central na lingüística cognitiva. Motivação, no signo (lingüístico ou não), é a relação de semelhança (lógica ou analógica) que pode ocorrer entre o significante e o significado, Houaiss, 2001.

chegando-se a expressão idiomática *turn over a new leaf* (virar a página). O sentido de “período de vida de uma pessoa” é estendido do segundo (página de um livro), que geralmente é gravado nas páginas de um livro. Daí viria *“take a leaf out of somebody’s book”*. (tire uma página do livro da vida de alguém). A estrutura radial, a seguir, mostra como os sentidos de *folha* são estendidos, conforme Fengying.

Figura 1: Estrutura Radial de Folha



Fengying, 1996

Ao falarmos de categorias radiais não podemos deixar de fora a questão da prototipicidade. Segundo Lakoff (1990), Eleanor Rosch (1979) desenvolveu a teoria dos protótipos que estabeleceu a categorização¹⁴ como um subcampo da psicologia cognitiva. Antes desse postulado, conforme a teoria clássica existente até então, nenhum membro de uma categoria teria status especial, mas Rosch (ibid) mostrou haver assimetria entre os membros de uma classe, em que um desses membros seria o melhor exemplo, ou seja, o protótipo (e.g. um pintarroxo seria melhor exemplo de um pássaro do que um pingüim). A maioria dos efeitos prototípicos estudados é assimétrica dentro das categorias, com gradação a partir do melhor exemplo, o protótipo. Segundo Lakoff (ibid), de acordo com as categorias baseadas no protótipo, aquilo que está muito próximo dos membros prototípicos

¹⁴ Categorização se refere ao processo integral de organizar a experiência humana em conceitos gerais e em rótulos lingüísticos a eles associados (Crystal, 2000).

será relativamente bom exemplo do mesmo e motivado pela semelhança com essa palavra. Os fenômenos prototípicos mais radicais são as categorias radiais, que envolvem muitos modelos organizados e ligados em torno de um centro. A extensão do modelo central é motivada pelo central; já os não-centrais são motivados tanto pelos centrais quanto por outros não centrais que caracterizam as ligações para o centro. Em um contexto pedagógico, poderia ser útil chamar a atenção do protótipo de uma palavra de vários sentidos, como no caso do verbo da língua inglesa *get*, que Selinker e Kuteva (1992) inferem ter um sentido prototípico ao qual os outros sentidos podem ser relacionados.

Além das investigações já mostradas nesse capítulo, citamos aqui outros estudos que tratam das ligações entre os diversos sentidos de uma palavra polissêmica. A existência de pesquisas na área, com resultados positivos, só vêm confirmar a nossa hipótese sobre o benefício que o uso da Metáfora Conceitual traz em questões instrucionais. Muitas outras investigações vêm se desenvolvendo, na área de lingüística cognitiva, principalmente no que se refere ao ensino de L2, especificamente quando se trata de vocabulário.

Um dos pesquisadores que investigam palavras polissêmicas é Kövecses (2002). O autor, numa abordagem lingüístico-cognitiva, considera que as amostras mais óbvias e mais analisadas de como a polissemia pode ser baseada na metáfora são provenientes de preposições e advérbios, como os casos de *over* (*sobre*), *up* (*para cima*), *down* (*para baixo*), *on* (*em cima*), *in* (*dentro*), etc. Um dos exemplos diz respeito à partícula *up* nos usos que se seguem: (a) *He went up the stairs, so that we can see him* (Ele subiu as escadas, de forma que podemos vê-lo) e *He spoke up, so that we can hear him* (Ele falou alto, de forma que podemos escutá-lo). Como mostra o autor, na sentença (a), o sentido de *up* é 'para cima', enquanto em (b) significa *mais intensamente*. Sua explicação sobre como esses sentidos estão relacionados está na Metáfora Conceitual MAIS É PARA CIMA que fornece uma ligação sistemática entre dois sentidos diferentes da mesma palavra. A partícula *up*, nos dois exemplos, estaria motivada pela mesma metáfora acima citada. A explicação para esta ligação, segundo Norvig & Lakoff (1987) apud Csábi (2002) está em considerar um item lexical (*up*) como uma rede de sentidos minimamente diferentes, ligados um ao outro.

Um outro trabalho sobre a partícula UP em verbos multi palavras, também à luz da Teoria da Metáfora Conceitual, foi desenvolvido por Hodgson (2004). A autora, na tentativa de verificar a não arbitrariedade entre os diversos sentidos de *up*, busca identificar de que forma esses sentidos estão relacionados através de esquemas motivados por nossas experiências com o próprio corpo e o mundo em que vivemos, como nosso sentido de verticalidade, e por metáforas conceituais como MAIS É PARA CIMA e BOM É PARA CIMA. Segundo Hodgson, o sentido mais prototípico de *up* é o de “movimento para cima”, como em *She climbed up the flight of steps* (Ela subiu as escadas), que ocorre devido à nossa experiência corpórea. Essa orientação espacial, segundo Lakoff e Johnson (1980), surge do fato de termos os corpos que temos e do fato deles funcionarem da maneira que funcionam no nosso ambiente. Esse sentido pode ser estendido a dois outros, normalmente associados à partícula *up*, que são os de “aumentar” e “melhorar” [e.g. *Petrol is going up next week* (a gasolina vai aumentar na próxima semana)], só possível pela existência da metáfora MAIS É PARA CIMA. Um sentido mais abstrato de *up* que se segue é o de “apoiar” ou “manter de pé”, como em *Will you back me up if I tell them what really happened?* (Você vai me apoiar se eu disser a eles o que realmente aconteceu?), que está associado à metáfora PERSISTIR É MANTER-SE DE PÉ, seguido ainda por “completar”, “terminar”, “totalizar” [e.g. *We will have used up all our coal reserves by the end of the year* (Teremos usado nossas reservas até o final do ano), possibilitado pela metáfora COMPLETAR É PARA CIMA, e assim por diante.

Nessa mesma linha, Csábi (2002) fez uma investigação com palavras contendo vários sentidos. A autora mostrou, através da análise dos verbos da língua inglesa *hold* (segurar) e *keep* (manter), as relações entre os sentidos das palavras. Essa ligação pode ser descrita através da Rede Lexical, na qual um item lexical é visto como uma rede de sentidos minimamente diferentes. O sentido central de *hold*, ou (*hold1*), por exemplo, seria o de segurar alguma coisa, como em *She held the purse in her right hand* (ela segurou a bolsa na sua mão direita) e se caracteriza pela natureza de seus elementos, ou seja, o agente é um ser humano, o foco da ação é a mão e o paciente é um objeto concreto, relativamente pequeno e fácil de segurar. A mudança em qualquer desses elementos gera variantes do sentido 1, como em

(*hold 1a*) *The lovers held each other tight* (os amantes se abraçavam apertados), cuja mudança está no paciente ser animado humano, que nesta nova fase é uma pessoa; ou ainda (*hold 1b*), em que os dentes e não mais as mãos passam a ser o foco da ação [e.g. *He held the rope in his teeth* (Ele prendeu a corda em seus dentes)]; ou ainda, quando o agente é um ser animado não humano [e.g. *The dog held the newspaper between its teeth* (O cachorro segurou o jornal entre seus dentes)]. Segundo a autora, o que existe em comum entre estes sentidos e os outros do *hold* é uma força que há entre o agente e o paciente. O segundo sentido da palavra (*hold 2*) é uma variante mínima de *hold 1* e, assim como o primeiro sentido da palavra, é motivado pela metáfora POSSUIR ALGO É SEGURAR NA MÃO. A pesquisa mostrou ainda que o mesmo tipo de ligação acontece com a palavra *keep*. A conclusão de Csábi é que a análise das redes lexicais pode oferecer uma abordagem eficaz para lidar com palavras polissêmicas e expressões idiomáticas, explicando as ligações e motivações sistemáticas de sentidos. Esta investigação sugere que a conscientização, por parte de professores e aprendizes, sobre o elo existente entre as palavras polissêmicas pode ser de grande valia no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Partindo das teorias e investigações já mostradas, apresentamos, no capítulo 2, como o ensino de inglês como L2 vem acontecendo nos últimos anos, focalizando mais especificamente, a instrução de vocabulário. Mostramos também o papel do professor e do aprendiz no ensino/aprendizagem, a partir de metáforas pelas quais os próprios se definem, com o objetivo de entendermos como funciona a prática educativa dos mestres. Além disso, expomos pesquisas nessa área, com resultados que corroboram o uso dos princípios da metáfora conceitual.

CAPÍTULO 2

“Experience is one thing you can't get for nothing.”

Oscar Wilde

2. Ensino do Inglês como LE

Como mostrado no capítulo anterior, a existência de palavras polissêmicas, no léxico de uma língua, pode causar problemas de ensino/aprendizagem, principalmente se esta instrução acontece como LE. Este aspecto da língua (polissemia) merece atenção especial devido a nuances ou saliências particulares em diferentes línguas. Uma vez que nossa investigação tem a finalidade de proporcionar informação para proposta de material para o ensino de um vocabulário de vários sentidos relacionados, em inglês, mostramos, a seguir, uma visão de como o ensino de língua inglesa tem focado o vocabulário, nas diversas abordagens pelas quais vem passando. Nosso propósito é ver como essa instrução vem acontecendo, e observar se há a necessidade da utilização da nossa proposta, apoiada nos princípios da teoria da metáfora conceitual.

2.1. Abordagens de Ensino de Inglês

No ensino de uma LE, para as habilidades de escrever, ouvir, falar, ler e escrever há a necessidade de se trabalhar o vocabulário. De acordo com Carter (1998:185), apud Weickert e Gama (2005) embora erros em seleção lexical possam ser menos tolerados fora de sala de aula do que os de sintaxe, por muitos anos, o ensino de vocabulário foi tido como um elemento menos importante na aprendizagem de segunda língua. Alguns livros, como *Understanding Second Language Acquisition*, mostram o vocabulário como conteúdo para aquisição de sintaxe, não dando destaque para o ensino direcionado ao mesmo. O breve histórico que se segue mostra as várias abordagens de ensino no último século e como se dava a instrução de L2.

Em se tratando de ensino de língua estrangeira, o século XX, historicamente, contou com métodos de ensino que tratavam o vocabulário de maneiras peculiares. Prator e Celce-Murcia (1989) descrevem as várias

características das abordagens de ensino de LE surgidas nesse período, das quais daremos foco à maneira como o ensino do léxico era visto por cada uma delas. A primeira abordagem do século acima referido, segundo os autores, foi a Tradução Gramatical. Nessa época, houve uma consciência do papel de cada palavra no discurso assim como das flexões (e.g. gramática). O vocabulário era um dos objetivos primários na instrução de línguas e o ensino era feito através de listas de palavras isoladas.

Já no Método Direto, que sucedeu e foi também uma reação à abordagem anterior, as palavras novas eram apresentadas em lições que começavam com anedotas ou diálogos na língua alvo, em um modelo conversacional moderno. Não havia uma ênfase específica em vocabulário.

Seguindo o Método Direto, tivemos a Abordagem da Leitura, que tinha utilização mais específica e era usada para o ensino destinado a pessoas que não viajavam para o exterior e tinham como propósito único ao aprender uma língua estrangeira, a necessidade de leituras. O vocabulário, nas primeiras leituras, era estritamente controlado se expandindo rapidamente, já que a aquisição do mesmo era considerada mais importante que as habilidades gramaticais.

Ainda com relação às abordagens de ensino, Prator e Celce-Murcia (1989) mencionam que, após ter o foco na leitura, apareceu como reação a Abordagem da Leitura, o método Áudio-lingual, que era, em parte, proveniente do Método Direto e outra do behaviorismo¹⁵. O vocabulário era estritamente limitado e assimilado em contexto, como parte de cada lição. A aprendizagem se dava seguindo a seqüência: ouvir, falar, ler e escrever. A abordagem, por outro lado, não estimulava o ensino de vocabulário nos estágios iniciais, mantendo o mínimo possível até que as estruturas básicas e o sistema de sons de uma língua houvessem sido conhecidos a fundo pelos aprendizes.

Uma reação aos traços behavioristas da Abordagem Áudio-lingual surgiu com a Abordagem Cognitiva. Aqui, houve um retomado interesse em vocabulário,

¹⁵ Segundo Crystal (1988), no behaviorismo, Bloomfield relata *significação* em termos de estímulos observáveis e respostas feitas por participantes em situações específicas.

especialmente a expansão do léxico passivo¹⁶, com o objetivo de leitura. A linguagem era vista como um comportamento cognitivo governado por regras de atitudes e não como uma formação de hábito (Prator e Celce-Murcia, *ibid*)

A respeito da aprendizagem baseada na visão cognitiva, Obilinovic (2005) menciona que a “Escola Cognitiva” prega que a cognição se dá de forma superior na idade adulta, o que leva os aprendizes de línguas a saírem-se melhor quando aprendem uma segunda língua nessa fase da vida - nosso objetivo, ao mostrar justificativa para o ensino direcionado a adultos, está no fato de Selinker e Kuteva (1992) terem escolhido esse grupo de aprendizes em sua investigação e queremos também direcionar nossa atividade para tal classe de estudantes. Voltando a Obilinovic (*ibid*), segundo a autora, a escola cognitiva tem como foco dois princípios:

a. Se um indivíduo chega ao estágio formal de operações pode estar hábil a praticar componentes intelectuais de uma segunda língua (e.g. gramática e léxico) praticamente com pouca ou nenhuma dificuldade.

b. A Escola Cognitiva enfatiza a aprendizagem formal, ou seja, ignora o processo natural de aquisição em adultos e focaliza apenas na indução e dedução¹⁷ (os dois processos de aprendizagem formal).

Posterior à última abordagem mencionada, segundo Celce-Murcia e Rosensweigh (1989), surgiu a Abordagem Humanístico-Afetiva como uma reação à perda de considerações afetivas tanto no áudio-linguismo como ao modelo cognitivo. A atmosfera na sala de aula era mais importante do que os materiais e métodos utilizados. Não havia, portanto, uma preocupação específica com a aprendizagem de vocabulário. A aprendizagem de uma língua estrangeira era um processo de auto-realização e de relação com outras pessoas.

¹⁶ Vocabulário passivo são as palavras que um aprendiz reconhece quando lê, mas que dificilmente as usa na escrita. (Celce-Murcia, 1989).

¹⁷ Segundo Obilinovic (2005) alguns autores fazem a distinção entre os processos (aquisição e indução).

Aquisição é associada ao processo que as crianças aprendem espontaneamente uma língua (L1 ou L2) e **indução** ao processo de aprendizagem de uma língua de forma consciente, baseada em atenção sistemática dada à forma de input.

Conforme Prator e Celce-Murcia (ibid), a Abordagem Baseada na Compreensão surgiu após a Humanístico-Afetiva, citada acima, e apareceu como resultado da pesquisa em aquisição de primeira língua, conduzindo alguns metodologistas em língua a assumirem que a aprendizagem da segunda língua era muito similar à da primeira. Não havia uma preocupação com o estudo de vocabulário de forma específica, uma vez que esse cuidado não acontece quando se aprende a L1. A aquisição da linguagem ocorre *se, e somente se*, o aprendiz compreender o *input* significativamente.

A Abordagem Comunicativa veio logo a seguir. Nessa proposta, o objetivo da língua, e, conseqüentemente, do ensino da mesma, é a comunicação. O material utilizado é geralmente autêntico e com o propósito de refletir situações da vida real. As habilidades (entender, ouvir, falar e escrever) estão integradas desde o começo da aprendizagem. O conteúdo do curso inclui noções semânticas e funções sociais, não apenas estruturas lingüísticas (Prator e Celce-Murcia, ibid).

O que vemos, através de observações em salas de aula, na função de professora de língua inglesa, nos dias de hoje, é que, com relação ao ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente, o de LI, é o predomínio do uso do método comunicativo. E, pretendemos, com nossa investigação, auxiliar o método utilizado em vigor (comunicativo) para o ensino de LI, proporcionando informação para a criação de atividade pedagógica, tendo os princípios da metáfora conceitual.

A partir do levantamento das abordagens de ensino de inglês, citadas anteriormente, pudemos observar que na maioria delas há preocupação com o ensino de vocabulário, seja com o uso de dicionário ou outros materiais de ensino. Contudo, a instrução de vocabulário que iremos sugerir, com o uso dos princípios propostos pela teoria da metáfora conceitual, utiliza a ligação entre os vários sentidos de uma palavra, partindo da existência de metáforas em nosso sistema conceitual. O uso da conexão entre estes sentidos pode ser visto como uma maneira de facilitar a apreensão de palavras, principalmente aquelas polissêmicas. Além disso, pesquisas na área, que serão mostradas neste capítulo (Vespoor & Lowie, 2003 e Boers, 2000a e 2000b) corroboram o uso da metáfora conceitual como um meio para aumentar a retenção de vocabulários aprendidos através da utilização das

ligações, por ela levantadas. O assunto merece atenção por parte de pesquisadores e professores da área por ser algo que pode facilitar a aprendizagem.

Um tema que está diretamente ligado à aprendizagem em geral e ao uso de metáforas conceituais é a motivação metafórica. Não aquela que estimula o aprendiz no processo de ensino/aprendizagem, como colocado por Antunes (2005) ao falar da necessidade de motivação, por parte do aluno. O autor referia-se, neste caso, ao estímulo que estudantes necessitam neste seguimento. A motivação que nos referimos é aquela que justifica o que há por traz do uso de determinada estrutura lingüística, como no caso da metáfora conceitual, que motiva a ligação entre os diversos sentidos de uma palavra polissêmica, por exemplo. Devido a relevância do tópico mencionado para nossa investigação, mostramos a seguir, um breve relato sobre motivação.

Numa visão etimológica, motivação, segundo Antunes (2005), vem do latim e pode significar duas coisas diferentes: motivo e movimento. O primeiro significado é, a nosso ver, aquele que se reporta a lingüística cognitiva, ao ver a metáfora conceitual como motivação para o uso de muito do que usamos em nossa linguagem do dia a dia. Um exemplo de metáfora conceitual motivando o uso de uma expressão está em “Vamos ver até onde vai esse relacionamento,” que é motivada pela existência da metáfora O AMOR É UMA VIAGEM. Nessa metáfora, conforme Lakoff (1993), falamos de amor (domínio fonte) em termos de uma viagem (domínio alvo). Os mapeamentos se dão da seguinte forma: existem dois amantes, que são os viajantes e o relacionamento de amor que é um veículo. Os amantes estão no mesmo veículo e têm destinos comuns, ou seja, objetivos comuns na vida.

No entanto, no que se refere a motivação como estímulo, Skoufaki (2005) cita alguns aspectos que merecem referência quanto ao assunto: O primeiro deles, segundo a autora, é que a natureza e o conteúdo da instrução devem ser determinados parcialmente por sua relação com a motivação do aprendiz, embora, o fator estimulante para tal traço varie de acordo com fatores individuais, tais como, o humor do estudante. A solução para esse possível problema pode estar na combinação de métodos de ensino, como proposto por Macaro, 1997 e Jenkins e Dixon 1983 (apud Soufaki, 2005).

Gostaríamos de deixar claro, no entanto, que a motivação que tratamos, ocupa-se de levantar o que há no sistema conceitual humano que motiva o uso de certas estruturas da língua e através desse conhecimento, podemos propor uma forma de facilitar a aprendizagem, principalmente para aquelas estruturas que podem trazer problemas de aprendizagem, como no caso de palavras polissêmicas.

Detemos-nos, a seguir, nos papéis do professor e do aprendiz no processo de aprendizagem e como os mesmos se vêem, através de metáforas (e.g. O PROFESSOR É UM CONTROLADOR). A necessidade de conhecermos a crença dos mestres sobre seus papéis no processo de ensino, é termos uma noção do como os mesmos agem em sala de aula.

2.2. O Papel do Professor e do Aprendiz no Processo de Aprendizagem

Não podemos falar de ensino sem tratar dos mestres. Almeida (2005), em busca de transformações nas concepções e atividades pedagógicas, parte do pressuposto de que as práticas sociais e instrucionais são formadas por nossas crenças e que estas devem boa parte de sua composição às metáforas que nos ajudam a compreender diversos conceitos. O autor supõe ainda que a metáfora utilizada pelo professor para dar conta da natureza do conhecimento é de fundamental importância para o aparecimento e valorização desta ou daquela prática educativa. Concordando com o Almeida, Araújo e Sol (2005) mencionam que as metáforas expressas por professores e aprendizes podem tornar-se um valioso instrumento através do qual ambos explicitam o significado do que eles pensam e fazem em sala de aula.

Almeida (2005) reconhece a existência de três metáforas de conhecimento que hoje disputam espaço nas concepções de professores e outros profissionais da educação em diversos níveis de ensino: O CONHECIMENTO É UMA SUBSTÂNCIA, O CONHECIMENTO É UMA CONSTRUÇÃO e O CONHECIMENTO É UMA REDE DE SIGNIFICAÇÕES.

De acordo com a primeira metáfora (O CONHECIMENTO É UMA SUBSTÂNCIA), o conhecimento é uma substância que preenche nossos cérebros e pode ser acumulada e transmitida de um cérebro a outro através do canal de palavras¹⁸. Essa metáfora, portanto, embasa a visão tradicional de ensino-aprendizagem, que vê o aprendiz como um receptáculo passivo dos chamados conteúdos programáticos, “transmitidos” através da linguagem para o aluno. Embora poucas pessoas defendam uma situação baseada nessa metáfora, podemos ainda verificar a presença da mesma na prática de muitos professores.

Na segunda metáfora, O CONHECIMENTO É UMA CONSTRUÇÃO, que tem sua origem no construtivismo¹⁹, o aluno deixa de ser um receptor passivo e passa a ser um construtor ativo de seu próprio conhecimento, e o mestre deixa de ser o detentor e transmissor do saber, passando a facilitador do processo de aprendizagem, aquele que ajuda na construção.

A terceira metáfora que compete entre professores, CONHECIMENTO É UMA REDE DE SIGNIFICAÇÕES, traz uma ênfase bastante clara na negociação dos significados, ou seja, os sujeitos que interagem e atribuem sentidos à linguagem são situados sócio-historicamente. Os esquemas cognitivos de que se utilizam para produzir significado têm origem social e foram tecidos ao longo das experiências vividas em diversos contextos. O que se observa nos dias atuais é um professor que traz em sua prática as três metáforas, utilizando cada uma delas em momentos distintos de sua prática pedagógica.

Com relação às metáforas conceitualizadas por professores, Araújo e Sól (2005) investigaram e analisaram as metáforas de professores e aprendizes de inglês da rede pública de ensino de três cidades do estado de Minas Gerais e concluíram que as mais utilizadas por mestres para descreverem a si próprios são: O PROFESSOR É UM CONTROLADOR que revela uma visão do professor oriunda

¹⁸ De acordo com essa visão, o conhecimento é uma substância que preenche nossos cérebros e pode ser acumulada e transmitida de um cérebro a outro, através do canal de palavras (A LINGUAGEM É UM CANAL, Reddy, 1979).

¹⁹ Construtivismo é uma idéia educacional apoiada no princípio de que o conhecimento não é ensinado e, portanto, não é transmitido de uma para outra pessoa e sim algo que se estimula a partir de experiências (Antunes, 2005)

de abordagens tradicionais de ensino de línguas, cuja base é a transmissão de conhecimento; O PROFESSOR É UM AJUDANTE que revela uma concepção do mestre como aquele que “mostra” ou “sugere” o caminho a ser percorrido para uma aprendizagem bem sucedida, servindo como facilitador da aprendizagem, segundo a abordagem comunicativa; e, a última metáfora mais citada foi O PROFESSOR É UM MEDIADOR, em que o mestre é visto como alguém que estabelece uma relação de interdependência com o aluno no processo de ensino/aprendizagem.

O processo de aprendizagem de uma língua não pode estar centrado somente no papel do professor, mas é importante que o mestre não cometa algumas atitudes que possam dificultar esse procedimento. Allwright (1986), ao citar sete maneiras de fazer uma aula de língua difícil, mostra que existem pontos mais importantes no processo de ensino/aprendizagem de uma língua que as controvérsias entre métodos rivais de ensino. Entre os pontos que o autor aponta, dois merecem ser indicados aqui: confundir os estudantes – com falta de clareza na explanação dos assuntos a serem estudados, por exemplo. Para esse problema, o autor sugere a mudança na maneira de expor o conteúdo, tentando engajar os alunos em atividades que facilitem a assimilação do que está sendo proposto; e desmoralizar os aprendizes - o que acontece quando os próprios estudantes não acreditam estar correspondendo às suas aspirações de aprendizagem. O autor propõe que se crie uma atmosfera de colaboração entre os membros do grupo de estudo, ao invés de competição entre os mesmos, que poderia gerar esse problema.

No que se refere às metáforas que sugerem como o aprendiz é visto tanto pelo professor, como por ele mesmo, Araújo e Sol (2005) levantaram em sua investigação como esses grupos (professores e estudantes mineiros) explicitavam suas visões a esse respeito. As metáforas mais freqüentes, com relação aos educandos foram: O APRENDIZ É UM CONTAINER/RECEPTOR. De acordo com essa ótica, o aprendiz de inglês deve ser visto como um recipiente, destituído de expectativas e capacidade para aprender a língua-alvo, e que deve ser moldado pelo professor. Esse pensamento está em consonância com as abordagens tradicionais de ensino de línguas (Método Áudio-lingual e Gramática-Tradução), que têm como base o ensino transmissivo em detrimento à construção do conhecimento pelo aprendiz.

Já na metáfora O APRENDIZ É UM CONSTRUTOR, a segunda mais citada pelos grupos pesquisados, os alunos devem construir o conhecimento na nova língua, assumindo, portanto, o papel de responsável maior pela aprendizagem e de co-comunicadores ao negociarem significados nas interações entre os colegas e professor, segundo os princípios norteadores da abordagem comunicativa. A terceira metáfora do estudante foi O APRENDIZ É UM SOFREDOR. Segundo essa visão, o aprendizado da nova língua é visto como um processo doloroso, repleto de ansiedade e conflito. E, finalmente, a última metáfora referente ao aluno foi O APRENDIZ É UMA MÁQUINA. Nessa visão, o aprendiz é uma máquina que precisa constantemente de “reparos” para “funcionar” adequadamente, ou seja, para uma aprendizagem bem sucedida. Ver o aprendiz como uma máquina pressupõe também um input para que ela funcione, logo a facilidade desse input é importante para seu funcionamento adequado (Lima, 1995).

Ter conhecimento sobre as visões de professores e aprendizes, sobre a aprendizagem, pode ser de bastante utilidade na preparação de material didático, pois, a partir da compreensão desses dados, é possível um aperfeiçoamento da prática pedagógica, já que, ao ouvirmos as vozes dos participantes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de línguas, tentaremos direcionar o aprendizado, de acordo com suas necessidades.

No que concerne ao aprendiz, Asher (1972) encontra obstáculo na obtenção de se atingir fluência em uma segunda língua quando se trata de escolas (ensinos fundamental e médio) no Brasil. Fato que, a nosso ver, pode ser atribuído a fatores como: falta de motivação; necessidade de materiais didáticos (e.g. livros) e de apoio (e.g. CD *player*, laboratórios de línguas, etc). Dalacorte (2003) também vê problemas no ensino de línguas em escolas do mesmo país e menciona a dificuldade de interação entre professores e aprendizes em sala de aula de inglês de escolas públicas de Goiânia, fato que pode atrapalhar o desempenho do professor e consequentemente dos alunos, resultando em dificuldade de aprendizagem do conteúdo.

Em relação às técnicas de ensino de uma LE, Asher (ibid), ao tratar a instrução de LE, menciona que, usar como modelo de ensino a primeira língua de uma criança pode ser uma maneira de facilitar esse processo. O autor parte da hipótese de que adquirir *listening* (habilidade de entender o que se ouve) em uma segunda língua pode ser acelerado se o treinamento for baseado na maneira como crianças aprendem sua primeira língua. Quando esse processo se dá em primeira língua, o *listening* vem anterior à fala e no momento em que o desenvolvimento dessa habilidade chega a certo ponto de fluência, a criança começa espontaneamente a produzir declarações. Esse processo é aprendido num contexto em que os comandos dos adultos manipulam a orientação, localização e movimento da mesma (e.g. “Venha cá”, “Fique em pé!” ou “Não se mexa quando eu estiver lhe vestindo!”).

No que cabe a experimentos com adultos, conforme o autor acima, e no ensino de alemão, alguns estudos mostraram que, quando treinados a partir de atividades de *listening*, com o ensino partindo de repetições de comandos, esse grupo de aprendizes saiu-se bem melhor, quer em termos de compreensão de fala ou até mesmo de atividades escritas, que dois outros grupos em que não houve ênfase nessa habilidade. Acreditamos que, a técnica de ensino proposta pelo autor possa surtir efeito positivo, pois, em nossa atividade como professora de inglês, como L2, observamos o uso do método da repetição de comandos e os resultados foram bastante positivos. Os aprendizes, algum tempo depois, conseguiram produzir as declarações trabalhadas com fluência. Mas, nossa conclusão precisa de estudo científico, para que possa ser comprovada. Ainda, quanto ao ensino/aprendizagem de adultos, Skoufaki (2005), ao realizar experimentos com expressões idiomáticas, selecionou grupos de adultos por duas razões: primeiro, porque em ensino de L2/LE costuma-se ensinar tais estruturas para alunos de nível avançado, com idades da adolescência à fase adulta; e segundo, porque a autora faz uso da consciência e habilidade metalingüísticas que parecem se desenvolverem com a idade.

Outro estudo, na área de ensino, observa a habilidade com o uso de sentido literal ou metafórico de um léxico (Winer et all, 2001). Os autores investigaram crianças e adultos e perceberam, através de pré-testes, que crianças da terceira série saíam-se melhor do que adultos em questões de testes que pediam

respostas literais *sim* ou *não* às perguntas tais como *Você vê com suas orelhas?* Com o objetivo de verificar o porquê dessa vantagem, os autores aplicaram dois estudos experimentais com grupos de crianças e adultos.

No primeiro estudo, os pesquisadores aplicaram aos dois grupos (adultos e crianças) sete perguntas das quais cinco seriam as principais, ou seja, aquelas em que se observariam as respostas (e.g. *Do you see with your fingers?*), e outras duas, mais simples -distratoras- (e.g. *Do you touch with your fingers?*). Todas as perguntas deveriam ser respondidas com *sim* ou *não*. Os resultados mostraram que as crianças acertaram mais respostas que os adultos. Os autores atribuem esses resultados ao fato de algumas perguntas terem respostas tão óbvias ao ponto de influenciar os adultos a responderem metaforicamente, cometendo erros, ou ainda, pelo fato de adultos serem melhores em responder metaforicamente que crianças.

Na segunda análise, os pesquisadores esclareceram o grupo de universitários (adultos) que suas respostas seriam comparadas àquelas respondidas por um grupo de crianças, enquanto que, ao outro grupo (incluindo crianças da 3ª e 5ª série fundamental) pediram apenas que respondessem as tais perguntas. O objetivo dessa explicação era dar razão aos adultos para usarem os sentidos literais. As perguntas aplicadas apareciam em uma ordem em que as principais apareciam antes daquelas mais simples. Os resultados desse segundo teste também apresentaram-se mais positivas para o grupo de crianças, com melhores resultados para as crianças da 3ª série, ou seja, o grupo obteve mais respostas corretas às perguntas. Winer et al (2001) concluíram que a habilidade de usar metáfora e linguagem figurativa aumenta de acordo com a idade e que tal interpretação é consistente com as teorias de desenvolvimento de Werner e Piaget²⁰.

Outra investigação na área de ensino foi realizada por Hodgson (2004) e citada no Capítulo 1 dessa dissertação. A pesquisadora recomenda atividades para verbo com *up*, em que os alunos seriam inicialmente expostos a vários significados da partícula, como, por exemplo, “aumento de quantidade” encontrado em *Early last month, fuel prices went up by 3 per cent* (No início do mês passado, os preços dos

²⁰ Werner e Piaget indicam comportamento menos concreto e mais abstrato de acordo com o desenvolvimento psicológico (Lazar, 2003).

combustíveis subiram 3%), para em seguida associarem alguns exemplos à metáfora referida. A expressão *get up* (levantar-se) seria relacionada à metáfora ATIVIDADE É PARA CIMA. O objetivo da atividade é mostrar aos alunos que os sentidos dos verbos frasais com a partícula são relacionados e não arbitrários.

Ainda a respeito de investigações na área da metáfora conceitual, Lindstromberg (1996) afirma que, no que se refere às preposições, os materiais instrucionais que tratam do assunto podem ser melhorados se professores e aprendizes forem guiados adequadamente sobre os significados dessas palavras e entenderam o porquê de elas serem usadas de uma determinada maneira. Num contexto pedagógico, o autor sugere a possibilidade do ensino da preposição da língua inglesa *on* a partir do uso do seu sentido mais prototípico, mostrando aos aprendizes as relações entre seus diversos sentidos. A proposta de Lindstromberg (ibid) é que se empregue, em atividades pedagógicas, o conhecimento de que a preposição *on* teria vários sentidos literais relacionados e um deles tenderia a ser o prototípico.

Inicialmente, o ensino de *on* se daria com o uso de figuras ou ícones. Em seguida, seria mostrado aos aprendizes como os sentidos da palavra são semanticamente relacionados e diferentes. O passo seguinte seria fazer a relação entre os sentidos novos aprendidos com aqueles já assimilados, mostrando as extensões metafóricas, ou seja, ressaltando que aquele é uma variação de outro já visto. Por exemplo, um primeiro sentido apresentado ao aprendiz (*on1*) poderia ser aquele encontrado em *the book is on the table* (o livro está em cima da mesa), seguido por uma variação de *on1* (*on* versus *off*) como em *Put it on the table* (coloque-o em cima da mesa) versus *Take it off the table* (retire-o da mesa) e assim sucessivamente.

Seguindo a mesma linha de pensamento das pesquisas já citadas, mencionamos igualmente, outras pesquisas experimentais que mostram resultados positivos no uso da Lingüística Cognitiva em questões de sentidos de palavras.

Começamos com uma investigação feita por Vespoor e Lowie (2003). As autoras, também numa perspectiva da Lingüística Cognitiva, pesquisaram qual seria

a melhor maneira de ajudar o método da adivinhação, no processo de ensino/aprendizagem de uma palavra polissêmica. Para este propósito, foram testados quais dos sentidos (central ou periférico) auxiliavam mais positivamente o ensino de tais palavras, conforme a descrição que se segue.

Segundo as autoras, o uso do *guessing method* (método da adivinhação) _ método segundo o qual o aprendiz deve adivinhar o sentido de uma palavra nova pelo contexto - por aprendizes de uma língua estrangeira, pode ser ajudado pela Lingüística Cognitiva, se, no aprendizado de LE, o professor oferecer ao aprendiz o sentido mais literal dessa palavra polissêmica, para que a partir daí se chegue a um outro sentido, mais metafórico. O objetivo da estratégia seria proporcionar uma melhor elaboração e, conseqüentemente, melhor retenção da palavra no léxico mental. As autoras confirmaram tal afirmativa através de um experimento que conduziram com dois grupos de holandeses, aprendizes de inglês.

Participaram do teste 78 estudantes holandeses que já haviam estudado inglês por pelo menos três anos. Os sujeitos foram divididos ao acaso nas duas condições do experimento, ou seja, *guessing* com sentido central ou periférico. As palavras escolhidas para o teste tinham pelo menos três sentidos diferentes [central (S1), periférico (S2) e mais periférico (S3)], que foram dispostos de maneira a que o sentido S1 desse origem ao S2, que por sua vez originasse S3 (S1 ? S2 ? S3).

No primeiro teste, os participantes receberam 18 pares de frases e deveriam adivinhar e dar uma tradução para o segundo sentido de *bulge* S2 (aumentar algo) das frases ali encontradas. O grupo um recebeu o sentido central S1 para *bulge* e a tradução literal em holandês como pista [*bulge is 'bult'* (saliência é bolha)]. O grupo dois recebeu frases com o sentido figurado S3 de *bulge* e a palavra equivalente em holandês para aquele contexto [*bulge is plotselinge toename* (saliência é aumento inesperado)]. A resposta da atividade deveria ser dada em holandês. Os resultados mostraram que os sujeitos que receberam o sentido S1 produziram maiores escores que aqueles que receberam o sentido mais figurado S3.

Imediatamente após o teste, foi solicitado aos dois grupos que memorizassem a tradução mais adequada do sentido figurado S2, que eles tentaram

adivinhar no teste 1. Em seguida, aplicou-se o teste de memória a curto prazo que consistia de 18 sentenças com as mesmas palavras alvo do sentido S2 (aumentar algo), num contexto diferente daquele usado no primeiro. Os participantes deveriam escrever os sentidos, em holandês, das palavras grifadas em cada frase. Os resultados do teste mostraram que, quando aplicados imediatamente após os exercícios, os aprendizes de ambas as condições obtiveram altos escores. De duas a três semanas mais tarde, um outro teste de retenção a longo-prazo foi aplicado, inesperadamente, idêntico em forma àquele utilizado no teste 2, com o propósito de verificar se a informação inicial de S1 ou S3 afetava a lembrança da memória a longo prazo do sentido mais figurado S2. Os resultados mostraram que os sujeitos que receberam S1 obtiveram maiores escores.

A Partir dos testes acima mencionados, as autoras chegaram à conclusão que, no processo de aprendizagem de vocabulário polissêmico através do método da adivinhação, fornecer ao aprendiz um sentido central (S1) dessa palavra para que o mesmo entenda o sentido S2 ajuda-o a obter uma elaboração mais precisa, permitindo uma incorporação do sentido figurado numa rede semântica de maneira mais efetiva, do que apresentar a ele um outro sentido mais figurado (S3). O processo também se mostrou muito eficaz no que se refere à retenção do item na memória de longo prazo.

Outro experimento, com o uso dos princípios propostos pela teoria da metáfora conceitual foi realizado por Boers (2000a). O autor explora os benefícios do uso da metáfora na aprendizagem de discurso da área da economia. Baseado no fato de que entendemos o processo econômico através do uso de diversas metáforas realizadas por meio de expressões figuradas, Boers (ibid) propõe uma maneira de aumentar a consciência metafórica de aprendizes, dirigindo a atenção dos mesmos para o domínio fonte ou para expressões figuradas não familiares, quando o grupo se depara com leitura especializada.

Para provar sua proposta, Boers (ibid) realizou um experimento na Universidade de Bruxelas. Os sujeitos escolhidos eram 85 estudantes do curso de Negócio e Economia, todos falantes de francês. Um dos objetivos do curso que o grupo freqüentava era que os mesmos tivessem habilidade na leitura de artigos na

língua inglesa de revistas especializadas, como, *The Economist* e *The Financial Times*. Para o levantamento, pediu-se aos aprendizes que lessem um artigo escrito, contendo determinadas expressões autênticas retiradas da *The Economist*, com baixa frequência de uso e que não possuíssem um equivalente em francês. O grupo controle, composto de 39 pesquisados, recebeu um glossário com explicações dos sentidos figurados de certas expressões encontradas no texto [e.g. *hurdle* (um problema difícil)], no contexto de economia. Enquanto o grupo experimental, com 39 sujeitos, recebeu um artigo e as expressões somente com seus sentidos literais [e.g. *hurdle* (estrutura usada para saltar no atletismo)]. Após a leitura, pediu-se aos investigados que respondessem algumas questões sobre o texto, cujos resultados mostraram que ambos os grupos tiveram boa compreensão geral do texto. Entretanto, em um segundo estágio do teste, realizado três dias depois, sobre a retenção na memória de expressões não familiares (contidas no texto), o grupo experimental saiu-se melhor que o de controle, sugerindo que o uso de metáforas no ensino contribui para retenção de expressões figurativas em contextos de ensino.

Boers (2000b) também relata três experimentos de ensino de inglês como língua estrangeira os quais indicam que uma organização lexical com temas metafóricos (e.g. RAIVA É UM LÍQUIDO QUENTE EM UM CONTAINER), ou domínios fontes (e.g. tendência ascendente), podem facilitar a retenção de expressões figuradas não familiares.

No primeiro experimento participaram 118 estudantes de uma escola secundária, cuja primeira língua era a holandesa e com nível de inglês intermediário. Os aprendizes foram divididos em dois grupos (experimental e controle) e a tarefa, para ambos, consistia em ler um texto e, em seguida, receber anotações de expressões relacionadas à raiva. O grupo experimental recebeu o vocabulário organizado de acordo com temas metafóricos [raiva é fogo (e.g. ela explodiu)], enquanto o de controle obteve organização em linhas pragmáticas ou funcionais [o grupo deveria descrever raiva repentina e extrema (e.g. ela explodiu)]. Logo após, houve uma discussão em torno do tema. Na etapa seguinte, os sujeitos devolveram a lista de vocabulário, e completaram um exercício de preencher espaços de um texto, nos quais deveriam utilizar itens do léxico estudado previamente. Os

resultados mostraram que os alunos que receberam o vocabulário organizado de acordo com temas metafóricos se saíram melhor que os outros.

No segundo experimento, realizado com o propósito de medir o efeito da consciência metafórica na produção de vocabulário novo em uso ativo, participaram 73 estudantes universitários de Economia e Negócio, cuja primeira língua era a francesa e com nível intermediário de inglês. Assim como no primeiro teste, o grupo experimental e o de controle receberam uma lista de vocabulário que os habilitava a descrever tendência econômica ascendente (e.g. aumento) e descendente (e.g. queda). O grupo experimental, no entanto, recebeu linhas introdutórias diferenciadas, em que se chamava a atenção sobre os domínios fontes das expressões recebidas (e.g. algumas expressões pedem uma imagem específica, como, por exemplo, despencar), com o objetivo de encorajá-los a aplicar imagens no processamento das palavras listadas. Após devolverem a lista, os participantes deveriam descrever gráficos sobre o crescimento geográfico de algumas regiões que lhes haviam sido mostrados após a lista de palavras. Os resultados mostraram mais uma vez que o grupo experimental saiu-se melhor que o controle.

O terceiro experimento envolveu 74 estudantes universitários, cuja primeira língua era a francesa e com nível de inglês intermediário, divididos em grupos controle e experimental. Os participantes do grupo controle receberam verbos frasais listados em ordem alfabética (e.g. be down = estar infeliz / blow up = inflacionar), enquanto o experimental recebeu as mesmas expressões organizadas de acordo com metáforas orientacionais [e.g. MAIS É PARA CIMA; MENOS É PARA BAIXO (e.g. blow up inflacionar/ cut down = (reduzir)]. Os alunos tiveram 10 minutos para estudar os verbos, em seguida devolveram as listas para só então completarem uma atividade de preencher espaços em que utilizaram 20 palavras, das quais apenas 10 haviam sido estudadas anteriormente. O grupo experimental se saiu melhor no teste como um todo, mas não se saiu melhor que o de controle na tarefa que se referia às palavras novas que utilizou para preencher os espaços, e que não estavam na lista.

Boers (ibid) concluiu com os experimentos que o uso de domínios fontes ou temas metafóricos subjacentes às expressões figuradas, se exploradas com

auxílio de metáforas, constituem um sistema útil para organização lexical. Embora haja também algumas limitações, tais como a possibilidade de certas expressões idiomáticas serem muito opacas e não suficientemente imagísticas.

Outra pesquisa experimental que corrobora o uso da metáfora conceitual no ensino/aprendizagem de LE foi realizada por Kovecses e Szabó (1996). Os autores mostraram, através de um experimento informal, como a motivação promovida por dispositivos cognitivos, tais como a metáfora e a metonímia, pode ser útil no ensino e aprendizagem de verbos frasais da língua inglesa. Os sujeitos em estudo eram búlgaros, aprendizes de inglês, adultos, em nível intermediário e o objetivo da investigação era verificar se a aprendizagem de expressões idiomáticas seria facilitada com o auxílio da metáfora.

Para o experimento, foram utilizados 30 sujeitos, divididos em dois grupos de 15 pessoas cada, que deveriam completar umas sentenças com 20 verbos multi-palavras²¹, com os advérbios apropriados, de acordo com o sentido da sentença, para formar verbos frasais. O primeiro grupo (A) memorizou os 10 primeiros verbos frasais usados nas primeiras sentenças da atividade a ser respondida; já o segundo (B) recebeu explicações de nove metáforas orientacionais (do tipo MAIS É PARA CIMA) que seriam a base dos 10 primeiros verbos frasais das mesmas sentenças do grupo (A).

Os autores analisaram os dados da experiência em duas etapas: na primeira, avaliaram o desempenho dos aprendizes com as 10 primeiras sentenças. Os resultados mostraram que o grupo B saiu-se melhor que o A, com 82% de acertos contra 73,33% do outro; em seguida, avaliaram as demais 10 sentenças e verificaram que os aprendizes do grupo B, apesar de não terem recebido nenhuma explicação sobre as metáforas subjacentes aos verbos ali utilizados, também se saíram melhor que o A, que também não teve nenhuma explicação dos sentidos dos verbos utilizados. Os resultados foram 77,33% do B contra 52,66% do A. Kovecses e Szabó (ibid) concluíram, a partir dos resultados da segunda etapa, que a maior quantidade de acertos do grupo B, em relação ao A, deu-se devido à

²¹ Os autores consideraram um verbo de multi-palavra aquele constituído por um verbo e um advérbio. Por exemplo, *cheer up* (animar-se).

estratégia do uso da metáfora utilizada nas 10 primeiras sentenças que estendeu-se aos demais verbos. Conforme os autores, embora essa motivação exista para todos os sujeitos, só é posta em prática quando as pessoas estão conscientes de sua existência.

A pesquisa que serviu de base ao nosso levantamento sobre o uso do verbo *get* por falantes de inglês nativos, foi desenvolvida por Selinker e Kuteva (1992). Os autores investigaram o uso do verbo *get* por falantes búlgaros, estudantes de inglês como língua estrangeira, e propuseram o ensino da palavra a partir do uso de mapeamentos dos diversos sentidos de *get*, que são estendidos de quatro variantes diferentes (V1, V2, V3 e V4), num continuum que parte do sentido mais concreto para o mais abstrato. A tentativa de ativar o uso da metáfora foi feita porque os autores acreditavam haver relações de significado entre os vários sentidos da palavra.

Com relação ao uso de linguagem figurada, em atividade de ensino, segundo Lazar (2003), o fato se justifica porque o aumento desse tipo de conhecimento é útil para aprendizes de inglês por algumas razões: primeiro, introduzir esse tipo de linguagem em sala de aula pode ser uma maneira eficiente de expandir o vocabulário. Uma vez que os estudantes aprendem o sentido literal de determinadas palavras, seu vocabulário pode ser altamente estendido se eles conseguem usar essas palavras figurativamente; segundo, a linguagem figurada fornece uma maneira prática e fácil de memorizar e organizar o vocabulário novo a ser aprendido. A maioria dos professores e estudantes é familiar com a noção de um conjunto lexical, em que o vocabulário é agrupado de acordo com a área. Mas áreas lexicais particulares podem também ser estendidas para criar “conjuntos metafóricos”. Ao apresentar o vocabulário como parte desse conjunto, os professores podem ajudar os aprendizes a organizar e lembrar palavras novas; terceiro, focalizar linguagem figurativa em sala de aula fornece ao estudante uma maneira de expô-los a expressões idiomáticas úteis [e.g. *to lend a hand* (dar uma mão)] e colocações comuns [e.g. *a hail of bullets* (saraivada de balas)]. Chamar a atenção dos aprendizes para a ligação existente nesse tipo de linguagem figurativa pode fazer a aprendizagem mais significativa e de fácil memorização; e, finalmente, a incorporação de linguagem figurativa pode fornecer um trampolim para o trabalho

com habilidades integradas. Além de todos esses benefícios que a consciência desse tipo de linguagem trás, existe um ponto na linguagem figurada que merece maior atenção no ensino de uma língua estrangeira, que são as diferenças culturais. Os sentidos figurativos são geralmente determinados culturalmente e isso pode ser um problema para o professor. Uma metáfora comum em uma cultura pode não ser entendida por pessoas de outra cultura. Por exemplo, os sentidos figurados e associações com cores podem diferir transculturalmente [e.g. a cor *red* (vermelho) em inglês é geralmente conectado com raiva e o equivalente não acontece com a língua portuguesa (em português, a cor usada quando falamos de raiva é o roxo. Por exemplo, “Ele ficou roxo de raiva”)]. A função do professor, nesse caso, é conscientizar o aprendiz dessa característica e que pode diferenciar de sua primeira língua, assim como encorajá-los a comparar com seus usos em L1 , Lazar (2003).

Todas essas justificativas de Lazar (2003), assim como pesquisas na área da lingüística cognitiva, mais especificamente com metáfora conceitual, já mostradas em nossa dissertação, nos deram razões para buscar informações que nos levasse à proposta de material pedagógico destinada ao verbo da língua inglesa *get*, tomando as ligações entre seus diversos sentidos como uma maneira de facilitar seu ensino/aprendizagem.

Após o levantamento das informações acima, sobre ensino/aprendizagem, concluímos que, além do conhecimento de gramática, vocabulário e estrutura de comunicação, alguns aspectos, como o conhecimento da cultura, também merecem a atenção de professores e alunos, no processo de aprendizagem, como já mencionado no capítulo 1. A partir das definições acima, e percebendo que as metáforas complexas são dependentes culturalmente, concordamos com a hipótese que levar ao aprendiz o conhecimento dessas diferenças e propor atividades pedagógicas que façam uso desse conhecimento pode ser uma maneira de evitar possíveis usos indevidos de vocabulários e expressões, além de facilitar o processo de aprendizagem.

Nossa preocupação com o ensino/aprendizagem de vocabulário se justifica na afirmativa de Celce-Murcia e Rosenweig (1989), que mencionam ser uma área que precisa de crescimento e desenvolvimento contínuo para ambos os

falantes nativos e não-nativos, após a habilidade com a gramática e pronúncia estarem sob razoável controle. Contudo, acreditamos que essa preocupação não deva se dar em terceiro plano (após o controle das habilidades da gramática e pronúncia), e sim, continuamente, durante todo o processo de ensino/aprendizagem de uma LE. O fato de, em nossa investigação, evidenciarmos o ensino do verbo da língua inglesa *get* se justifica na polissemia da palavra, que pode ser motivo de problemas de aprendizagem, por brasileiros, estudantes de inglês como língua estrangeira.

O capítulo que se segue traz o levantamento e análise dos dados que obtivemos sobre o verbo *get*. Começamos com a investigação da estrutura morfossintática da palavra, colhida de gramáticas da língua inglesa (e.g. Murphy, 1993; Mc. Carthy & O'Dell, 1998; Redman, 1997; Swan, 1990). Tais dados foram comparados a estruturas do português, com o objetivo de verificar o grau de semelhança entre as duas línguas (português e inglês). Em seguida, fizemos uma breve observação em dicionários de inglês, para ver como esses livros traziam os vários sentidos da palavra pesquisada. Nosso próximo passo foi descrever a pesquisa realizada por Selinker e Kuteva (1992), que serviu de base para nossa investigação. O estágio seguinte foi a análise dos dados que investigamos nos corpora e em atividade preenchida por falantes de inglês como L1. O estudo pretendia ver quais sentidos da palavra são mais utilizadas pelo grupo pesquisado (falantes de inglês nativos), e, a partir desses resultados, propor atividades pedagógicas para os sentidos do *get* mais utilizados.

CAPÍTULO 3

*“What you can't **get** out of, **get** into wholeheartedly.”*

Mignon Mclaughlin

3. O Verbo *Get* Estrutura e Uso

No capítulo que se segue, fizemos uma análise morfossintática do verbo da língua inglesa *get*, baseada em informações retiradas de algumas gramáticas (inglês e português). Observamos também alguns dicionários de língua inglesa, com o objetivo de ver como esse tipo de banco de dados trazia os vários sentidos da palavra investigada. Em seguida, analisamos informações sobre o uso de *get* obtidas a partir de corpora eletrônicos e de atividades preenchidas por falantes de inglês como L1. O propósito da análise de todos esses dados foi obter informações sobre o uso do verbo estudado, para apontarmos atividades de ensino do *get*, tendo como base os princípios da teoria da metáfora conceitual.

3.1. Estrutura Morfossintática do *Get*

A análise de algumas gramáticas de língua inglesa (Murphy, 1993; Mc. Carthy & O'Dell, 1998; Redman, 1997; Swan, 1990; Eastwood, 1999; Hewing, 1999) nos mostrou que apenas os livros especializados sobre o “uso” da língua trazem o verbo *get* como um ponto a ser estudado de maneira específica. Swan (1990) afirma que *get* é um dos verbos mais comuns no inglês falado, embora sua frequência na língua escrita se dê em menos ocasiões. Para o autor, professores e estudiosos da língua acham que usar *get* na língua escrita não é um bom estilo. Redman (1997) também menciona o uso deste como uma estrutura mais comum na linguagem falada do que na escrita. Já Mc. Carthy & O'Dell (1998), no capítulo de seu trabalho destinado ao *get*, põem o verbo como uma palavra muito usada em língua falada, sem, porém, mencionar o uso na língua escrita. Outros livros abordam a palavra estudada apenas mencionando definições e exemplos de usos.

Linguistas aplicados (e.g. Lima e Araújo, 2005), de modo geral, hipotetizam que um dos fatores que podem trazer problemas de uso da LE é a

diferença existente entre sentido e estrutura da língua estudada e a primeira língua do aprendiz. No caso particular do verbo *get*, tal fato pode explicar a dificuldade dos brasileiros de produzirem enunciados com verbos alternativos para cada situação em contexto que falantes nativos usariam o *get*. Sentidos e estruturas morfossintáticas parecem estreitamente relacionadas, como defende a Lingüística Cognitiva (Croft & Cruise, 2004; Givón, 2001). Pesquisas recentes de Lima (2005) têm mostrado claramente que estruturas como *hunger for* em inglês, ou “ter fome de”, em português, só aparecem em contextos metafóricos, expressando desejo. Nesse sentido, nossa investigação passa pela análise dos sentidos do *get*, conforme traçados por Selinker e Kuteva (1992), mas associada à estrutura morfossintática coocorrente. Associar esses dois fatores pode contribuir de forma efetiva para a produção de enunciados com *get* por aprendizes brasileiros, uma vez que observações das diferenças e semelhanças de um e de outro com a língua portuguesa pode indicar uma estratégia pedagógica mais direcionada a cada caso. Além disso, verificar a freqüência de uso de cada sentido/estrutura na LI pode auxiliar na escolha dos itens mais relevantes para fins instrucionais. Com o objetivo de verificar essas questões, levantamos a estrutura morfossintática do verbo da língua inglesa *get* em gramáticas e dicionários.

Para Swan (1990), a palavra tem quatro sentidos principais, o que corrobora o mapeamento proposto por Selinker e Kuteva (1992), que traz a mesma quantidade de sentidos mais literais e a partir dos quais derivariam aqueles mais metafóricos. Segundo o autor, o primeiro sentido da palavra é o de “receber”, “obter”. Com esse sentido, o verbo é usado com um objeto direto [e.g. *I got a letter from Lucy this morning* (Recebi uma carta de Lucy essa manhã)]. Para Swan (ibid), o sentido exato da palavra em uma sentença (receber ou obter), depende do contexto. Em português, os verbos “receber” e “obter”, assim como na LI, são verbos também usados com objeto direto (Ferreira, 1988). Além disso, Houaiss (2001) menciona a possibilidade de esses verbos serem também bitransitivos (e.g. Obteve-lhe um emprego; Tocantins recebe do Araguaia suas águas na divisa do Pará), ou ainda, no caso de obter, o verbo ser também pronominal (e.g. Os dois receberam-se no sábado).

O segundo sentido do *get* [e.g. aquele encontrado em *get away from me* (sair)], ainda de acordo com Swan (ibid), seria aquele que sugere algum tipo de mudança ou movimento. Aqui, a palavra pode ser usada com adjetivo [e. g *She got dressed* (Ela se vestiu)], infinitivo [e.g. *How did you get to be a driver, Jed?* (Como você conseguiu ser um motorista, Jed?)], particípio [e.g. *How did the window get broken?* (Como a janela se quebrou?)], preposição [e.g. *My waist size had suddenly increased and I could not get into my trousers any more.* (O tamanho da minha cintura aumentou inesperadamente e não pude mais entrar nas minhas calças compridas)] ou partícula adverbial [e.g. *Get a way* (Dê o fora)]

Para uma compreensão mais detalhada de cada estrutura do inglês, Swan (ibid) mostra algumas diferenças que ocorrem no segundo sentido acima (mudança ou movimento). Assim, quando a palavra vem acompanhada de uma partícula de movimento, ou de uma preposição, o tipo de mudança referida é quase sempre um movimento [e.g. *Let's get back to Florence* (Vamos voltar para Florença)]. Se *get* for seguido por um particípio passado [e.g. broken (quebrado)], o sentido é muito similar ao da voz passiva e a palavra age como um verbo auxiliar [e.g. *that picture got damaged when we were moving* (aquele quadro foi danificado quando estávamos nos mudando)]. Em língua portuguesa, a voz passiva, conforme Faraco & Moura (1995) mostram, é feita com a ajuda do verbo ser, que não constitui sentido de *get*.

A respeito da passiva com o *get*, em língua inglesa, Eastwood (1999) também menciona que o uso da palavra com essa estrutura emprega o verbo *to be* (ser/estar) [e.g. *lots of postmen were bitten by dogs* (muitos carteiros foram mordidos por cachorros)]. O autor cita que o uso do *get* com passiva se faz em situações informais e geralmente quando se refere a algo que acontece por acaso ou inesperadamente. Murphy (1993) concorda com Eastwood (ibid) com respeito a este uso de *get*, quando se trata de ação não planejada. Hewings (1999), no entanto, afirma que o uso do *get* + passiva ocorre mais em discurso informais em imperativos [e.g. *Don't get up about it* (Não se incomode com isso)], e em algumas frases tais como *get married* (case-se) [e.g. *Where did you live before you got married?* (onde você morava antes de casar?)].

O terceiro uso do *get*, de acordo com Swan (1990), é aquele em que a palavra é seguida por um objeto direto que, por sua vez, requer o uso de um adjetivo [e.g. *I can't get my hands warm* (Não consigo esquentar minhas mãos)], um infinitivo [e.g. *Let's get her to buy us lunch* (Vamos pedi-la para comprar almoço para nós)], um particípio [e.g. *I must get my hair cut* (Devo cortar meu cabelo)] ou uma preposição ou partícula adverbial [e.g. *Please get your elbow out of my stomach* (por favor tire seu cotovelo do meu estômago)]. O sentido da palavra, com tais usos, envolve mudar. Segundo Hewings (1999), a utilização da estrutura *get* + particípio passado ocorre quando queremos que alguém faça algo para nós [e.g. *We got the car delivered to the airport* (Tivemos o carro entregue no aeroporto)]. *Get*, nesse padrão, é normalmente usado apenas em conversação e escrita informal.

Quanto ao terceiro uso da palavra, nossa investigação nas gramáticas citadas, não encontra exemplos de estrutura em língua portuguesa com tal emprego. Podemos, dessa forma, inferir que tal prática cause estranheza e dificuldade de uso pelo grupo de aprendizes mencionados.

O quarto e último sentido principal de *get*, sugerido por Swan (1990), refere-se ao uso da forma de particípio passado da palavra (*got*). Com essa estrutura, *got* é usado em algumas formas do verbo *to have* (ter), e refere-se a “posse”, “relacionamento” [e. g. *I've got a cousin who lives in Athens* (Tenho um primo que mora em Atenas)] ou, obrigação [e. g. *Have you really got to go?* (Você tem mesmo que ir?)]. Ainda, segundo o autor, a estrutura *have* + *got* é usada também no inglês americano, mas em outra estrutura. Na língua falada por americanos, o particípio passado de *get* é *gotten* [e.g. *She's finally gotten her brakes fixed* (Ela finalmente teve seus freios consertados)].

Hewing (1999) menciona que alguns verbos são raramente ou nunca usados com um pronome reflexivo em inglês, embora verbos correspondentes em outras línguas o sejam. Dentre as palavras que o autor mostra, o *get* aparece em *get up* (levantar), *get hot* (esquentar) e *get tired* (cansar). [e. g. *She got up late* (Ela levantou cedo), *It's getting hot* (Está esquentando), *He got tired, yesterday* (Ele ficou cansado ontem)]. Em língua portuguesa, de acordo com Houaiss (2001), alguns verbos podem ser usados na estrutura pronominal, que equivalem ao uso reflexivo

mencionado por Hewing (ib) (e.g. No verão, o sol *se levanta* bem cedo; venha e *esquente-se* perto da lareira; e pessoas asmáticas *cansam-se* demais). Ainda, no que se refere ao *get*, o verbo conta com outros usos, como mencionado por Murphy (1993). Um deles é a estrutura *get + used to*, que tem o sentido de algo que não é estranho para alguém, ou seja, a pessoa está acostumada com algo. [e.g. *Our new apartment is on a very busy street. I suppose we'll get used to the noise.* (Nosso novo apartamento é em uma rua muito barulhenta. Suponho que iremos nos acostumar com o barulho). O autor salienta ainda que a palavra *to* da estrutura seja uma preposição e não parte do infinitivo como em *I want to play tennis* (Quero jogar tênis). Em língua portuguesa, de acordo com Houaiss (2001), o verbo acostumar-se (que é usado onde em inglês se utiliza *get used to*) é um verbo que pode ser transitivo direto, indireto, bitransitivo e pronominal (e.g. O luxo e a riqueza *acostumaram-no*; desde cedo acostumou os filhos ao trabalho; e não tardou a *acostumar-se* com o ambiente).

Outros usos dizem respeito aos verbos frasais (verbo + partícula), dentre os quais o *get* pode ser usado com *on* [e. g. *The bus was full. We couldn't get on* (O ônibus estava tão cheio que não conseguimos entrar)] ou *up* [e.g. *I was so tired this morning that I couldn't get up* (Estava tão cansado essa manhã que não conseguia levantar)]. Nesses exemplos, as palavras *on* e *up* dão um sentido especial ao verbo. No caso do *up*, para cima e *on*, para dentro. Nossa investigação em gramáticas encontrou verbos, em português, cujos complementos são encabeçados por objetos indiretos, isto é, necessitam de uma preposição antes de seu complemento (e.g. Escrever *aos* pais). A falta dessa preposição pode prejudicar o sentido ou a correção do contexto, como o verbo assistir a seguir: assistir o paciente (sem preposição, seguido por um objeto direto, como sentido de socorrer); ou assistir ao filme (com preposição, significando presenciar), (Bechara, 1978).

Dicionários, como, por exemplo, Merriam – Webster Online Dictionary, trazem, além dos muitos sentidos de *get*, a etimologia da palavra. O termo, que surgiu na idade média, é originário do *Old Norse geta*, que se transformou em *get* ou *beget* e é também similar ao inglês antigo que parte de *bigietan* a *beget*. No latim, a palavra tem origem em *prehendere* com o sentido de *seize* (pegar) e *grasp* (agarrar). Já no grego, o termo é proveniente de *chandanein*, com o sentido de *hold* (segurar),

contain (conter). Uma observação da etimologia da palavra estudada nos fez perceber que a mesma era utilizada com os sentidos mais literais (segurar, pegar, agarrar).

Além da etimologia, observamos também como os dicionários (e.g. Oxford Advanced Learner's) trazem a palavra pesquisada. Tagnin(1977), em um estudo sobre os sentidos de *get*, menciona a falta de preocupação de autores, na abordagem tradicional, em agrupar os vários sentidos das palavras em dicionários. Mas, dicionários modernos como *MacMillan English Dictionary for Advanced Learners* traz palavras polissêmicas como *get* separadas em entradas. Os sentidos aparecem com ordem que vem dos mais literais aos mais metafóricos. Na observação de alguns dicionários, concluímos que os mesmos trazem os sentidos da palavra, geralmente seguindo a seguinte ordem: o primeiro sentido que surge é o de, *receive* (receber) ou *obtain* (obter); depois, aparece *reach or bring to a particular state or condition* (alcançar ou trazer a um estado ou condição particular); em seguida, *get* aparece significando *make something happen* (fazer algo acontecer); além dos sentidos já mencionados, temos os de *reach to the point where one does something* (chegar ao ponto onde alguém faz algo), *move or cause to move* (mover ou causar movimento). Os dicionários apresentam ainda outros sentidos da forma verbal, mostrando que a maioria das variações se dá quando o verbo vem acompanhado de uma partícula modificadora de sentido, os chamados *phrasal verbs* (verbos frasais). Essa variedade de combinações ocorre entre verbos e preposições ou advérbios, ou ambos, para formar um novo verbo, com um significado que é diferente daquele da palavra simples. Um exemplo de uma construção desse tipo está em *get over* (recuperar de uma enfermidade) em que *get* une-se a uma preposição *over* para ter seu sentido modificado. Tal modificação, entretanto, não parece ser arbitrária como estabelecido pela visão tradicional, mas motivada por metáforas subjacentes, como mostra trabalhos como os de Lindstromberg (1996) e Hodgson (2004), entre outros. Convém esclarecer que essas construções estão fora do escopo de nosso estudo, portanto, não nos deteremos nelas.

3.2. *Get* segundo Selinker e Kuteva (1992)

Nossa pesquisa com o *get* tem como base a investigação de Selinker & Kuteva (1992) que tem a Lingüística Cognitiva como suporte, e segue a mesma linha das pesquisas já citadas (Vespoor e Lowie, 2003; Boers 2000a e 2000b; e Kovecses e Szabó, 1996), que destacam, sob a ótica da Lingüística Cognitiva, as ligações e inter-relações entre os vários sentidos de uma palavra polissêmica, procurando dessa forma facilitar a aprendizagem desses termos.

Os autores levantam que tradicionalmente os professores de língua estrangeira tendem a desencorajar os aprendizes a confiarem em metáforas nos seus processos de aquisição de uma língua estrangeira. Essa atitude ocorre pelo fato de os mestres terem medo que a interferência L1 do estudante possa trazer transferência negativa para a língua alvo. Num levantamento sobre a situação do verbo *get* nos dias atuais, Selinker e Kuteva (1992) constatam que o preconceito existente no passado, por parte dos estudiosos, quanto ao uso do *get* (o verbo não era visto como uma palavra para uso em linguagem normativa, mas informalmente), hoje assumiu uma outra condição, principalmente na linguagem informal, em que o mesmo conta com uma variedade de sentidos e é bastante usado por falantes nativos de inglês. Além disso, a palavra vem adquirindo um status de auxiliar dentro do sistema de verbos da língua inglesa, como no caso da forma passiva, e.g. *The picture got damaged* (o quadro foi danificado), ou do particípio presente, e.g. *Once they get talking, it's hard to stop them* (Quando eles começam a conversar é difícil pará-los).

Segundo Selinker e Kuteva (1992), o verbo *get*, no ensino de inglês para os búlgaros aprendizes de inglês, constitui-se um problema, uma vez que não há na língua búlgara um verbo que tenha as mesmas funções que este possui na língua inglesa. O resultado das diferenças encontradas entre as duas línguas (inglês e búlgaro), segundo os autores, fez com que o grupo pesquisado, ao falar em inglês, evitasse o uso do *get*, utilizando assim outras estruturas que eles consideravam ter o mesmo sentido. Para os autores, esse fato não se constitui um erro, mas não soa para os nativos como uma língua natural.

No que se refere ao ensino de palavras polissêmicas, a hipótese geral levantada por Selinker e Kuteva (1992) é a de que professores poderiam ajudar aprendizes de uma língua estrangeira, aumentando a consciência dos mesmos sobre o emprego de metáforas no processo de aprendizagem. Os alunos poderiam ser treinados através de motivação que apresentasse a relação entre diferentes significados de um mesmo item, facilitando, assim, a compreensão do significado de um outro. Dentro dessa perspectiva, os autores propuseram um modelo em que as várias extensões do significado desse verbo foram exploradas e esquematizadas em quatro variantes. Na primeira variante (V1), há uma passagem do sujeito (gramatical) a uma entidade, gerando o sentido de *come to understand* (V1a) (vir a entender), que licencia algumas expressões como, por exemplo, *get it* (entendeu?). Na segunda variante (V2), a transição se dá do sujeito gramatical para um domínio com fronteiras. O significado é o de um movimento espacial auto-gerado, ou seja, que não precisa de força externa. Um exemplo seria *get into the room* (entrar na sala). De acordo com o nível de generalidade do domínio alvo, a mesma variante pode ser apresentada por meio de mapeamentos metafóricos, como veremos a seguir: movimento auto-gerado para um estado ou condição (V2a), por exemplo, *get into trouble* (entrar numa fria); inserção auto-gerada em um estado ou condição (V2b), como em *get drunk* (ficar bêbado); inserção auto-gerada no começo de uma atividade (V2c), onde temos *get talking* (começar a falar); e por último, inserção em um estado ou condição como resultado de uma atividade externa (V2d), como em *get damaged* (estragar).

A terceira variante (V3) trata da transição induzida do sujeito gramatical para um domínio com fronteiras, que gera o sentido de um movimento espacial induzido, como em *get the chair into the room* (coloque a cadeira na sala). Esse movimento pode ser expandido do mais concreto para o mais abstrato da seguinte maneira: inserção induzida em um estado ou condição (V3a), por exemplo, *get something ready* (aprontar algo); movimento induzido para um estado mental (V3b), como em *get somebody into a rage* (fazer alguém ficar com raiva); inserção induzida em uma atividade (V3c), como no exemplo *get the car going* (fazer o carro andar); e inserção em um estado ou condição por um agente não especificado (V3d), que é exemplificado com *get something repaired* (mandar consertar algo). Finalmente, a quarta variante (V4) consta da transição de uma entidade para o sujeito gramatical,

com o sentido de inserção em um estado ou condição de um objeto dentro do espaço do sujeito resultado de uma atividade externa (V4a). Um exemplo dessa variante é *get one's savings wiped out* (zerar a poupança de alguém). O quadro abaixo mostra o mapeamento do *get* segundo Selinker & Kuteva (1992).

Quadro 1: *ESTRUTURA POLISSÊMICA DO GET* (Selinker e Kuteva, 1992)

Variante 1	S T R E			
	----->			
V1. pegar (The police got him)	a. entender (Did you get it?)			
Variante 2	S T R D F			
	----->			
V2. movimento espacial auto gerado (get into the room)	a.movimento auto-gerado p/ estado/ condição (get into trouble)	b. inserção auto-gerada de um estado/ condição (get drunk)	c.inserção auto-gerada em uma atividade (get talking)	d. inserção em estado como resultado de atividades externas (get damaged)
Variante 3	S	C	O T R	DF
	----->		----->	
V3. movimento induzido p/ lugar no espaço (get the chair into the room)	a.inserção induzida em estado ou condição (get sth ready)	b.movimento induzido p/ estado mental (get sb into a rage)	c. inserção induzida em atividade (get the car going)	d. inserção em estado ou condição por agente não espec. (get sth repaired)
Variante 4	S T R E			
	←-----			
V4. receber, obter (get the postcard)	a. início de estado ou condição para um obj, dentro do espaço do suj., como resultado de atividade externa (get one's savings wiped out)			

A partir dessa estrutura, Selinker & Kuteva (1992) realizaram um experimento com búlgaros aprendizes de inglês. Os autores explicaram aos sujeitos os vários sentidos de *get*, mostrados através das quatro variantes da transição de esquema de imagem do verbo. Para que os aprendizes pudessem fixar como acontecem as relações metafóricas na polissemia do *get*, foram feitos exercícios em que se pedia aos aprendizes que fizessem as correspondências entre o verbo e o mapeamento metafórico da estrutura de esquema de imagem correspondente a cada sentido. Ao final do treinamento, os autores verificaram que o uso de metáforas

trouxe êxito na transferência interna de interlíngua²² dos sujeitos. Alguns aprendizes, inclusive, produziram orações em que o *get* aparecia com sentidos aos quais eles não tinham sido expostos na formação de seu *input*, como no caso do seguinte exemplo: *You are really getting up in the world!* (Sua carreira é realmente um sucesso!) que foi mencionado por um dos aprendizes. Os pesquisadores tiveram confirmada a hipótese de que a consciência sobre as ligações dos vários sentidos de uma palavra polissêmica, por parte dos aprendizes, é de grande valia no processo de aprendizagem, possibilitando melhor apreensão. A pesquisa aqui relatada designa um papel importante à metáfora, não só como fonte de transferência de L1, mas também como um princípio de organização do *input* da L2/LE na aprendizagem de um adulto²³.

3.3. O uso do *Get* em situações reais

Entendemos que um material didático que se propõe a seguir a linha da Lingüística Cognitiva deve manter de forma subjacente os pressupostos da área. Um desses pressupostos é que qualquer aspecto a ser explorado deve se basear em usos reais da língua. Nesse sentido, tendo como base a classificação variacional do verbo *get* apresentada por Selinker & Kuteva (1992), levantamos, em *corpora on line*, evidências de uso das estruturas do *get* apresentadas por falantes de inglês nativos, visando a utilização de tais informações em atividades que venham a facilitar a aprendizagem do verbo *get*. O objetivo do nosso levantamento, como dito anteriormente, tem tripla função: verificar quais sentidos da palavra são mais utilizados pelos nativos de língua inglesa, levantar as estruturas morfossintáticas em que o *get* ocorre, comparando-as com estruturas correntes da língua portuguesa, e coletar dados para preparação de material instrucional. Foram observados 650 exemplos nos corpora BNC, Villagevoice e Bank of English, conforme anexos I e II, no final desta dissertação.

As buscas realizadas através dos *corpora* pesquisados, BNC (British National Corpus), Cobuild e o jornal *on-line* Villagevoice podem ser assim descritas:

²² Interlíngua é o sistema lingüístico criado por alguém na aprendizagem de uma língua estrangeira, diferente da primeira língua do falante ou da língua alvo a ser adquirida. (Crystal, 2000)

²³ Segundo Selinker e Kuteva (1992), a referência à aprendizes adultos acontece pelo fato de que é nessa a fase da vida que as pessoas têm habilidades cognitivas mais desenvolvida.

no BNC²⁴(versão demo) foram coletadas 250 ocorrências do verbo *get*, nas formas *get*, *gets*, *getting*, *got* e *gotten*. Nessa versão, o banco disponibiliza 50 amostras de ocorrências de cada forma, selecionadas ao acaso entre aquelas existentes em seu banco de dados, atingindo 96099 ocorrências para *get*, 90236 para *got*, 110 para *gotten*, 7602 para *gets*, e 19658 para *getting*.

O *corpus* Cobuild é um banco de dados britânico que apresenta três *sub-corpora*. O primeiro, com dados provenientes de livros, rádios, jornais e revistas britânicos; o segundo, com dados de rádios e livros americanos; e o último, com dados de transcrições de discursos orais, em inglês britânico. O banco conta com 56 milhões de palavras e disponibiliza, ao acaso, na versão demo, amostras de 40 ocorrências para cada forma pesquisada. Detivemo-nos no *sub-corpus* que apresenta transcrições de discursos falados, por se tratar de linguagem oral, já que nenhum outro *corpus* pesquisado tem exclusivamente esse tipo de linguagem. Assim, para a busca do verbo *get* nas formas *get*, *gets*, *getting*, *got* e *gotten* conseguimos um total de 200 ocorrências.

O último *corpus* investigado foi o jornal americano *on-line* Villagevoice. O banco disponibiliza ocorrências da palavra pesquisada, por data ou relevância, em artigos publicados em números anteriores. A quantidade de exemplos oferecidos depende do material que o jornal possui em seu arquivo. Uma busca pode trazer um número de 25.400 resultados.

Conforme já citado, Selinker e Kuteva (1992), no estudo e na análise do uso do verbo *get* dentro da estrutura metafórica, exploram as várias extensões do significado que consistem em transições de esquemas de imagens e mapeamentos metafóricos em vários setores semânticos, em um contínuo que varia do sentido mais concreto para o mais abstrato. Além disso, esquematizam as várias extensões do *get* em quatro variantes, as quais mostram como o mapeamento metafórico de um esquema de imagem pode produzir o desenvolvimento de um sentido do *get* para outro da mesma palavra.

²⁴ BNC (British National Corpus), disponibilizado no endereço www.natcorp.ox.ac.uk/lookup.html; o jornal online Villagevoice, em www.villagevoice.com; e o Bank of English, cujo acesso se dá em <http://www.collins.co.uk/Corpus/CorpusSearch.aspx>.

A partir dos esquemas de imagens citados anteriormente, distribuimos os dados coletados em quadros que mostram os números de ocorrências encontradas.

A variante 1 tem como sentido genérico a transição do sujeito (gramatical) para uma entidade física, gerando os sentidos de “pegar”, “agarrar”, “comprar”, “alugar” e “entender”. O quadro 2, a seguir, traz dados coletados nos *corpora* assim como a estrutura morfossintática de cada extensão de sentido de *get*.

Quadro 2 : Número de ocorrências retirado de *corpora* eletrônicos e estruturas morfossintáticas da V1 de *get*.

Sentido de Selinker & Kuteva	Estrutura Morfossintática	Número de ocorrências		
		Villagevoice	BNC	Cobuild
V1: transição do sujeito(gramatical) para entidade com sentido de pegar, apanhar.	Suj + get+ obj	02	37	14
V1a: transição do sujeito (gramatical) para entidade com o sentido de comprar, alugar	Get. + objeto	01	01	00
V1b: transição do sujeito(gramatical) para entidade não física, com sentido de vir a entender	Get. + objeto	00	01	05

No que se refere ao primeiro sentido da variante 1, observamos que no BNC houve 37 ocorrências. No jornal on-line villagevoice apareceram duas amostras com este sentido. No Cobuild, banco em que apareceram mais amostras, conseguimos 14 exemplos. Com o segundo sentido (alugar, comprar), obtivemos um uso no Villagevoice e um no BNC. Com o sentido de “vir a entender” tivemos o seguinte: o Villagevoice não apresentou nenhuma ocorrência; no BNC surgiu uma amostra; e no Cobuild, cinco exemplos.

A segunda variante mapeia o movimento do sujeito (gramatical) para um domínio com fronteira e produz quatro sentidos, descritos no Quadro 3, juntamente com suas estruturas morfossintáticas.

Quadro 3: Número de ocorrências retirado de *corpora* eletrônicos e estruturas morfossintáticas da V2 de *get*.

Sentido de Selinker & Kuteva	Estrutura Morfossintática	Número de ocorrências		
		Villagevoice	BNC	Cobuild
V2: Movimento auto-gerado.	Get + (adv/prep.) + subst. de lugar	13	29	16
V2a: movimento auto-gerado para estado ou condição	Get +adv/prep.+obj.	02	06	11
V2b: inserção auto-gerada em um estado	Get + verbo particípio passado	04	16	15
V2c: inserção auto-gerada em uma atividade	Get + verbo (ing)	05	06	09
V2d: inserção em um estado ou condição como resultado de atividades externas	Get + verbo no particípio passado/ adj.	19	22	17

Conforme as informações do quadro 3, observamos o seguinte resultado: para o primeiro sentido, o de movimento espacial auto-gerado, há 13 ocorrências no Villagevoice, 29 no BNC e 16 no Cobuild. Para o segundo sentido, o de movimento auto-gerado para um estado ou condição, o Villagevoice apresentou duas ocorrências, o BNC, seis e o Cobuild, 11 exemplos. O terceiro sentido gerado a partir da variante 2 é o de inserção auto-gerada em um estado. Para esse sentido obtivemos, no Villagevoice, quatro exemplos, no BNC 16 amostras e no Cobuild 15 exemplos. O sentido 4, de inserção auto-gerada em uma atividade, apresentou os seguintes resultados: cinco exemplos do Villagevoice, seis no BNC e nove ocorrências do Cobuild. O último sentido gerado por essa variante, de inserção em um estado ou condição como resultado de atividades externas, obteve o seguinte: no Villagevoice apareceram 19 exemplos, no BNC, 22 e, no Cobuild 17 amostras.

O Quadro 4 traz as ocorrências obtidas a partir do mapeamento da variante 3, em que o sujeito (gramatical) movimenta o objeto a um domínio com fronteira. Mostramos também as estruturas morfossintáticas de cada variante.

Quadro 4: Número de ocorrências retirado de *corpora* eletrônicos e estruturas morfossintáticas da V3 de *get*.

Sentido de Selinker & Kuteva	Estrutura Morfossintática	Número de ocorrências		
		Villagevoice	BNC	Cobuild
V3: movimento induzido para um lugar no espaço.	Get + objeto+(adv/prep.) + subst. de lugar	00	05	01
V3a: inserção induzida em um estado ou condição	Get+obj.+ adj.	01	05	05
V3b: movimento induzido para um estado mental.	Get + obj. + adv/prep+ subst.	01	00	02
V3c: inserção induzida em uma atividade	Get +obj.+ verbo no infinitivo ou ing	02	03	02
V3d: inserção em estado/condição por agente não especificado	Get + obj. + particípio passado	01	02	03

O primeiro sentido da variante 3 é o de movimento induzido para um lugar no espaço. Nesse sentido, não obtivemos nenhuma ocorrência no jornal Villagevoice. No BNC, entretanto, foram encontrados cinco exemplos e, no Cobuild, um. O segundo sentido gerado pela variante 3 é o de inserção induzida em um estado ou condição. Com a V3a, encontramos um exemplo nos dados provenientes do jornal Villagevoice, cinco ocorrências no BNC e cinco no Cobuild. O próximo sentido que a variante apresenta é o de movimento induzido para um estado mental. Com este sentido não foram encontradas ocorrências no BNC. No Villagevoice apareceu um exemplo e dois, no Cobuild. O quarto sentido, o de inserção induzida em uma atividade, pode ser encontrado nos três bancos de dados pesquisados, embora em pequena quantidade. No Villagevoice, apareceram duas ocorrências, no BNC, três e no Cobuild, duas. O quinto e último sentido gerado pela estrutura genérica dessa variante, o de inserção em um estado ou condição por um agente

não especificado, também foi encontrado em todas as fontes pesquisadas, apresentando: no Villagevoice, uma ocorrência, no BNC, duas, e, no Cobuild, três.

O quadro 5, a seguir, mostra os exemplos conseguidos nos *corpora* eletrônicos, a partir da V4 de *get* e suas extensões, assim como as estruturas morfossintáticas de cada sentido. Na V4, há o movimento de uma entidade física para um sujeito (gramatical).

Quadro 5: Número de ocorrências retirado de *corpora* eletrônicos e estruturas morfossintáticas da V4 de *get*.

Sentido de Selinker & Kuteva	Estrutura Morfossintática	Número de ocorrências		
		Villagevoice	BNC	Cobuild
V4: transição de uma entidade física para suj. (gramat.), com sentido de receber, obter.	Get + obj	20	56	57
V4a: inserção em estado/condição de objeto, dentro do estado do suj. como resultado de atividade externa.	Get + subst. +particípio/prep	00	00	03

O primeiro sentido da variante quatro é o de receber, obter. De todas as fontes pesquisadas, este foi o sentido que mais apresentou ocorrências. No Villagevoice, apareceram 20 exemplos, no BNC, 56, e, no Cobuild, 57 amostras. O último sentido gerado pela variante quatro é o de inserção em um estado ou condição de um objeto, dentro do estado do sujeito, como resultado de uma atividade externa. Nessa variante, apareceram ocorrências em apenas uma das três fontes consultadas, o Cobuild, com três amostras.

Além das ocorrências distribuídas nas variantes acima mostradas, alguns exemplos não puderam ser utilizados por não trazerem informações suficientes para que seus sentidos fossem entendidos ou por se tratarem de verbos frasais, com

sentido semi-literal, como coloca Workman (1999)²⁵. Assim, dos exemplos descartados, 46 amostras eram provenientes do BNC, 41 do Cobuild, e 119 do Villagevoice. Todas essas ocorrências estão listadas no Anexo II.

Além dos corpora eletrônicos, também com o objetivo de verificar até que ponto os sujeitos usariam o verbo *get*, e, partindo dos mapeamentos propostos por Selinker e Kuteva (1992), elaboramos uma atividade que foi aplicada a 15 falantes nativos do inglês. O exercício consistia de uma lista a ser completada, pelo grupo pesquisado, com um exemplo de cada sentido do *get*, seguindo os mapeamentos propostos por Selinker & Kuteva (1992) e citados anteriormente, além da utilização de três distratoras para cada uso da palavra, perfazendo um total de 56 exemplos. Detivemo-nos apenas na observação das 14 sentenças em que o uso do verbo estudado se fazia necessário.

Participaram da investigação, estrangeiros, homens e mulheres, com idades entre 24 e 50 anos, de nacionalidades americana, australiana e inglesa. Os exercícios, cujo modelo encontra-se no anexo III desta dissertação, foram enviados para os sujeitos através de e-mails, com a instrução de que as mesmas deveriam ser completadas com o primeiro verbo que lhes viesse a mente. Todas as sentenças foram retiradas do *corpus* eletrônico COBUILD. Em algumas, no entanto, precisamos acrescentar algumas informações, para que não houvesse dúvida no sentido da proposição. Por exemplo, a sentença *The judge got into trouble after killing the man, that's what the news showed yesterday evening* (O juiz teve problemas após matar o homem, isto foi o que o noticiário mostrou ontem) foi complementada para que o contexto ficasse claro a sua compreensão. Foram utilizadas uma sentença para cada sentido do *get* estudado, num total de 14 exemplos. Entre essas frases, de maneira aleatória, inserimos 42 distratoras com outros verbos, numa proporção de 3:1. Utilizamos o mesmo verbo várias vezes, algumas delas seguidas, de tal forma que os sujeitos não viessem a perceber a alta possibilidade de uso do *get*. As frases com o verbo estudado apareceram na ordem dos mapeamentos, conforme quadro 1. Os quadros 6 a 9 trazem as sentenças a serem preenchidas pelos aprendizes, os

²⁵ Semi-literal é o sentido idiomático. No caso de verbos de múltiplas palavras, por exemplo, quando a partícula acrescida a esse verbo muda seu sentido (e.g *I thought of leaving my job, but my boss persuaded me to stay on*), Workman, 1999.

resultados dos usos do verbo investigado, assim como as outras palavras que os falantes utilizaram.

Quadro 6: Número de ocorrências, sentenças e outros verbos utilizados pelos falantes nativos de inglês na V1 de *get*.

Sentido de Selinker & Kuteva	Sentença	Número de ocorrências do <i>get</i>	Outros verbos utilizados
V1: transição do sujeito(gramatical) para entidade com sentido de pegar, apanhar.	<i>Boys _____ girls at the Manhattan Theatre Club and then, they go to fancy restaurants.</i>	00	<i>Meet , choose, see the e pick up</i>
V1a: transição do sujeito(gramatical) para entidade não física, com sentido de vir a entender	<i>Levi is good at _____ this across. Let's ask him to solve the problem</i>	12	<i>Solving</i>

A primeira sentença em que o *get* poderia ser utilizado foi *Boys **get** girls at the Manhattan Theatre Club and then, they go to fancy restaurants* (Os garotos apanham as garotas no *Manhattan Theatre Club* e vão para restaurantes luxuosos). Observamos, nos exercícios respondidos, que não houve nenhum uso do *get*, os sujeitos optaram por outras palavras, tais como *meet* (encontrar) com 12 ocorrências, além de *choose* (escolher) com uma, *see the* (ver o), com uma, e *pick up* (apanhar) uma. Para o segundo sentido da palavra pesquisada utilizamos a sentença *Levi is good at **getting** this across. Let's ask him to solve the problem* (Levi é bom em compreensão. Vamos pedi-lo para resolver o problema). O uso desse sentido ocorreu em 12 dos 15 exercícios completados. Dois dos sujeitos não responderam e outro utilizou *solving* (resolver).

Quadro 7: Número de ocorrências, sentenças e outros verbos utilizados pelos falantes nativos de inglês na V2 de *get*.

Sentido de Selinker & Kuteva	Sentença	Número de ocorrências do <i>get</i>	Outros verbos utilizados
V2: Movimento auto-gerado.	<i>Keep them talking as long as you can, Edward, give me a chance to _____ out of here</i>	13	<i>Go e slip</i>
V2a: movimento auto-gerado para estado ou condição	<i>The judge _____ into trouble after killing the man, that's what the news showed yesterday</i>	13	<i>Feel e ran</i>

Sentido de Selinker & Kuteva	Sentença	Número de ocorrências do <i>get</i>	Outros verbos utilizados
V2b: inserção auto-gerada em um estado	<i>I can remember the first time I _____ drunk on Scotch. It was a funny day</i>	10	<i>Being, was e I</i>
V2c: inserção auto-gerada em uma atividade	<i>The spectators _____ talking during the break</i>	00	<i>Were, started, began, kept e continued</i>
V2d: inserção em um estado ou condição como resultado de atividades externas	<i>The car _____ damaged after the accident</i>	01	<i>Was e remained</i>

Para o próximo sentido, de movimento auto gerado, a sentença que os sujeitos deveriam completar foi *Keep them talking as long as you can, Edward, give me a chance to **get** out of here* (Mantenha-os falando o máximo que puder Edward, me dê a chance de sair daqui). Observamos que dos 15 exercícios analisados, 13 utilizaram *get*, um sujeito optou por *go* (ir) e outro usou *slip* (sair furtivamente).

O uso seguinte *get* se deu na sentença *The judge **got** into trouble after killing the man, that's what the news showed yesterday evening* (O juiz entrou numa enrascada após matar o homem, foi o que o noticiário mostrou ontem a noite), em que acontece um movimento auto gerado para um estado ou condição. Treze sujeitos utilizaram a palavra pesquisada, um usou *fell* (caiu) e outro *ran* (com *into* significando topou com).

Para o sentido de *get* que se segue (inserção auto-gerada em um estado), a sentença *I can remember the first time I **got** drunk on Scotch. It was a funny day* (Posso lembrar a primeira vez que fiquei bêbado. Foi um dia muito divertido) foi utilizada. Os exercícios mostraram 10 ocorrências do *get*, dois usos de *being* (estar), dois de *was* (estive) e outro de *I* (eu).

O uso do *get* que se segue, o de inserção auto-gerada em um estado, foi representado pela sentença *The spectators **got** talking during the break* (Os espectadores continuaram conversando durante o intervalo). Nessa sentença não

houve nenhum uso, pelos sujeitos, de nenhuma forma da palavra. Observamos o uso de *were* (estavam), oito vezes, *started* (começaram), três vezes, *began* (começaram), duas, *kept* (mantiveram), uma, e *continued* (continuaram) também uma vez.

Para a sentença *The car **got** damaged after the accident* (O carro ficou danificado após o acidente), em que *get* aparece com o sentido de inserção em um estado ou condição como resultado de atividades externas, houve apenas um uso da palavra pelos sujeitos. Observamos, no entanto, que a maioria dos sujeitos (13) utilizou *was* (ficou), e apenas um deles usou *remained* (permaneceu).

Quadro 8: Número de ocorrências, sentenças e outros verbos utilizados pelos falantes nativos de inglês na V3 de *get*.

Sentido de Selinker & Kuteva	Sentença	Número de ocorrências do <i>get</i>	Outros verbos utilizados
V3: movimento induzido para um lugar no espaço.	<i>A young mum who abandoned her baby son on a village footpath _____ the boy back yesterday</i>	04	<i>Brought, wanted e took</i>
V3a: inserção induzida em um estado ou condição	<i>We used to _____ the principal's tea ready and in the midmorning they always had tea made of milk</i>	03	<i>Have, prepare, make e serve</i>
V3b: movimento induzido para um estado mental.	<i>It's a rather clever way of _____ everybody very enthusiastic</i>	00	<i>Make/making, keeping e showing</i>
V3c: inserção induzida em uma atividade	<i>These are things to check when you have problems _____ your machine to work</i>	10	<i>Starting, convincing, making e using</i>

Com o sentido de movimento induzido para um lugar no espaço, usamos a sentença *A young mum who abandoned her baby son on a village footpath **got** the boy back yesterday* (uma mãe jovem que abandonou seu bebe no caminho de uma vila, teve-o de volta ontem), que apresentou quatro ocorrências do *get* pelos sujeitos, sete usos de *brought* (trouxe), três utilizações de *wanted* (quis) e uma de *took* (apanhou).

O sentido seguinte de *get*, de inserção induzida em um estado ou condição, foi utilizado na sentença *We used to **get** the principal's tea ready and in the midmorning they always had tea made of milk* (Nós costumávamos preparar o chá do diretor e no meio da manhã eles sempre tomavam chá feito de leite). Apenas três dos 15 sujeitos utilizaram a palavra pesquisada. Foram encontrados outros usos, tais como *have*(ter), com nove ocorrências, *prepare* (preparar), uma, *make* (fazer), uma, *serve* (servir), também uma. O sentido seguinte foi ilustrado com a frase *It's a rather clever way of **getting** everybody very enthusiastic* (É uma maneira mais inteligente de fazer todos ficarem entusiasmados) em que *get* é utilizado com movimento induzido para um estado mental. Nenhum dos sujeitos pesquisados utilizou a palavra investigada. Houve a utilização de *make – ou making* (fazer), com oito ocorrências, *keeping* (manter na forma ing), seis vezes e *showing* (mostrar na forma ing), com um uso.

Com o sentido de inserção induzida em uma atividade, tivemos *These are things to check when you have problems **getting** your machine to work* (É isso que você precisa checar quanto tiver problemas em fazer sua maquina funcionar). Encontramos dez ocorrências de uso do *get* no preenchimento da sentença. Os outros usos encontrados, com uma ocorrência cada foram: *starting* (começar na forma ing), *convincing* (convencer na forma de ing) e *using* (usar na forma de ing), além de *making* (fazer na forma ing), com duas ocorrências.

A próxima sentença em que se podia fazer o uso do *get* foi *Paul, on the highs and lows of **getting** his book published, decided to move to New York* (Paulo, nos altos e baixos de conseguir publicar seu livro, decidiu mudar para Nova Yorque) onde a palavra pesquisada é encontrada com o sentido de inserção em um estado ou condição por um agente não especificado. Quatro, dos 15 sujeitos, utilizaram *get*. As outras palavras que foram usadas para completar a sentença, todas na forma de ing, foram: *having* (ter), com cinco ocorrências, *writing* (escrevendo) com dois usos e *when* (quando), com um uso. Três indivíduos não completaram a sentença.

Quadro 9: Número de ocorrências, sentenças e outros verbos utilizados pelos falantes nativos de inglês na V4 de *get*.

Sentido de Selinker & Kuteva	Sentença	Número de ocorrências do <i>get</i>	Outros verbos utilizados
V4: transição de uma entidade física para suj. (gramat.), com sentido de receber, obter.	<i>If New York City _____ the go-ahead to host the 2012 Summer Olympics, the city will face a decade of major change</i>	09	<i>Have/had, accept e give</i>
V4a: inserção em estado/condição de objeto, dentro do estado do suj. como resultado de atividade externa.	<i>The systems have _____ sucked into operacional requirement</i>	02	<i>Be, become, been e always</i>

Com o sentido de transição de uma entidade física para sujeito (gramatical), significando “receber”, “obter”, utilizamos a sentença *If New York City **gets** the go-ahead to host the 2012 Summer Olympics, the city will face a decade of major change* (Se a cidade de Nova York conseguir progredir para receber os jogos olímpicos de 2012, a cidade irá enfrentar uma década de mudanças importantes.). Observamos que houve nove ocorrências de *get*, três de *have* (ter) no passado (*had*), uma de *accept* (aceitar) e duas do verbo *give*(dar) nas formas *gave* (passado) e *gives* (presente).

O último sentido da palavra investigada, de inserção em um estado ou condição de um objeto dentro do estado do sujeito como resultado de uma atividade externa, foi utilizado na sentença *The systems have **gotten** sucked into operacional requirement* (Os sistemas foram aspirados para necessidades operacionais). Dois sujeitos usaram *get*, sete, *be* (ser ou estar) na forma de particípio passado *been*, dois, *become* (tornar-se), três não completaram e um utilizou *always* (advérbio de frequência sempre).

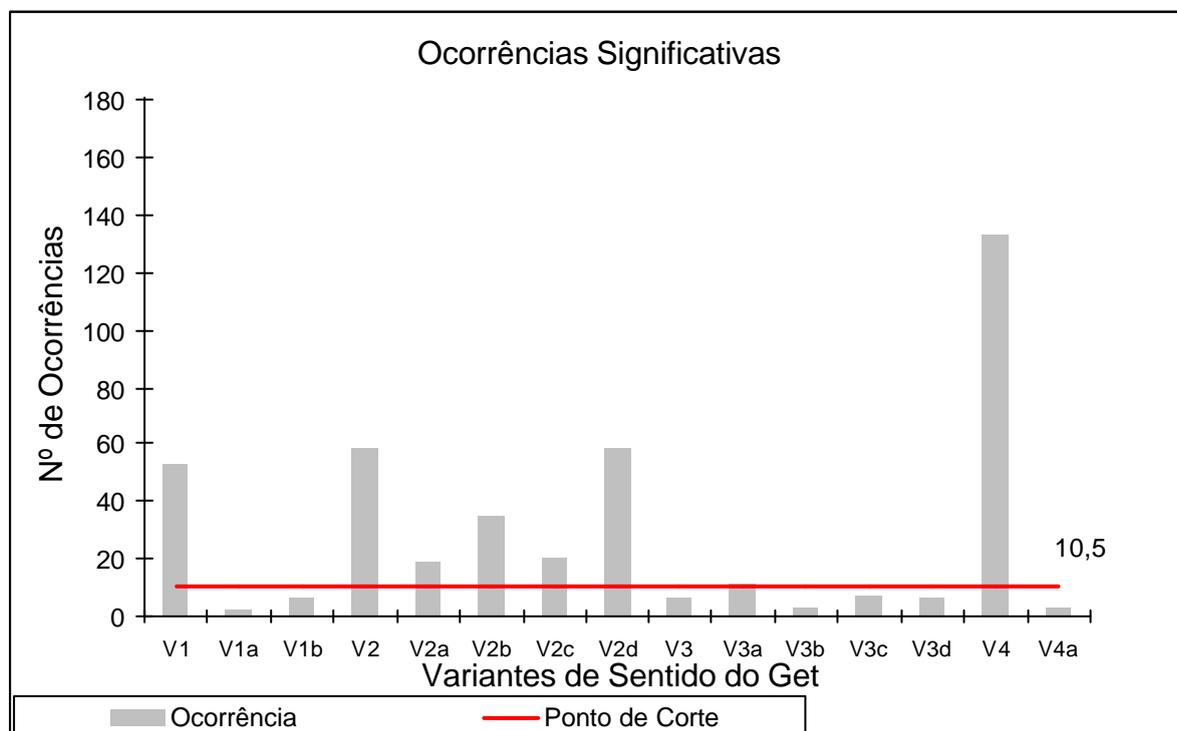
3.4. Análise dos dados

Com o objetivo de sabermos quais as estruturas de *get* mais utilizadas por falantes de inglês como L1, analisamos os dados obtidos a partir dos *corpora* pesquisados, de forma quantitativa, comparando com as informações dos exercícios

aplicados aos falantes de inglês como L1. O levantamento foi feito com o propósito de apresentarmos atividades de ensino para o verbo estudado, com as estruturas mais utilizadas por esse grupo de falantes. As atividades pedagógicas utilizam os princípios propostos pela Teoria da Metáfora Conceitual e os mapeamentos de Selinker e Kuteva (1992).

Como nossos dados foram analisados de forma quantitativa, determinamos que fossem significativos para nós, em cada sentido, os valores que correspondessem ao ponto de corte, que consideramos a mediana das sentenças analisadas, cujo valor foi de 10,5. Contudo, aquelas ocorrências com número superior a 10 foram consideradas. Conforme gráfico a seguir, oito dos 14 sentidos de *get* se enquadraram neste perfil. Dessa forma, nossas propostas de ensino foram destinadas a estes sentidos.

Gráfico 1. Ocorrências significativas do *get*



Na preparação de atividade pedagógica, acreditamos que, outro ponto no ensino de vocabulário que merece atenção de pesquisadores e professores de LE é a estrutura morfossintática. Não só a dificuldade na compreensão do sentido de uma palavra pode causar problemas de aprendizagem, mas também, o uso de estruturas

muito estranhas para o aprendiz. A estranheza a que nos referimos acontece pela diferença total ou parcial de composição entre a língua estudada e a L1 do grupo de estudantes. O modelo sujeito + verbo + objeto, encontrado na V1 de sentidos de *get*, proposta por Selinker e Kuteva (1992), por exemplo, por possuir estrutura semelhante em língua portuguesa, não deve causar problemas no processo de ensino/aprendizagem. O que não acontece com o modelo da V3c que tem estrutura verbo + objeto + verbo no infinitivo/ing. Esse empecilho, a nosso ver, decorre pela presença de um verbo com *ing* após um objeto, já que, brasileiros, aprendizes de inglês como L2, não conhecem uma estrutura semelhante em sua L1.

Com o objetivo de verificar se existem, em língua portuguesa, os mesmos tipos de estruturas morfossintáticas em que os diversos sentidos do *get* aparecem em inglês, consultamos algumas gramáticas de língua portuguesa (e.g. Faraco & Moura, 1995 e Bechara, 1978) e encontramos as seguintes estruturas: verbo + particípio passado (e.g. Eu havia saído de casa.), verbo + infinitivo (e.g. Irei comer a fruta), embora não exista verbo + preposição/partícula adverbial em português. A presença das estruturas citadas acima pode ser um fator positivo para os estudantes, apesar dos usos não acontecerem com um verbo que tenha a carga semântica do *get*. Já com relação àquelas não existentes, inferimos que a falta ou diferença de tais estruturas na língua nativa do brasileiro, aprendiz de inglês como língua estrangeira, possa dificultar o uso dessas composições.

3.4.1 Síntese das variantes de *get* de acordo com ocorrências e estruturas

Sintetizamos os dados das variantes de *get* de acordo com as ocorrências e estruturas em que aparecem. Ou seja, ocorrências (altas) significativas e estruturas semelhantes, ocorrências significativas e estruturas diferentes, ocorrências não significativas (baixas) e estruturas semelhantes, e, por último, ocorrências não significativas e estruturas diferentes. Vale lembrar que consideramos alta frequência de uso, os sentidos que apresentaram ocorrências com número igual ou maior que 10. Nossos dados sobre estruturas morfossintáticas tiveram caráter apenas informativo já que adotamos como critério de escolha para elaboração do nosso material, a frequência de uso.

a) Ocorrências significativas + Estruturas semelhantes

Com ocorrências significativas e estruturas semelhantes encontramos as variantes V1, V2, V2a, V2b, V2c, V2d e V4a. Como todas as variantes apresentaram número de ocorrência significativo, elaboramos propostas para as mesmas. Na V1, com o sentido de transição do sujeito (gramatical) para entidade com sentido de pegar, apanhar, observamos que todos os *corpora* (Villagevoice, BNC e Cobuild), trouxeram ocorrências com o sentido estudado. O BNC foi o *corpus* que trouxe mais usos (37 das 53 ocorrências). Ao aplicarmos um exemplo do mesmo sentido a falantes de inglês como L1, verificamos que não houve uso da palavra. Atribuímos o fato a falta de maior contexto do exemplo, pois a sentença (*Boys **get** girls at the Manhattan Theatre Club and then, they go to fancy restaurants.*) dá margem a utilização dos outros verbos escolhidos por esses sujeitos (e.g. *choose, meet, pick up e see*). A estrutura (suj+ verbo +objeto) é comum na língua portuguesa, como em, “Os rapazes apanham as moças no clube”, o que nos fez intuir que não traz dificuldade de uso da mesma para os aprendizes brasileiros.

Na V2 de *get*, com o sentido de movimento auto-gerado, encontramos um número significativo de usos em relação ao total levantado (58 ocorrências), no somatório de todos os *corpora* pesquisados. Mais uma vez, o BNC foi o banco que apresentou mais ocorrências (29). Nos exercícios preenchidos pelos falantes de L1, também houve alto grau de utilização da palavra (13 dos 15 exemplos). Como houve equilíbrio no número de ocorrências, entre os dados dos *corpora* e o dos exercícios preenchidos, inferimos que este seja um sentido bastante utilizado pelo grupo investigado. No que se refere à estrutura (verbo + (adv/prep.) + subst. de lugar), observamos que a mesma existe em língua portuguesa falada por brasileiros, como podemos ver em, “saia já daqui”. Dessa forma, este uso não deve causar estranheza.

Na V2a de *get*, que traz o sentido de movimento auto-gerado para estado ou condição, as ocorrências nos *corpora* apareceram 19 vezes. O Cobuild foi o banco de dados com mais exemplos (11 utilizações). A grande frequência, no banco de dados mencionado, pode ser atribuída ao fato de, ao levantarmos os usos neste *corpus*, termos escolhido o subgrupo com linguagem falada para nossa

investigação. Chegamos a essa conclusão a partir de informações provenientes de gramáticas investigadas (e.g. Swan, 1995), que tratam o verbo como estrutura própria de linguagem falada. Nos dados das atividades preenchidas pelos falantes de inglês como L1, 13 das 15 sentenças foram completadas com o verbo investigado. As outras palavras usadas pelo grupo (*feel* e *ran*) também têm sentido na sentença, o que justifica a escolha das mesmas pelos sujeitos. Essa alta frequência de uso pelo grupo pesquisado, pode se dar pela possível existência de uma colocação do verbo com o complemento [*into trouble* (em problema)]. Já a estrutura (verbo+adv/prep. +obj.) é conhecida por brasileiros, como em, “eu gosto de maçã”. Tal fato nos fez inferir não haver problemas de uso do sentido investigado. Com relação aos sujeitos que preencheram as sentenças, o número de usos foi significativo (maior ou igual a 10 utilizações).

A V2b de *get*, com o sentido de inserção auto-gerada em um estado, apresentou número de usos significativos a nosso ver (35 ocorrências). O sentido apareceu em todos os *corpora*, com maior utilização no BNC (16). O que intuimos ser um sentido utilizado tanto em linguagem falada como em escrita. No que se refere aos falantes de inglês como L1 pesquisados, houve uso do *get* em 10 das 15 atividades preenchidas na sentença *I can remember the first time I **got** drunk on Scotch. It was a funny day.* O grande uso do verbo, com esse sentido, mostra que o mesmo é bastante utilizado por tal grupo. Acreditamos que o uso de *beeing* se deu pela falta de atenção do sujeito na escolha da palavra a ser utilizada, ou, no caso do *was* e *I*, pela possibilidade de tal uso. A estrutura (verbo + particípio passado) existe em língua portuguesa, como, por exemplo, em, “ele *ficou cansado* após os exercícios”, o que nos fez inferir não haver problemas de uso.

A V2c, que traz a inserção auto-gerada em uma atividade, além de trazer estrutura semelhante, também apresentou uma quantidade de usos significativa (20). O Cobuild foi o banco que apresentou mais ocorrências (9). Com relação aos exercícios preenchidos pelos sujeitos, não houve nenhum uso da palavra na sentença *The spectators **get** talking during the break*, pelos mesmos. Os outros termos utilizados foram *were, started, began, kept* e *continued*. Inferimos que a razão da escolha por outras palavras tenha se dado pela possibilidade de uso das mesmas, uma vez que o uso dessas palavras também é possível. A estrutura (verbo

+ gerúndio) existe em língua portuguesa, como podemos ver no exemplo, “os rapazes estavam falando com seus pais”, o que não causa estranheza.

A V2d, com o sentido de inserção em um estado ou condição como resultado de atividades externas, apresentou 58 usos de um total de 420 levantados. O *corpus* com maior número de ocorrências foi o BNC, com 22 exemplos. No que se refere à sentença preenchida pelos sujeitos (*The car **got** damaged after the accident*), em apenas uma das mesmas houve o uso de *get*. Os outros termos utilizados (*was* e *remained*) confirmam a opção por outras palavras, com o sentido pesquisado. O uso da palavra *was* em grande número nos fez inferir que a estrutura é mais utilizada por falantes de L1 com a mesma (*was* + particípio passado), pelo menos, se a utilização se dá com a palavra *damaged*. A estrutura (verbo + particípio passado/ adj.) é conhecida por estudantes brasileiros, como podemos demonstrar em, “Ela está cansada”, o que nos faz inferir não haver problemas de uso pelo grupo o qual se destina a atividade.

A última variante desse grupo foi a V4, com o sentido de transição de uma entidade física para sujeito (gramatical), significando “receber”, “obter” que foi o mais utilizado dentre todos os investigados (133 dos 420 usos). Houve ocorrências em todos os corpora, com maior número no BNC (56). Dos sujeitos que preencheram a sentença (*If New York City **gets** the go-ahead to host the 2012 Summer Olympics, the city will face a decade of major change*), nove entre 15 escolheram o *get*. Os outros verbos usados foram: *have/had*, *accept* e *give*. Todas as palavras foram coerentes com o contexto o que justifica as demais escolhas, pelo grupo investigado. A estrutura (verbo + obj) existe em língua portuguesa, como por exemplo, em, “a estudante obteve boas notas nas avaliações”, portanto inferimos não haver dificuldades em seu uso.

b) Ocorrência significativa + Estrutura diferente

Com o critério ocorrência alta e estrutura diferente obtivemos apenas uma variante. O fato de haver uma quantidade de usos significativos, reforçada pela diferença na estrutura, o que, como já mencionado, pode causar dificuldade no ensino/aprendizagem, nos levou a elaborar atividade pedagógica para esse sentido.

A V3a tem o sentido de inserção induzida em um estado ou condição e apareceu em 11 ocorrências, nos bancos de dados investigados. O BNC e o Cobuild trouxeram o mesmo número de ocorrências (5 cada um). Nos exercícios aplicados aos falantes de L1, na sentença por eles preenchidas (*We used to **get** the principal's tea ready and in the midmorninmg they always had tea made of milk*), observamos que houve três usos de *get*. Nas ocorrências em que não houve o uso da palavra desejada, os sujeitos utilizaram *have*, *prepare*, *make* e *serve*. Inferimos que as palavras foram escolhidas para o preenchimento da sentença por serem coerentes com a mesma. No que se refere à estrutura (verbo+obj.+ adj) não existe, em língua portuguesa, verbos usados com a mesma. Podemos inferir que seu uso cause estranheza aos brasileiros, aprendizes de inglês como L2. Observamos a partir de gramáticas (Swam, 1995), que a estrutura também é utilizada com outro verbo da língua inglesa (*have*) da seguinte maneira: *have+ obj. + adj* [e.g. *we used to have the principal's tea ready at 7 o'clock* (nós costumávamos preparar o chá do diretor às 7 horas)]. A existência de outra estrutura, com o mesmo sentido, pode ter influenciado no pouco uso do *get* e bastante uso do *have* pelos sujeitos.

c) Ocorrência não-significativa + Estrutura semelhante

Com ocorrência baixa e estrutura semelhante temos duas variantes (V1b e V3d). Como não houve alto uso com estas características, não preparamos atividades pedagógicas para as mesmas. A V1b de *get* traz o sentido de transição do sujeito (gramatical) para entidade não física, com sentido de vir a entender e ocorreu algumas vezes nos *corpora* pesquisados (6 de 420 usos), sendo cinco deles apenas no Cobuild. Nas atividades aplicadas aos falantes de L1, no entanto, houve um grande número de usos (11 dos 15 sujeitos investigados usaram o termo). Como o número de sujeitos pesquisados não é significativo para levantarmos dados estatísticos, não podemos intuir com mais precisão o motivo de tal utilização. Atribuímos o grande número de usos da palavra, pelos participantes da atividade, ao tipo de sentença, que pode ser uma colocação, muito usada no dia-a-dia desses falantes, ou mesmo, porque o contexto contém informações suficientes para ser entendida. Os outros verbos usados (*go* e *slip*) contêm sentidos que permitem possível uso nas sentenças, o que justifica a escolha das mesmas pelo grupo. O fato de dois dos sujeitos não haver completado as sentenças pode ser atribuído a

diferenças de usos entre a língua inglesa falada nos países dos participantes da atividade, uma vez que os corpora dispõem de ocorrências de inglês britânico, em sua maioria, e muitos dos sujeitos pesquisados serem provenientes dos USA ou Austrália. A estrutura (verbo + objeto) também é comum para aprendizes brasileiros, como, por exemplo, em, “*entendi a explicação*”.

Na V3d, com o sentido de inserção em estado/condição por agente não especificado, encontramos seis ocorrências, distribuídas nos três corpora investigados, com maior uso no Cobuild (3). Com relação aos sujeitos, falantes de inglês como L1, quatro das 15 pessoas utilizaram a palavra na seguinte sentença: *Paul, on the highs and lows of **getting** his book published, decided to move to New York*. Outras palavras utilizadas pelo grupo, onde se esperava *get*, foram *having*, *writing* e *when*. O verbo *have* foi usado de forma coerente com o sentido da sentença, mas *writing* e *when* não fazem sentido nesse contexto. Atribuímos esses usos a uma possível falta de compreensão da sentença. Inferimos que a falta de contexto suficiente possa ser responsável por essa compreensão incorreta. A estrutura (verbo + obj. + particípio passado) possui forma semelhante em língua portuguesa, como por exemplo, em, “Paulo teve seu livro publicado ano passado”, por isso, seu uso não causa estranheza.

d) Ocorrência não-significativa + Estrutura diferente

O último critério de síntese dos nossos dados foi feito com base em baixa ocorrência e estrutura diferente. Como consideramos significativo o alto número de usos dos sentidos de *get*, também não preparamos atividades pedagógicas para as seguintes variantes: V3, V3b, V3c e V4a.

A V3, com o sentido de movimento induzido para um lugar no espaço, foi encontrada em seis das 420 ocorrências analisadas, não aparecendo nenhum uso no Villagevoice. No que diz respeito aos exercícios preenchidos pelos sujeitos investigados, quatro dos 15 falantes de L1, que preencheram a sentença *A young mum who abandoned her baby son on a village footpath **got** the boy back yesterday*, utilizaram o verbo estudado. As outras palavras utilizadas (*brought*, *wanted* e *took*) são verbos que, de acordo com o contexto oferecido aos sujeitos,

podem ser utilizados sem causar desvio de sentido. A estrutura (verbo + obj) é conhecida por brasileiros, como em, “a mãe trouxe o menino de volta”, portanto não deve causar estranheza.

A variante 3b, com movimento induzido para um estado mental não teve uso suficiente nos corpora para que considerássemos significativos (3 usos). O corpus BNC não trouxe nenhuma ocorrência e o Cobuild trouxe duas ocorrências. No que se refere ao uso pelos sujeitos investigados, com o preenchimento da sentença (*It's a rather clever way of **getting** everybody very enthusiastic*), não houve nenhuma utilização, confirmando a baixa frequência de uso deste sentido. A estrutura (verbo + obj. + adv/prep+ subst/advérbio) não conta com forma semelhante em português, o que nos fez inferir haver dificuldades em seu uso.

A V3c, com o sentido de inserção induzida em uma atividade, trouxe algumas ocorrências nos corpora (7 de 420 usos). Houve ocorrências em todos os corpora, embora o BNC tenha mostrado mais usos (3). Já os sujeitos que preencheram a sentença (*These are things to check when you have problems **getting** your machine to work*), ao contrário, fizeram bastante uso do *get* (10 dos 15 investigados). As outras palavras utilizadas pelo grupo, para o preenchimento das sentenças, foram *starting*, *convincing*, *making* e *using*. As outras escolhas feitas pelos mesmos (*starting*, *convincing*, *making* e *using*) também são coerentes com a sentença. A estrutura (verbo +obj.+ verbo no infinitivo ou ing) não conta com forma semelhante em língua portuguesa, o que pode causar dificuldades de uso por brasileiros, aprendizes de inglês como L2.

A última variante, segundo o critério acima estipulado, foi a V4a, em que *get* traz o sentido de inserção em estado/condição de objeto, dentro do estado do sujeito como resultado de atividade externa. Com esse sentido, apareceram ocorrências apenas três ocorrências nos corpora, todas no Cobuild. Na atividade preenchida pelos sujeitos, dois dos 15 falantes de inglês como L1 utilizaram o *get* na sentença *The systems have **gotten** sucked into operational requirement*. As outras palavras usadas (*be/been*, *become* e *always*) são coerentes com a sentença. A escolha por essas palavras se deu pela possibilidade de seus usos de acordo com o

contexto oferecido. A estrutura (verbo +particípio/prep.+ subst.) não possui forma semelhante em português.

A partir das informações colocadas nesse capítulo, e seguindo o critério da escolha dos sentidos mais utilizados do *get* por falantes nativos de inglês, o capítulo 4 mostra propostas pedagógicas para as variantes com essas características (V1, V2, V2a, V2b, V2c V2d, V3a e V4). As atividades são apoiadas nos princípios da metáfora conceitual que mostra que os diversos sentidos de uma palavra polissêmica são motivados por de metáforas conceituais, como é o caso da palavra que investigamos.

CAPÍTULO 4

*“The only purpose of your activity is to **get** results.”*

Charles C. Johnson

4. Sistematização e proposta pedagógica para o ensino/aprendizagem do verbo *get*

Um dos nossos objetivos em propor material pedagógico é diminuir o espaço existente entre a teoria lingüística e a prática. Segundo Skoufaki (2005), muitas investigações recentes em Lingüística Aplicada têm produzido trabalhos direcionados a educadores de língua, ou seja, muitos pesquisadores começaram a enfocar temas diretamente relacionados a problemas enfrentados por instrutores de línguas na sala de aula, ao invés de fazer pesquisas com implicações pedagógicas vagas para a L2.

As pesquisas desenvolvidas à luz das teorias da área da Lingüística Cognitiva têm-se mostrado muito interessantes para uso na sala de aula, podendo tornar o aprendizado produtivo, como sugere Lima (2005):

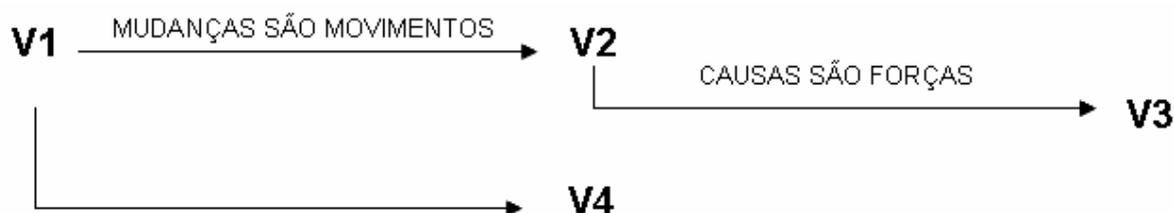
Sabe-se que um ponto importante para um ensino/aprendizagem efetivo de vocabulário é trabalhá-lo em blocos significativos, com palavras/imagens associadas, estruturados, de modo geral por campo semântico. O estudo do vocabulário a partir de metáforas conceituais vai muito além de uma proposta por campos semânticos, pois leva o aprendiz da língua estrangeira a compreender de que forma certas coisas são conceitualizadas naquela língua, dando-lhe noções de relações não apenas de significados, mas também gramaticais e pragmáticas.

Com base nos conhecimentos já mostrados nesta investigação, e análise da proposta de Selinker e Kuteva (1992) realizada no capítulo anterior, sistematizamos, na primeira parte desse capítulo, a proposta dos autores, com vistas à estruturação de material instrucional. Na segunda parte, apresentamos algumas propostas pedagógicas existentes na área da Lingüística Cognitiva.

Vimos que Selinker e Kuteva (ibid) classificam os diversos sentidos de *get* em quatro variantes. Para cada sentido de uma variante, outros são estendidos.

Diferente dos autores acima, observamos que as ligações entre as variantes se dão de maneira distinta, com a V4 ligada à V1. Dessa forma, poderíamos dizer que o verbo teria quatro sentidos mais literais relacionados, conforme mostra a figura abaixo.

Figura 2. Estrutura Radial de get



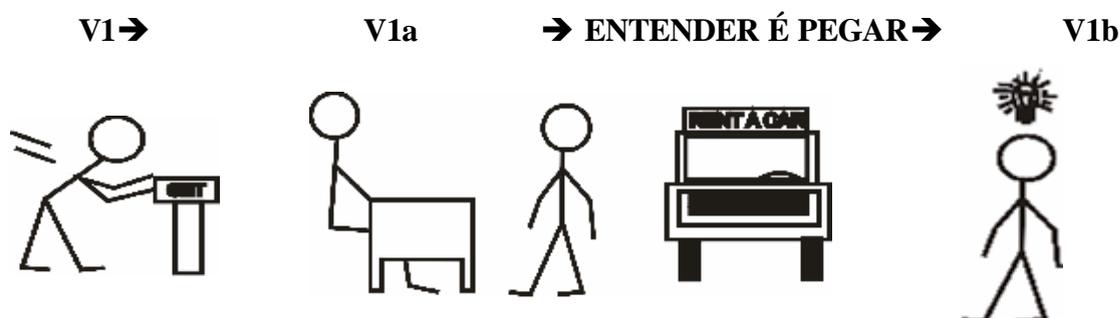
A extensão dos diferentes elementos envolvidos em cada variante gera sentidos distintos. A palavra chave nos sentidos envolvidos com *get* é “movimento”. O protótipo, ou seja, V1, seria o “movimento para obter um objeto concreto”, gerado pelo fato de, o homem sempre buscar obter objetos e, para isto, precisar se movimentar constantemente. A V1 se liga a V2 pela existência da metáfora MUDANÇAS SÃO MOVIMENTOS, e a V2 a V3 por CAUSAS SÃO FORÇAS. A V4 se liga à V1 e é uma mudança de sentido da mesma.

A mudança no objeto do movimento do sujeito faz gerar a segunda variante do *get*. Enquanto na V1 o homem movimenta-se para pegar algo, na V2 o próprio sujeito move o corpo todo para um lugar, ou seja, entra no mesmo. Em outras palavras, há uma mudança no foco do movimento: de objeto concreto para lugar. Lakoff (1993) explica essa diferença na existência do sistema da estrutura do evento. Nesse sistema, o movimento é controlado pela dupla MUDANÇA É MOVIMENTO e CAUSAS SÃO FORÇAS. As diferenças acontecem no sistema de localização - a mudança é o movimento de algo para outro local ou de volta a um local antigo - ou, no sistema do objeto - a mudança é o movimento de um objeto para a coisa mudada. O movimento da V2 para a V3 é gerado pela metáfora CAUSAS SÃO FORÇAS. Enquanto na V2, o homem movimenta o corpo inteiro, na V3, o sujeito movimenta alguma coisa concreta para algum lugar, ou seja, leva o objeto. Assim como na V2, a diferença no movimento também é explicada pela

estrutura do evento, citada anteriormente. Na V4, o sujeito movimenta apenas uma parte do corpo, as mãos, por exemplo, para receber o objeto concreto de uma outra pessoa.

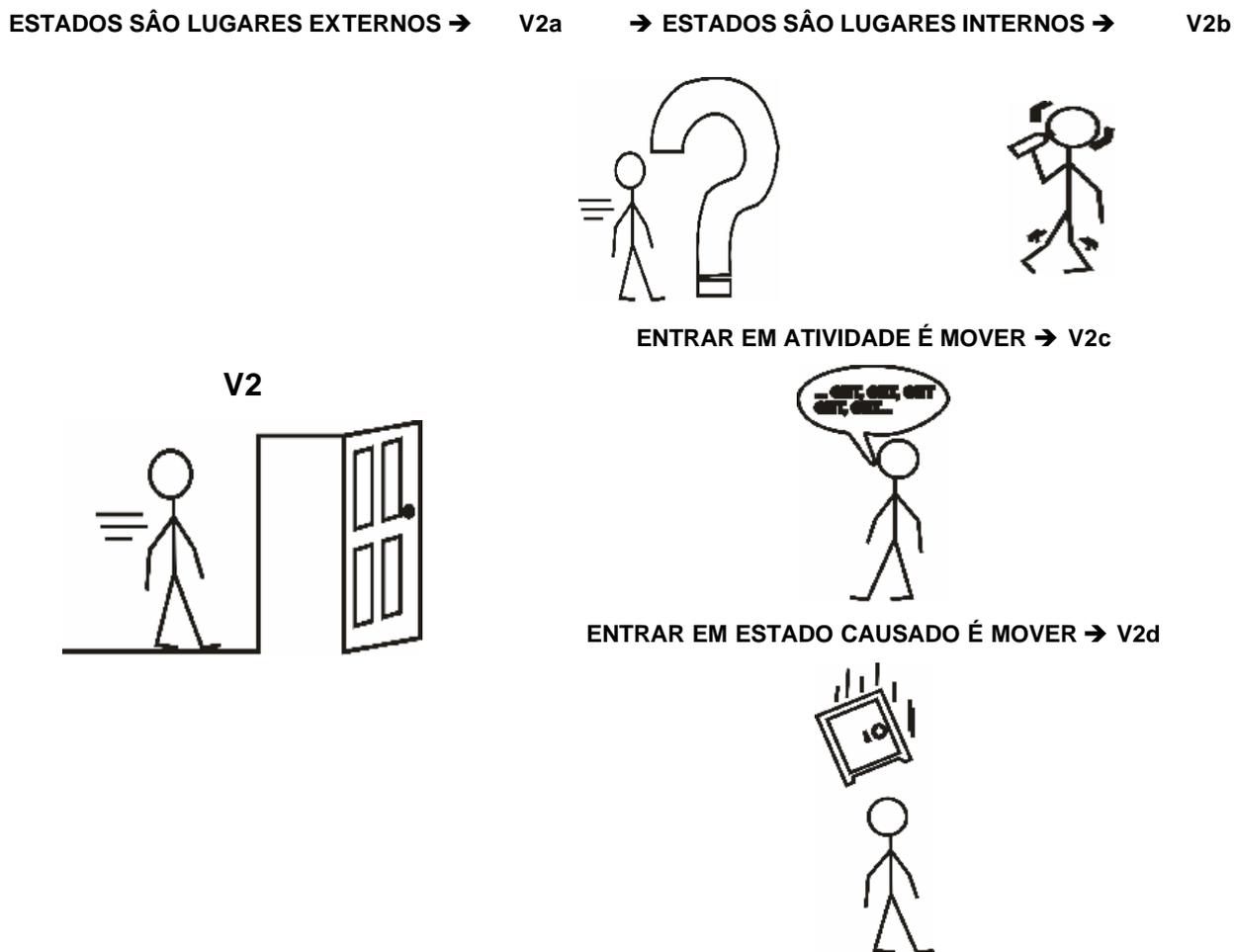
As variantes acima, além de possuírem ligações entre si, também podem ser estendidas, gerando novos sentidos. Assim, a V1 de *get* seria: movimento do sujeito para obter um objeto concreto, ou seja, pegar um objeto concreto. Neste primeiro sentido, o objeto parece ser pequeno o suficiente para ser carregado por uma pessoa. Para a V1, segundo Selinker e Kuteva (1992), teríamos apenas um sentido estendido (V1a), menos literal, licenciado pela metáfora conceitual ENTENDER É PEGAR e com a seguinte ligação: V1 ? V1a, formando uma estrutura radial. Essa única extensão do sentido na V1 de *get*, no entanto, nos deixou um questionamento sobre uma situação em que o objeto não pudesse ser “carregado” pelo sujeito, como na V1, e nem fosse tão metafórico como na V1a. O exemplo *I may get a car when I come back here* [Devo obter (comprar/alugar) um carro quando voltar aqui] mostra um sentido da palavra que não se enquadra nos dois já existentes (pegar e entender). Tal fato nos fez inferir a existência de uma variante entre a V1 e V1a propostas por Selinker e Kuteva (ibid). Teríamos então V1 ? V1a ? V1b, em que a V1b seria a antiga V1a. A figura 3 mostra as extensões de sentido da V1 de *get*.

Figura 3. Extensões de sentido da V1 de *Get*.



Significando “entrar”, a V2 possui quatro sentidos estendidos. Diferente do que propuseram Selinker e Kuteva (ibid), três (V2a, V2c e V2d), que partem do primeiro e mais literal - movimento gerado por si mesmo - e um (V2b), que se origina da V2a. O sentido V2 é estendido ao V2a que se liga ao V2b (V2 ? V2a ? V2b). Da transição do V2 ao V2a temos o movimento do sujeito para um estado ou condição, gerando expressões como *get into trouble* (entre num problema). Esta mudança pode ser de ordem social, econômica e política, entre outras. O movimento é licenciado pela metáfora ESTADOS SÃO LUGARES EXTERNOS, ou seja, a mudança acontece em um estado ou condição gerados por fatores externos ao corpo humano. Da V2a para a V2b temos o movimento do sujeito para um estado ou condição interno. Um exemplo de uso desse sentido está em *get drunk* (ficar bêbado). Aqui, as mudanças acontecem através de um processo interno do corpo. A metáfora que licencia esse movimento é ESTADOS SÃO LUGARES INTERNOS. Também partindo do V2 estão os sentidos V2c e V2d. De V2 para V2c temos o movimento do sujeito para o início de uma atividade. Exemplos como *get talking* (comece a conversar) mostra este movimento. Com este sentido, o sujeito começa uma atividade física, que é motivado pela metáfora conceitual ENTRAR EM UMA ATIVIDADE É MOVER. Na última ligação da segunda variante (V2 ? V2d), temos um sujeito que entra em um estado, como resultado de atividades externas, ou seja, as ações físicas causam a mudança, o movimento. A expressão *get damaged* (estragar) representa bem este sentido. A metáfora que motiva essa ligação é ENTRAR EM ESTADO CAUSADO É MOVER (a mudança no estado do sujeito é causado por ações físicas). A figura abaixo sintetiza as ligações entre os sentidos da V2.

Figura 4: Extensões de sentido da V2 de *Get*.



A variante 3, com o sentido de mover um objeto, é estendida a quatro outras, também de maneira distinta do que propuseram Selinker e Kuteva (ibid), (da V3 à V3a que é estendida à V3b (V3 ? V3a ? V3b) e V3 à V3d). Da transição do V3 ao V3a temos o movimento do objeto para um estado ou condição, gerando expressões como *get the feet wet* (molhe os pés). Aqui, há uma atividade física do sujeito e as mudanças são induzidas a um objeto (neste caso, os pés). Assim como na ligação que acontece entre a V2 e V2a, subjacente à ligação destes sentidos temos a metáfora conceitual ESTADOS SÃO LUGARES EXTERNOS. Da variante 3a para a V3b temos o movimento do objeto para um estado/condição mental. Um exemplo de uso desse sentido está em *get somebody into a rage* (fazer alguém ficar com raiva). Nesse caso, são mudanças para um estado mental em que o sujeito é induzido por alguém. A metáfora subjacente à ligação desse movimento é a mesma

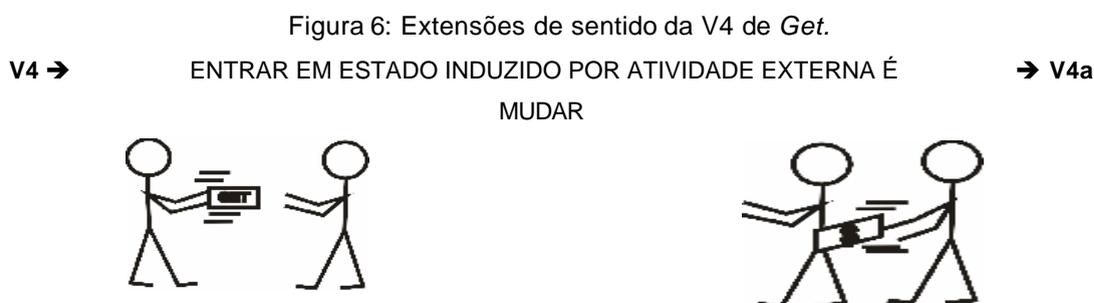
da ligação da V3 à V3a (ESTADOS SÃO LUGARES INTERNOS). Também partindo da V3 estão as variantes V3c e V3d. De V3 para V3c temos o movimento do objeto para o início de uma atividade. Exemplos como *get the car going* (fazer o carro partir) mostra esta atividade. Com este sentido, o objeto começa uma atividade física, um movimento. Licenciando essa mudança de sentido, temos a metáfora conceitual ENTRAR EM UMA ATIVIDADE É MOVER. Na última ligação da terceira variante (V3 ? V3d), temos um objeto que entra em um estado, por agente não especificado. A sentença *get the book published* (ter o livro publicado, ou, mais literalmente, fazer alguém publicar o livro) mostra o uso desse sentido de *get*. Alguém, a partir de uma atividade física, modifica o estado de um objeto. A metáfora que motiva essa ligação é ENTRAR EM ESTADO CAUSADO É MOVER. A figura abaixo mostra as ligações entre os sentidos da V3.

Figura 5: Extensões de sentido da V3 de *Get*.



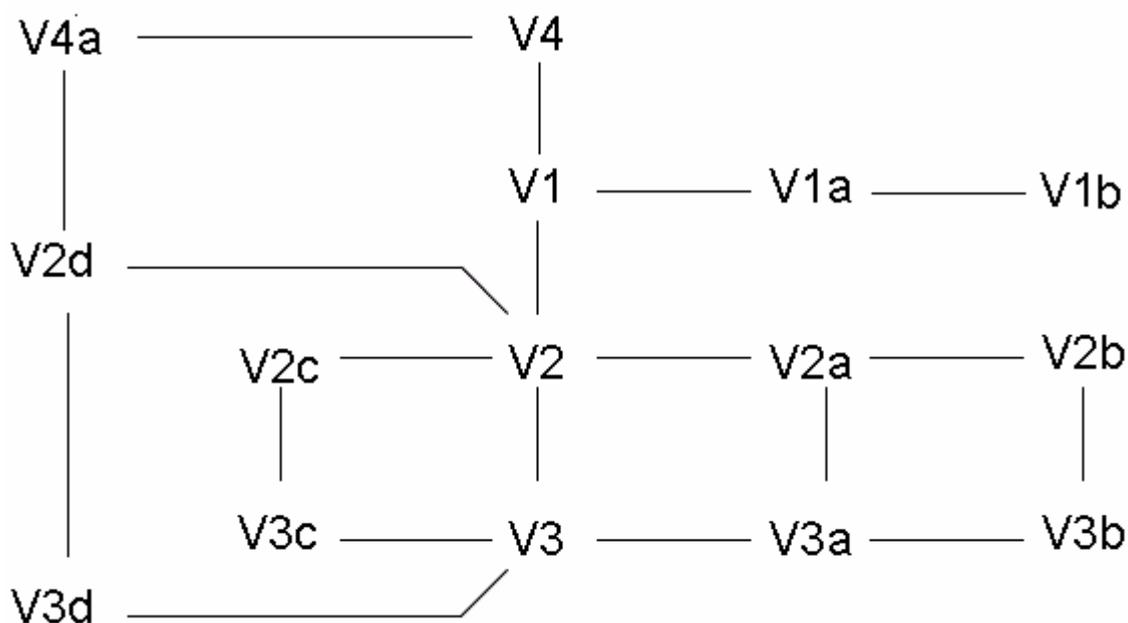
Para a quarta e última variante (V4) proposta por Selinker e Kuteva (1992), com o sentido de receber, temos um sentido estendido a partir daquele mais literal (transição de uma entidade física para sujeito, com o sentido de receber, obter). Nesta variante, alguma coisa é movimentada para um sujeito. Neste

movimento, há a mudança de um objeto, como resultado de atividade externa. Um exemplo de uso do get com este sentido está em *get one's savings wiped out* (confisque a poupança de alguém). A metáfora conceitual motivadora desse uso é ENTRAR EM UM ESTADO INDUZIDO POR ATIVIDADE EXTERNA É MUDAR.



Apresentamos abaixo, na figura 7, a estrutura radial que sugerimos como representação dos vários sentidos de get.

Figura 7: Estrutura Radial Final de Get



O que pudemos observar, a partir da estrutura topológica do get foi que, em todos os sentidos estendidos da variante 2 (V2) há o movimento do sujeito, com todo o corpo, já naqueles provenientes do V3, é o objeto que muda o movimento/estado pelo sujeito. As V2a e V3a são ligadas às V2 e V3 respectivamente e motivadas pela mesma metáfora (ESTADOS SÃO LUGARES

EXTERNOS). De V2a para V2b ou de V3a para V3b, o movimento é licenciado pela metáfora ESTADOS SÃO LUGARES INTERNOS. Já de V2 para V2c ou de V3 para V3c a motivação do movimento se dá pela metáfora subjacente ENTRAR EM UMA ATIVIDADE É MOVER. As ligações da V2 ? V2d e de V3 ? V3d são licenciadas pela metáfora ENTRAR EM UMA ATIVIDADE É MOVER. A metáfora que licencia o movimento de V4 ? V4a é ENTRAR EM ESTADO INDUZIDO POR ATIVIDADE EXTERNA É MUDAR. A existência das metáforas subjacentes citadas, mostrando que os vários sentidos de *get* não são aleatórios, mas motivados pelas metáforas, o que nos levou a propor material pedagógico, destinado ao ensino dos sentidos mais utilizados do verbo (V1, V2, V2a, V2b, V2d, V3, V3a, e V4). Tendo em vista as ligações existentes entre os diversos sentidos de *get*, sugerimos as atividades a seguir.

4.1 Aplicações pedagógicas para o *get*

Como levantado anteriormente, qualquer atividade pedagógica para o ensino do verbo de *get*, tendo com base a teoria da metáfora conceitual, deve focalizar as diversas ligações entre seus sentidos. Partindo desse conhecimento pretendemos dar algumas sugestões para esse fim. Lembramos que nossas sugestões são destinadas ao ensino daqueles sentidos mais utilizados por falantes nativos de inglês, como citado acima.

O uso da internet, através de corpora eletrônicos (e.g. COBUILD), pode ser de grande importância na preparação de atividades de ensino. Segundo Skoufaki (2005), o uso destes bancos de dados, por investigadores, objetiva evitar erros que a intuição sobre a convencionalidade de expressões lingüísticas pode trazer para a análise. No que se refere aos aprendizes, a utilização de tais fontes de informações, que trazem o uso de palavras com vários sentidos e em diversos contextos e colocações, permite ao educando um aprendizado partindo de situações reais. A afirmação da autora se justifica no fato de os exemplos de um corpus serem retirados de uso autêntico, quer de discurso oral ou escrito, pde falantes nativos de uma determinada língua, no nosso caso, do inglês.

Numa primeira proposta, sugerimos uma atividade fazendo uso do *Cambridge Internacional Corpus of English Sample* (COBUILD). O passo inicial para este exercício é explicar aos aprendizes como acontecem os movimentos em cada variante (e.g. na V1 o sujeito move-se para pegar algo), salientando que outros sentidos do get são estendidos do primeiro. O professor faz uso das figuras 3 a 6 para os aprendizes visualizarem as ligações, dando um exemplo com cada sentido da palavra a ser trabalhado. Após trabalhar os quatro sentidos (V1, V2, V3 e V4) e sua extensões, o mestre entrega aos alunos exemplos retirados do corpus e um quadro com um modelo do sentido mais literal de cada variante. O passo seguinte é pedir aos alunos que procurem exemplos, dentre aquelas sentenças, e distribuam no espaço correspondente à variante correta.

Atividade 1: Read the sentences and classify them in the box below (Leia as sentenças e classifique- as no quadro abaixo) :

shoots, to fit in with her family life. She **gets** in among the paints and sticky fingers, she
and never lose the will to try. [p] What else **gets** better? Sex. You think it's great now? Just
[p] Any BHS member who rings the helpline **gets** a prompt answer from a qualified solicitor.
to look into cases [/h] [h] Rough justice bill **gets** widespread support [/h] By Colin Ennis [p] [c]
with skipper Roberto Mancini as the season **gets** underway. That's the theory anyway, though
come from the unconscious mind. No-one ever **gets** a big idea through a rational, conscious
Paul from the time he lived here. So Paul **gets** in then what?" [p] He bashes Pantelaras's head
north and south, which is why the ozone layer **gets** thicker as the latitudes get higher, and the
Dog should also use any opportunities that he **gets** to go on courses, to obtain further skills or
spot. Manuel Antonio is the place that always **gets** written about in Costa Rica. It has
s immortal operetta, La belle Helene, at least **gets** a vivacious, highly professional staging from
In our experience, every time the ombudsman **gets** hold of a problem, he gets it sorted. The
the day after she receives her cheque? He **gets** a paltry pay-off; she sits on a windfall. [p]
[p] The 26-year-old from Birmingham usually **gets** her own way when dinner table talk turns to

<i>He got his books</i>	<i>Please, get into the room</i>	<i>Get the chair into the room</i>	<i>Did you get my postcard?</i>

Uma outra sugestão para atividade com o verbo *get* pode ser feita com a ajuda de um dicionário. Os aprendizes encontram exemplos de usos da palavra pesquisada em um dicionário e classificam-nos de acordo com a variante a que pertencem. Não é necessário que o aluno entenda que há uma metáfora conceitual subjacente a essas ligações, mas que saiba como se dão os movimentos em cada variante. O professor faz uso das imagens que representam os sentidos V1, V2, V3 e V4 nas figuras 3 a 6 acima, e após a explicação, os aprendizes procuram no dicionário outros exemplos ligados ao mais literal. O quadro com um exemplo de cada variante (aquele mais literal) da atividade 1 é utilizado. O docente, em seguida, seleciona aqueles sentidos mais utilizados por falantes de inglês nativos, levantados por nós nessa dissertação, para trabalhar com os estudantes. O enunciado da questão seria: *Atividade 2: Look up at the dictionary the various meanings of get and classify them in the box. (Procure em dicionários os vários sentidos de get e classifique-os no quadro).*

Uma variação da atividade 1, utilizando exemplos de cada variante e a mesma explicação sobre os sentidos da palavra mostrados na mesma, seria a leitura de um texto²⁶ contendo diversos usos do verbo. Após esta leitura, os alunos devem retirar os exemplos que contenham a palavra e classificá-los no mesmo quadro proposto acima (com um exemplo mais literal de cada variante do *get*). Em seguida, o professor trabalha aqueles sentidos mais usados por falantes nativos, já

²⁶ O trecho foi retirado de um texto escrito por Alan Townend, extraído do site <http://www.english-test.net/lessons/47/index.html>

mencionados por nós nessa dissertação. Como exemplo para esta atividade, apresentamos o texto 1 abaixo.

I don't recommend it as it can **get** you **into** an embarrassing situation if you're not careful but then I was persuaded by a good friend of mine. I am referring to the time I **got back** to my old school some fifteen years after I'd left. The friend had been invited to speak as the guest of honour at some function or other at the school. He had been so insistent on my going that I couldn't really **get out of** it. Mind you, I had **got on** quite well at school but I wasn't really looking forward to coming face to face again with certain of the teachers. There was one in particular who must have been **getting on** because he'd seemed pretty ancient when I was there. His name was Harrison and he and I just didn't **get on** at all. There was something about the way he looked at you or me, anyhow as if he was about to say something unpleasant about your hair, your shoes or the way you walked and he always passed derogatory comments. It began to **get on** my nerves. I felt as I was being persecuted, being **got at**. Things had **got to** such a state that in my last few weeks at the school I'd written what I thought was a fairly satirical piece making fun of him without mentioning him by name. Nobody on the teaching staff made any mention about it before I left and so I imagined I had **got away with** it. The strange thing was that Harrison usually liked to have the last word and could not bear to be humiliated.

Apparently the function at the school was to be a formal affair and the men were supposed to wear dinner jackets, which I thought was a bit over the top. On the day of the function I was flying back from abroad and by the time I **got back** there was only a couple of hours to change and drive to the school. I say 'change' but I had no formal clothes to change into because the case with my dinner jacket had gone missing. But I didn't let that **get me down** and thought the best thing was to **get down** to the school as quickly as possible. I arrived therefore dressed in my holiday attire, **got round** the doorman by explaining my predicament and sneaked into the back of the hall and sat down.

Atividade 3: Read the text and classify the sentences with get in the box below (Leia o texto e classifique as sentenças com get no quadro abaixo):

Outra atividade que sugerimos, mostrando as ligações existentes entre os sentidos de *get*, é um jogo. Primeiro, o professor explica que existem quatro variantes de sentidos do *get*, com movimentos diferentes e que os mesmos se estendem e são interligados (pode ser através das figuras 3 a 6). Em seguida, o mestre escreve na lousa as quatro variantes e distribui aos aprendizes, em pedaços de cartolina, sentenças com aqueles sentidos das variantes de *get* - os mais usados por falantes nativos de inglês - como por exemplo, na V1 teríamos *Did you get the box?* Os exemplos de cada variante vêm todos juntos. As mesmas sentenças são dadas para os dois grupos. Os aprendizes devem decidir que sentenças pertencem a cada variante e, em grupos, dirigirem-se à lousa para anexar essas sentenças junto de cada variante que o mesmo pretence. O grupo que conseguir colar as sentenças corretamente, no menor espaço de tempo, ganha a competição.

Propomos ainda outras atividades adaptadas de algumas propostas de Lazar (2003). Após a explicação de como se dão os movimentos em cada variante, como feito na atividade 1, trabalhando as ligações entre os sentidos da palavra através das figuras 3 a 6, um primeiro exercício seria feito com o auxílio de figuras. Os aprendizes receberiam figuras mostrando os sentidos das variantes trabalhadas por nós (V1, V2, V2a, V2b, V2c, V2d, V3a e V4a) e deveriam relacioná-las aos sentidos de *get* trazidos na atividade.

Atividade 4: Label the pictures with the words from the box (Rotule as figuras com as palavras do quadro):

Get talking get into trouble get drunk get something ready		
get damaged get something get the prize get		
		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____
		
_____		_____

Tomando os mesmos exemplos da questão anterior, após as explicações sobre os sentidos da palavra e de como estes se relacionam, como utilizado para a atividade 1, outro exercício seria pedir aos aprendizes para preencher sentenças com o verbo *get*

Atividade 5: Complete the sentences with the correct forms of *get* from question 4 above, using the correct verb tenses and forms of the word (Complete as sentenças com as formas corretas de *get*, da questão 4 acima, usando as forma e tempos verbais corretos):

The baby _____ because he was left alone at home.

She _____ the tea _____ at 5 o'clock.

The car _____ after the accident.

When I arrived at the bar, Paul was _____. So, at midnight I had to take him home.

The men _____ with some people on the street, telling some jokes.

Jane was working as a constuction worker. She _____ left overs from one place to another.

Bob _____ the ball as it was still in the air.

As a prize for his good job, Peter _____ a reward.

Outras atividades para o ensino de *get*, partindo dos princípios propostos pela teoria da metáfora conceitual, podem ser desenvolvidas e testadas para comprovação da eficácia das mesmas. Em nossa pesquisa, entretanto, não conseguimos fazer experimentos que comprovassem a eficiência das atividades sugeridas. Pretendemos testá-las em outra ocasião. A teoria da metáfora conceitual, por ser uma teoria relativamente nova, necessita de mais investigações, principalmente no que se refere ao uso dos princípios da mesma no ensino/aprendizagem, embora já existam algumas, como as que mostramos no capítulo 2 (Vespoor e Lowie, 2003; Boers, 2000^a; Lindstromberg, 1996). Acreditamos também que, pesquisadores e professores devem unir-se na elaboração de material pedagógico, pois se o primeiro tem conhecimento das teorias, o segundo tem a práxis. A nosso ver, essa união só traria aspectos positivos, como por exemplo, a discussão sobre que palavras ou estruturas de LI são motivo de dificuldade para os aprendizes, como o verbo que investigamos.

CONCLUSÃO

Todo o esforço de levantar informações e dados, analisá-los e sintetizá-los não teria sentido se não nos auxiliassem a criar propostas de ensino/aprendizagem para o verbo da língua inglesa *get*.

Em nossa práxis como professora de inglês como LE, observamos que o verbo da língua inglesa *get*, por se tratar de uma palavra polissêmica, é motivo de dificuldade de compreensão e uso por brasileiros estudantes de inglês como LE. A partir dessa constatação, e do nosso conhecimento de uma pesquisa na área de ensino/aprendizagem do mesmo verbo, realizada por Selinker e Kuteva (1992), decidimos investigar o *get* do ponto de vista semântico e morfossintático.

Nossa investigação começou com um levantamento bibliográfico sobre a teoria da metáfora conceitual e as implicações no uso da mesma, tais como, as diferenças culturais, palavras polissêmicas e estruturas radiais. Colhemos também pesquisas na área que corroboram a eficácia de uso dos princípios dessa teoria no campo de ensino/aprendizagem.

No segundo capítulo, mostramos uma visão das teorias de ensino de LE, surgidas no século XX e como essas abordagens tratavam o ensino/aprendizagem de vocabulário. Além disso, apresentamos, através de metáforas, a visão que o professor e o aprendiz têm de si mesmos, a partir de uma discussão de Almeida (2005) e de pesquisas experimentais realizadas por Araújo e Sol (2005).

No capítulo 3, começamos com uma análise morfossintática do *get*, a partir do exame de gramáticas de língua inglesa (Murphy, 1993). Nosso objetivo foi verificar o grau de semelhança entre as estruturas da LI e aquelas da L1 dos aprendizes brasileiros, para os quais se destinou nossa proposta de ensino. Em seguida, sintetizamos a pesquisa de Selinker e Kuteva (1992) que serviu de base para nossa investigação. O passo seguinte foi o levantamento do uso de *get* por falantes nativos de inglês para verificar a usabilidade do verbo. Retiramos nossos dados de amostras fornecidas gratuitamente *on line* em *corpora* eletrônicos. Além disso, com o mesmo objetivo dos dados dos *corpora*, elaboramos uma atividade a

ser preenchida com o uso de diversos verbos, dentre os quais havia o *get*, em todos os sentidos das variantes propostas pelos autores acima. O exercício foi enviado por *email*, a falantes de inglês como L1, de países como Austrália, Estados Unidos e Inglaterra. Concluindo este capítulo, analisamos os dados que levantamos, com o objetivo de verificar quais sentidos de *get* eram mais utilizados pelos falantes de inglês como L1.

Dando seguimento, no capítulo 4, sintetizamos os sentidos de *get*, propostos por Selinker e Kuteva (ibid), em estruturas radiais, mostrando como os mesmos estão relacionados. Apresentamos ainda metáforas conceituais que, a nosso ver, motivam a ligação entre os sentidos do verbo estudado. Por fim, apresentamos algumas propostas de atividades pedagógicas para o ensino/aprendizagem dos sentidos mais utilizados de *get*, obtidos a partir dos dados que levantamos e analisamos.

Entendemos que existem, em investigações no campo da metáfora conceitual como as mostradas por nós nessa dissertação (e.g. Hodgson, 2004), evidências a favor da nossa hipótese de que os diversos sentidos de *get* são motivados por metáforas conceituais que os subjazem. Esperamos que nossos objetivos em identificar essas metáforas, construir uma rede semântica e, a partir daí, apresentar algumas propostas de atividades pedagógicas para o verbo estudado, possam contribuir para o ensino/aprendizagem mais efetivos do verbo *get*. Há ainda outros aspectos do próprio verbo *get* a serem investigados e sistematizados, que também podem ser influenciados por metáforas, como é o caso dos verbos frasais. Apesar de termos tratado de um único verbo, esperamos que nosso trabalho possa juntar-se a tantos outros e dessa forma contribuir para a criação de um modelo de ensino/aprendizagem, baseados no uso de metáforas conceituais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT. D. *Seven ways of making classroom language learning difficult.* prospect . Volume 2, número 1. Agosto, 1986.
- ALMEIDA. R. L. T. *A Educação formal e as metáforas do conhecimento: a busca de transformações nas concepções e práticas pedagógicas.* Ciência e cognição, volume 6, p. 12 – 25. 2005.
- ANTUNES, C. *Aprendendo o que jamais se ensina - O que? Como?* Edições Livro Técnico. 2005.
- ARAÚJO, D. R. e SÓL, V. S. A. *A análise de metáforas como meio de compreensão do processo de ensino/aprendizagem de inglês.* In : TOMITCH et al. *A Interculturalidade no ensino de inglês.* Florianópolis : ARES, 2005. p 301 – 312.
- ASHER. J. J. *Children's first language as a model for second language learning.* The modern language journal. Volume LVI, número 3, março, 1972.
- BAILEY, R. *Conceptual metaphor, language, literature and pedagogy.* Journal of language and learning, novembro 2003. Volume 1, número 2.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa.* Companhia editora nacional. 1978.
- BOERS, F. *Enhancing metaphoric awareness in specialized reading.* English for Specific Purposes, Brussels, v. 19, p 137-147. 2000.
- _____. *Metaphor awareness and vocabulary retention.* Applied linguistics, v. 21, número 4, p 553-571, 2000.
- _____. *Applied linguistics perspectives on cross-cultural variation in conceptual metaphor.* Metaphor and symbol, v.18, número 4, 2003, p. 231-238.
- BRUGMAN, C.; LAKOFF, G. *Cognitive topology and lexical networks. Lexical ambiguity resolution: Perspectives from psycholinguistics, neuropsychology, and artificial intelligence.* Morgan Kaufmann Publishers, Inc, 1988. p 477 – 508.
- CARNEIRO, F. D. V. *Ferramentas para uma avaliação eficaz da habilidade oral de aprendizes de inglês como língua estrangeira.* 2002. p. 237. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará.
- CELCE-MURCIA, M e ROSENWEIG. F. *Teaching vocabulary in the ESL classroom.* In: CELCE-MURCIA e MC.INTOSH. L (ed) *Teaching English as a second language,* Newburn House Publishers, Inc. p. 241 - 257, 1989.
- CROFT. W e CRUISE. D. A. *cognitive linguistics.* Cambridge University Press. Cambridge, 2004.

CRYSTAL, D. *Dicionário de lingüística e fonética*. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

_____. *A Dictionary of linguistics and phonetics*. 4 ed. Oxford: Blackwell Publishers Inc., 1997.

CSÁBI, S. *Polissemous words, idioms and conceptual metaphors, cognitive linguistics and lexicography*. Proceedings of the tenth EURALEX 2002, Copenhagen: 2002, p. 249-254.

DALACORTE, M. C. F. *A mudança de turnos na sala de aula de língua inglesa*. Linguagem & ensino, Vol. 6, Número 1, 2003, p. 35-56.

DAVIDSON, D. O que as metáforas significam. In: SACKS, Seldon (ed.) *Da Metáfora*, São Paulo: EDUC- Editora da PUC, 35-51, 1992.

DUTRA, D e MELLO, H. *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. FALE-UFMG, Belo Horizonte, 2004.

EASTWOOD, J. *Oxford practice grammar*. Oxford University Press, 1999.

FARACO & MOURA. *Gramática nova*. Editora Ática S.A, 1995.

FELTES, H. P. de M *Letras de hoje*. Porto Alegre, v 27, nº 3, 1992.

FENGYING, Mu. *The ripple effect: word meaning expansion and its application in teaching vocabulary*. Forum, Washington, 34/1: 8-16, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1988.

GETTIER, Edmund L. *Filosofia e educação*. In: Analysis 23 (1963. p. 121-123) citado em 2001-2006. Disponível: www.filedu.com/egettieracrencaverdadeirajustificada.html.

GIBBS, Raymond W. Jr. Process and products in making sense of tropes. In: ORTONY, Andrew (ed.) *Metaphor and thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 252-276.

_____. *The poetics of mind. Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge University press, 1994, p 24-79.

_____. *A new look at literal meaning in understanding. What is said and implicated*. Journal of pragmatics, v 34, 2002, p 457 – 486.

_____. *The fight over metaphor in thought and language*. In: *Figurative language and thought*. New York, Oxford University Press, 1998, p 88-118.

GIORA, R. *On the priority of salient meanings: Studies of literal and figurative language*. Journal of Pragmatics, v 31, 1999, p 919– 929.

- GIVÓN, T. *Syntax: an introduction*. Vol. I. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam: Philadelphia. 2001.
- GLUCKSBERG, S; GUILDEA, P; BOOKIN, H, B. *On understanding nonliteral speech: Can people ignore metaphors?* Journal of verbal learning and verbal behavior 21, 1982, p 85– 98.
- HEWINGS, M. *Advanced grammar in use*. Cambridge University Press. 1999.
- HOGSON, Elaine C. C.(2004). *What's up? Metáforas conceituais e o ensino de verbos com up*. Fortaleza. 140. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, 2004.
- HORNBY, A. S. OXFORD *Advanced learner's dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- HOUAISS. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Instituto Antonio Houaiss, 2001.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press. 2002.
- KÖVECSES, Z e SZÁBO, P. *Idioms: A view from cognitive semantics*. Applied Linguistics, Vol 17, Nº 3. Oxford University Press, 1996.
- LAKOFF, G. *Metaphorical issues – The meaning of litera, 1996*
- LAKOFF, George, and JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- _____. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: EDUC- Editora da PUC, 2002.
- LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. The University of Chicago Press, 1990.
- _____. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, Andrew (ed.) *Metaphor and thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 1993, 202-251.
- LAZAR, G. *Meanings and metaphors: activities to practice figurative language*. Cambridge University Press. 2003.
- LIMA, P. L. C. Metáfora e linguagem. In: FELTES, Heloísa P. M. (org): *Produção de sentidos: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Porto Alegre. Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, p. 115-180, 2003.
- _____. Metáfora e ensino. In: LIMA, P. L. C. & ARAÚJO, A. D. Metáfora e ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Questões de lingüística aplicada*. Fortaleza: EdUECE, 2005. 97 – 123.
- LINDSTROMBERG, S. Prepositions: meaning and method. *ELT journal*, Oxford University Press, volume 50/3, 1996, p. 225-236.

_____. *When get and when go*. Humanising language teaching, V.5, ano 5, setembro, 2003.

MACMILLAN *English dictionary for advanced learners*. Oxford: Macmillan, 2002.

MC. CARTHY, M. AND O' DELL, F. *English vocabulary in use. Upper-intermediate & advanced*. Cambridge University Press, p.174, 1998.

MERRIAM WEBSTER ONLINE DICTIONARY. Disponível em <http://www3.merriam-webster.com/online-dictionary/>. 2006.

MURPHY, Raymond. *Grammar in use- reference and practice for intermediate students of English*. Cambridge University Press, 1993.

OBILINOVIC, Katica. *An attempt to narrow the gap between applied linguistics and foreign language instruction*. Lit. lingüíst. [online]. 2005, n.16 [citado em 01/05/2006], p.153-164. Disponível na web no seguinte endereço: <http://www.scielo.cl/scielo.php>.

ORTONY, A. *Metaphor and thought*. Cambridge University Press. 1993.

PALMER, G. *Toward a theory of cultural linguistics: The emergence of cognitive linguistics*. Austin: U. T. Press, 1996, p. 27-34.

PRATOR, C. H e CELCE-MURCIA, M. *An outline of language teaching approaches*. In: CELCE-MURCIA e MC.INTOSH. L (ed) *Teaching English as a second language*, Newburn House Publishers, Inc. 1989, p. 3-16.

REDDY, Michael J. *The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language*. In: ORTONY, Andrew (ed.) *Metaphor and thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p.164-201.

REDMAN, Stuart. *English vocabulary in use- pre-intermediate & intermediate*. Cambridge University Press, 1997.

RIVERS, W. M. *Teaching foreign-language skills*. The University of Chicago Press, LTD. London, 1981, p 63– 92.

SCHUTZ, R.(2004). "Interlíngua e fossilização" *English made in Brazil* [online]. Disponível no endereço: <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>.

SELINKER, L.& KUTEVA, T. Metaphor as a consciousness-raising strategy. In: *New departures in contrastive linguistics*, Austria. Leopold-Franzens-University, Innsbruck, 1992, p.247-259.

SKOUFAKI, S. *Investigating L2 idiom instruction methods*. Cambridge. Tese (Doutorado em filosofia) - Centro de pesquisa para inglês e linguística aplicada, Universidade de Cambridge, 2005.

STICHT, T. G. *Educational uses of metaphor*. . In: ORTONY, Andrew (ed.) *Metaphor and thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 164-201.

SWAN, Michael. *Practical English Usage*. .Oxford: Oxford University Press,1990.

SWEETSER, E. *From etymology to pragmatics: Metaphorical and Cultural aspects of semantic structure*. 5. ed. Great Britain. 1995.

TAGNIN, S. *Get: A study of its deep meanings*: In Revista língua e literatura, São Paulo, v 6, 1977, p. 245– 265.

VESPOOR, M; LOWIE, W. *Language learning* 53:3, 2003, p. 547-586.

WEICKERT, A. E. R. S. G. e GAMA, M.E.C. *Sharing teacher's ideas for vocabulary work in the EFL classroom*. In : TOMITCH et al. A interculturalidade no ensino de inglês. Florianópolis : ARES, 2005, p. 91 – 108.

WINTER. G. A. *Are children more accurate than adults? Spontaneous use of metaphor by children and adults*. Journal of psycholinguistic research, vol. 30, número 5, 2005.

WORKMAN, G. *Phrasal Verbs and Idioms*. Oxford University Press, 1999.

ANEXOS

ANEXO I

Exemplos coletados nos corpora Villagevoice, BNC e Cobuild, analisados em nossa pesquisa. Os dados estão disponibilizados de acordo com as variantes de sentido propostas por Selinker e Kuteva (1992):

Variante 1

Fontes de dados	Ocorrências encontradas
Villagevoice	<p><i>*... choices are rich enough on Nobody's Got It All, the new John Anderson LP:</i></p> <p><i>*New York Rel-X She's Got a Gun</i></p>
BNC	<p><i>*He got the boot after his wife walked out and half the players quit because he spent so little time trying to improve the side's miserable record in Delmenhorst, Germany.</i></p> <p><i>*Have you gotten Wadkins's number?'</i></p> <p><i>* But Crilly says he needs the money he should have gotten for them in Dublin</i></p> <p><i>*...even this considerable sum could prove a drop in the ocean if the company gets all, or a fair proportion at least, of what it wants.</i></p> <p><i>* How do you know how much memory you've got, on your P C?</i></p> <p><i>* On his return, he got a post at King's College, London, teaching botany; but the fees were small.</i></p> <p><i>* " Have you got time to come to the Rex, after?</i></p> <p><i>* Lord Cumbermound, a lucky gambler, had pointed out that he usually got good weather for his show.</i></p> <p><i>* How do you know how much memory you've got, on your P C?</i></p> <p><i>* Incidentally, the Minister of State knows that he has got a real pressure group round his neck when it comes to disability and the disabled.</i></p> <p><i>* It's got er, impact, it's, it appeared relatively small so you know, to erm it's a fact of life that small prints have a</i></p> <p><i>* you've made that perfectly clear, we actually got that message loud and clear.</i></p> <p><i>* Hill, these tunes leap out from a radio like recent Def Leppard, Nelson and Aerosmith singles, and once you've got airplay, you've got</i></p>

America.

I think or less or perhaps two hundred pound, they've **got the five hundred, do they want erm, anything else.*

I think we shall find ourselves distinguishing between what it is to want what we haven't **got and what it is to want what we have got.*

** Frank is driven out in the darkest darkness in Leeds, but he **got** a golden opportunity when he was selected for Drillos squad to play USA [and Costa Rica*

** you can read it a at your leisure erm if you've **got** any problems with that you've got my card and you can ring .*

** On the basis that I don't think you've **got** any problem doing this and nor do you, you're confident enough to do this job especially with your background.*

** Oh yes, but I, I think as I recall I **got** it without too, without too much trouble*

** **Got** a crack on the side of his head at rugby.*

, he thinks I've still **got that, but I, I, I bought a Zippo one, and it's, it's the hippo, the Zippo one that's in there the other*

Twenty six quid Chrissy and you've still **got these to use up.*

** erm the D J **got** all the old records and all that really was a good night!*

** and all this money that he's **got**, can't pay a man a living wage, so but it's a decent as I say, he's lucky to be got a job these days.*

** I've haven't **got** any.*

** And and what I've **got** in front of me, David Lock,*

** She's **got** blonde hair and sh*

** Swindon's **got** a name as a town where the bubble hasn't burst, but high interest rates are giving those in the market place food for thought.*

** because they are given us immediately by nature, and not **gotten** by ratiocination, they are not philosophy.;*

** Just how many people have **gotten** their mug into a skate mag doing this anyhow?*

, but I've never really **gotten any bullshit from anybody about what to do.*

, but the last few years when I knew him he'd **gotten a lot of respect from people and he wasn't having to struggle any more, and I think he*

	<p><i>knew the people loved him and he liked that.</i></p> <p><i>* `;I have always gotten the sense that museums, which are very active in lobbying us for money, take the essential position: `</i></p> <p><i>* The Tivoli initiative has not gotten any kind of endorsement from any of the COSE group.</i></p> <p><i>* After these Moodswings people had gotten Chrissie's agreement to appear on the record</i></p> <p><i>* I've gotten 20 to 25 or even 30 pounds of charcoal out</i></p> <p><i>* And he should have gotten three or four hours of interviews and meeting.</i></p>
Cobuild	<p><i>*I'm not sure yet. I think we'll just have to get various miscellaneous people I don't know I</i></p> <p><i>*and erm then you can go home get a er erm change of socks and say goodbye to</i></p> <p><i>*If you ... if you didn't get your allowance till thirteen [F01] Yeah. It</i></p> <p><i>*You get the picture</i></p> <p><i>*If I get a poster I'll put it up and you'll see it in t</i></p> <p><i>*He gets their books and newspapers</i></p> <p><i>*She gets some in her mouth but a lot of it goes over</i></p> <p><i>*But like all the money we're getting</i></p> <p><i>*I mean this may be what we're getting</i></p> <p><i>*So I really got eighty quid</i></p> <p><i>*And they said Oh yes we've got some of that</i></p> <p><i>*and on the other side of course we'd not only got company name but we'd got the</i></p> <p><i>*Have you got one of those mobile phone things</i></p> <p><i>* had gone to their mothers for money and gotten it. And we're talking women forty fifty years</i></p>

Variante 1a

Fontes de dados	Ocorrências encontradas
Villagevoice	<i>*Boy Gets Girl at the Manhattan Theatre Club;</i>
BNC	<i>*They knew someone would go to get her and waited.</i>
Cobuild	<i>00</i>

Variante 1b

Fontes de dados	Ocorrências encontradas
Villagevoice	<i>00</i>

BNC	<i>*Levi is good at getting this across.</i>
Cobuild	<i>*We really want to get a sense of from your position</i> <i>*Well it's not as boring as MX usually gets.</i> <i>*While er I've just got it in my mind.</i> <i>*Freud something like that. Yes. I've got it er Mm. and er well I mentioned</i> <i>*At the grammar school up the road they hadn't got It was a girls</i> <i>You'll get these slow drifts</i>

Variante 2

Fontes de dados	Ocorrências encontradas
Villagevoice	<i>*But baby, if you got back, donâ??t shop here: The clot.....</i> <i>* Make sure you?re sitting down when you read this?preferably on something ergonomically fly. Elizabeth Zimmer gets to the bottom</i> <i>*Does the Congress of Racial Equality, run by conservative Roy Innis, hustle white businesses? Nick Charles gets to the heart of</i> <i>*Getting low and spilling milk at the 21st Annual Porn Awards:</i> <i>*... lunch, doing things together & getting out of the house.</i> <i>*... a whim, truly needing a drink before getting on the train home, and you en.....</i> <i>*... estate auctions in the city. Luckily, getting in and watching the action i.....</i> <i>*... is way too much clutter to consider getting to the back of ...</i> <i>*... night a dance party venue for people getting down to DJs spinning jazz....</i> <i>*... challenge when it comes to Etoile is getting past the doorman</i> <i>*. Michael Kimball The Way the Family Got Away</i> <i>* When we got there, we were told that they didn'.....</i> <i>*. With the war possibly a day away, Voice writer Kareem Fahim gets on the bus to Baghdad, where he talks with peace tourists, batt</i>
BNC	<i>*He's taught many a Clubrep to ski and with only a very few exceptions, he can virtually guarantee to get you up and around the bay first time.</i> <i>*But the way he landed the third time I knew he wouldn't get up again</i> <i>* My boyfriend Fisher Stevens will have to drag me kicking and screaming out of the house, but once I get on holiday I'm sure I'll enjoy it.</i> <i>* Keep them talking as long as you can, Edward, give me a chance to get out of here.';</i> <i>* Let's get back,'; he said.</i> <i>* The problems start when they get out of the All I want is a basic word processor'; frame of mind and start getting into some serious computing.</i> <i>* We'll skip the installation --; its like the others --; and get straight onto</i>

the games

** This evening, or over the weekend, I will be putting together a mailing list so that us train spotter type supporters don't **get** in the way of the real reason for Gav's excellent listserver.*

** I went off him a lot when he made out he was really eager to **get** to Blackburn and*

** I'll turn that off when you **get** in there*

** Do you think that perhaps this is going to be difficult and, if we don't **get** back to those levels, then...*

** Just **get** in the car and go --;*

** We never **got** that far.*

We had **gotten to that section of the tune where it was obvious that we had played enough for the outro and I decided, off...*

** It's **gotten** on to her land and off her land and into the ditch, which is you know the N R A*

** Maybe they left by the tunnel he was on about... well, maybe Brett coulda **gotten** out that way too...';*

** But yeah he probably come past no he probably went up there as we come down that corner by erm Ipsleigh and when they come back we'd probably **gotten** here by then.*

** Your mistress';, she said, `;will not be so happy when she **gets** home.*

** But all that happens at the end is that he wakes up one morning, goes outside, **gets** into a balloon and takes off.';*

** And what happens then, the electric current, as we know, flows backwards and forwards and it **gets** to this bit here and there's a break, so what does it do?*

He **gets out of his car and walks down the street.*

** she **gets** out of bed and she's like this*

** and it's, keep your house warm and it's this, you know er she comes in, in the middle of the night, she **gets** up in the middle of the night and the house is lovely and warm...*

** **Getting** Up From a Chair*

** try walking to the shops instead of driving; try parking the car further away from work and walking the rest of the way; or **getting** off the bus or train one or two stops from your destination and walking the rest of the way.*

** I was standing, although couldn't remember **getting** up and, unable to think what to say, sat down again.*

	<p>* I couldn't see half my customers --; and then I had to leave early to be certain of getting back.;</p> <p>* I am aware that there is some difficulty in getting into the building</p> <p>*A smell near the property boundary is likely to be blocked interceptor trap which is allowing dirty water to get to the main sewer but is creating sludge in the bottom of the inspection chamber.</p>
Cobuild	<p>* to sit in the chair until Mummy says he's got to get out</p> <p>* Right ,and I wanted to get out</p> <p>* and I wanted to get out. And that's a bugbear...</p> <p>* and introduce him to the tree. ...door Erm he gets to the conservatory and says Erm I think</p> <p>* Anybody who gets up on a podium and says I think there're</p> <p>* the morning. It's right now. I've done it. So I gets back into bed. FX come and she Mum it's</p> <p>* When the cat gets on the wall...</p> <p>* once he gets back to into the working system again I can</p> <p>* comes along to us and if I want any odd bits he gets to it</p> <p>* Not too bad thank you ... getting nearer every day</p> <p>* re thinking about getting married but I wasn't getting out of college for like two years or so</p> <p>* couple of different reasons the idea of getting back to Australia has got to be a very firm</p> <p>* Well I t got back on er d I went on having contacts</p> <p>* MX has gotten somewhere again between a half million and a</p> <p>* we have not [tc text=pause] gotten to that point</p> <p>* Erm to re I'm getting to the point where I'm going to pay somebody</p>

Variante 2a

Fontes de dados	Ocorrências encontradas
Villagevoice	<p>*Right-wing extremists are helping the GOP muscle in on the Golden State. Rick Perlstein gets inside the Republican agenda.</p> <p>*As thousands of New Yorkers gear up for the Dalai Lama?s visit, Paul W. Morris gets in the spirit.</p>
BNC	<p>*...certainly there is the child in all adults erm that does respond, perhaps, in a childish way at times, but I would suggest that as adults we hopefully have gotten to a place in ourselves which we are not so much at the mercy of our immediate wishes ...</p> <p>* any more any more trouble even though she's not getting into bad trouble as such it's going off and coming home .</p> <p>* Back in the waiting room it had gotten twice as crowded.</p> <p>* These are real muscles, not the detachable falsies you get in the gym.;</p> <p>* of the Planning Committee erm itself got into some difficulty by accepting and voting on a proposal to approve the application subject to the provision of a suitable link road.</p>

	<p>*We were for ever getting flooded out...</p>
Cobuild	<p>* the First World War began you began to really get into the mechanical age.</p> <p>* the moped gets into the forties and sixties then you might</p> <p>* He is far more concerned with getting to the root cause of why you are ill in the</p> <p>* have paid a good price for them I think we're getting to a very low standard. A very low standard</p> <p>* of success and I felt up there erm that I'd gotten to a stage no matter how much success we had</p> <p>* it's gotten them into so much trouble you would think</p> <p>* little of that has actually [M01] Yeah. [M02] gotten into these erm kinds of studies that I'm</p> <p>* If a compulsive buyer has gotten themselves so far into debt that they can't</p> <p>* parents that you're smart enough we've never gotten anywhere in life how are you supposed to. And</p> <p>* You know how stuck they've gotten with using this as a way of coping and</p> <p>*And which the experience I've gotten here it spurred me into reading and I'm able</p>

Variante 2b

Fontes de dados	Ocorrências encontradas
Villagevoice	<p>*... to metrosexualsâ??can feel comfortable getting pampered and gussied up</p> <p>* If youâ??re getting married or your daughter is, if you're ... to win an Osca.....</p> <p>* Skip it unless youâ??ve got sheltered family in tow or need</p> <p>* Surveys show that most people are getting fooled most of the time ...</p>
BNC	<p>*;Let's get married quickly</p> <p>*... and I'd only been going out with him two weeks and he asked me to get engaged.</p> <p>* I said to Sally I said I wouldn't be surprised if they two get married.</p> <p>* Oh, dogs who get locked together during sex</p> <p>* I can remember the first time I got drunk on Scotch</p> <p>* Well while he was in hospital his wife had gotten herself pregnant and she had a baby daughter</p> <p>*;My father talks about the olive trees on the hillside when he gets bored with Edmonton.;</p> <p>*Just occasionally she has these lucid moments where she's suddenly there again but it doesn't mean anything, it's just a chance set of connections in what's left of her brain that soon gets lost.</p>

	<p>* You know, with every incident that gets publicised, it weakens their position even more</p> <p>* It's going to be a long struggle getting established and until I am I don't see how...';</p> <p>* Well yes yes and Sarah will nip down as well and then Sarah was then getting used to doing</p> <p>* He said specially the boy, he's getting he said he, the boy's getting shown now well she said herself that he don't like me to hear me arguing and swearing.</p> <p>* Now people start getting very involved with this cos squared and integrating it to being cos cubed.</p> <p>* Yeah you're getting you're you're getting saturated at the moment you've</p> <p>* chat with Chris Symonds who says its the biggest adrenalin rush you can get... it is sometime scary</p> <p>*But they say the fish gets that's one one of the symptoms it gets very bloated out</p>
Cobuild	<p>* be built up funnily enough because somebody can get a little bit faint.</p> <p>* but I mean since I fell in the bath I mean you get a bit scared once you've had a fall in a bath</p> <p>* the work that gets done.</p> <p>* incidents and we don't really want to be getting involved in there but I was bitterly</p> <p>* eighty-nine if you've got questions about er getting involved in exercise classes</p> <p>* to go and have a council house because I'm getting married next year</p> <p>* it's all .. it's all getting good now this stuff. All this satellite</p> <p>* Er well I think they think we're trying to getting involved with 'em in it</p> <p>*You were getting more excited</p> <p>* God I don't know. Erm I've gotten used to it a bit more now. I think also</p> <p>* I'd got the gotten divorced</p> <p>* Well he's gotten quite interested</p> <p>* Erm once they've gotten used to you and I must emphasize that they do</p> <p>* we had that or maybe I've gotten used to it. I don't know</p> <p>* Riot Girls happened like all the fanzines have gotten really laid out really nice. Used to be just</p>

Variante 2c

Fontes de dados	Ocorrências encontradas
Villagevoice	<p>*Dance has never got top billing on American postage</p> <p>*What's Latino Got To Do With It?'</p> <p>* but youâ??ve got to ask the staff to make it spicy. ...</p> <p>* I admire consistency, and you've got to hand it to Ghost, the very un-</p>

	<p>dowdy ...</p> <p>* You've got to admire a place that declares (on ... "everyone is beautiful.....</p>
BNC	<p>*And without that, I would have never gotten to live the adventure of the past twelve months.</p> <p>* You may have thought that things had gotten to be as bad as they could get, but Mr Koons' show proves you were wrong,; wrote one particularly shrill reviewer.</p> <p>* They've got to see you sign the will or at least acknowledge it and in practice see you sign they don't need to know what's in the will they just want to see you sign</p> <p>*;He's got to make a mistake,; Culley said, `;or else we get lucky.;</p> <p>* Yeah I've only got to go to the bank and got to pay something for Gary...</p> <p>* Going to bed with one's friends doesn't matter; but one's got to be friends.;</p>
Cobuild	<p>* newest things that people have been doing have gotten er production going but again not none has</p> <p>*So how did you get invited to join then</p> <p>* like it's his birthday he gets to unwrap things. They're like his presents</p> <p>* er to kit him out erm because you haven't only got to buy his immediate uniform you've got to buy</p> <p>* you've got to have a little light heartedness with you</p> <p>* Yeah. So you've got to be care</p> <p>*sh proves that a different strategy has got to be used.</p> <p>* and you've got to be living in</p> <p>*Absolutely. You've got to give it some.</p>

Variante 2d

Fontes de dados	Ocorrências encontradas
Villagevoice	<p>*Freddy Got Fingered; The Golden Bowl</p> <p>* A cop thinks he got infected from a perp's bite in the early '80s.</p> <p>*.David Brock got famous as a right-wing muckraker, taking aim at Clinton and Anita Hill. Now he's turned against his keepers and</p> <p>* My girlfriend got fat</p> <p>*Dottie Gets Spanked on DVD</p> <p>*... Hypes a Dirty Bomber Thin Blue Line Gets Thicker One Grand Inquisitor How</p> <p>*. The fashion world gets ridiculous all over again</p> <p>* When the going gets tough, the elected officials get going?out of town, that is.</p> <p>* The earth?s getting hotter?soon New York will feel like Atlanta.</p> <p>*In the months after 9-11, while the world wasn't watching, anarchists have been getting organized to protest the World Economic</p> <p>* The EPA recently admitted that climate change is getting worse.</p> <p>* The days are getting shorter?</p>

	<p><i>*... country in the January 30 election, are already getting bombed</i></p> <p><i>* Bryonn Bain got pulled over, thrown in jail, and diagnosed by his lawyer as bipolar.</i></p> <p><i>*... there's a D.C. building that's always getting broken into It's just too ri.....</i></p> <p><i>* Itâ??s gotten hotter in Harlem after hip-hop ...</i></p> <p><i>*. Skip it unless youâ??ve got sheltered family in tow or need</i></p> <p><i>*The line between labor and love gets blurred for domestic workers in charge of their employers' children. Chisun Lee reports on</i></p> <p><i>* A same-sex American couple gets hitched in Canada. What?s their legal status when they return home to the States? Laura Conaway</i></p>
<p>BNC</p>	<p><i>*Players of Stuart's talent are the reason why I believe England will get stronger, even when the older guys retire.</i></p> <p><i>*And even having gotten familiar with these four tracks, I'm not yet entirely convinced of the band's songwriting ability.</i></p> <p><i>* I stay there for quite a bit, looking round and that, till it gets light.</i></p> <p><i>*Take the whole package to Japan, and it all gets distinctly surreal</i></p> <p><i>* And that's an aspect that often gets excluded from soap opera precisely because of the emphasis on the domestic.</i></p> <p><i>* In freud, the point is similarly not just the question --; on which most attention gets focused --; of whether the event `;really'; happened...</i></p> <p><i>* This last suggestion might be taken more seriously as the working week gets shorter and if the pay penalties for devoting time to caring were reduced.</i></p> <p><i>*;It gets worse.;</i></p> <p><i>* The whole island is like one huge tropical greenhouse, with the added attraction that it never gets too hot --; a nice steady seventy degrees.;</i></p> <p><i>* The electric you say oh the electricity can go round there and if it gets light,</i></p> <p><i>* I think she gets lost .</i></p> <p><i>* Oh yeah, I know he gets black I'm sure</i></p> <p><i>* It is not getting better: a recent study of 60 cities showed that black and white speech patterns are drifting further apart.</i></p> <p><i>* Miss Ellie Lane , the Essex `;funny girl';, says `;it's getting harder and harder to make people laugh';;</i></p> <p><i>* The problem is getting worse, because UK companies are becoming more international.;</i></p> <p><i>* It's come to the end of the tour --; everybody and everything's getting a bid mad.</i></p>

	<p>* Ah now we're getting a bit more scientific.</p> <p>* It will be particularly helpful for people who are getting ready to go on training, or who have already done some training and now need to get into work.</p> <p>* `;It's getting dark.';</p> <p>* That's why I stuck all the posters here think the back issues loosening up a bit it was getting pretty tight</p> <p>* and you said there was actually this the two Irish fellas that got killed in the tunnel?</p> <p>*Bong off together like beads that have gotten loose of the string so, but Parkinson --;</p>
Cobuild	<p>*care a damn erm how it works out after that they get broody and that's it</p> <p>*Oh I bet I get really comfy and I won't want to go out</p> <p>* He gets ... he gets a bit funny.</p> <p>* statistically it wouldn't be significant but it gets magnified right out of proportion.</p> <p>* don't know really. Gets better as time goes on 'cos you know more</p> <p>*." The mother comes in `Sometimes it gets worse though doesn't it."</p> <p>* s water in everything er the water balance gets higher so she knows how much she can have in a</p> <p>* I think air gets pushed out and t' air that's in it gets</p> <p>* like the birds and the bees when it gets dark</p> <p>* the leather get a little bit of the leather gets twisted you know when you're trying to get</p> <p>* Just gets everyone uptight and</p> <p>* She gets angry</p> <p>* of looking at it and it suits people who are getting older</p> <p>* They're getting a bit more committed as time goes on.</p> <p>*. Those that originate the maps were getting uncomfortable at this stage because it's no</p> <p>* Last tour because we'd gotten a little bit better known we could stay in</p> <p>*I was just getting walking</p>

Variante 3

Fontes de dados	Ocorrências encontradas
Villagevoice	00
BNC	<p>*Get this away.</p> <p>* A YOUNG mum who abandoned her baby son on a village footpath got the boy back yesterday</p> <p>*if it burned in a blue equilateral triangle, there was 2 1/2 per cent methane in the air and the man had to be gotten out.</p> <p>*We could have gotten the hostages out any damn time we wanted to &/sqb; Coleman insists&rsqb;</p> <p>*I hate asking favours of anyone, especially you, but if it does come to that--; if your sister gets the police on my trail, do you think you could let me know?</p>
Cobuild	*I was trying to get the bit off so I hit it against the...

Variante 3a

Fontes de dados	Ocorrências encontradas
Villagevoice	* <i>it?s easy for guns to get onto our city?s streets.</i>
BNC	<p>*<i>It had been like kicking the hell out of a two-hole outhouse; a lot of shit had gotten out and the stink rode free on the four winds.</i></p> <p>* <i>It's gotten off of me.</i></p> <p>* <i>Our first minor disagreement of this kind came when we met a large puddle on a woodland track and Skipper decided he couldn't possibly get his feet wet.</i></p> <p>* <i>and we used to er have to get the principal's tea ready and in the midmorning they always had tea made of milk.</i></p> <p>* <i>But other research studies may necessitate some collecting of original data by means of observation, simply because the answers to the questions being asked cannot be got except by the researcher going out and finding out.</i></p>
Cobuild	<p>* <i>cos I've got these bottles in my bathroom and he got them all out on the tiles and he went through</i></p> <p>*<i>and er we've gotten them out from the States easily by calling</i></p> <p>* <i>good platform for all playwrights because it gets erm the play seen by the national press and er</i></p> <p>* <i>in this first in finding your man and then in getting him appointed This was of course between</i></p> <p>*<i>And No you get done by the teacher</i></p>

Variante 3b

Fontes de dados	Ocorrências encontradas
Villagevoice	* Getting <i>It at the Rave;</i>
BNC	00
Cobuild	<p>*<i>Goodness It gets you down.</i></p> <p>* <i>and it's a rather clever way of getting everybody very enthusiastic about an event</i></p>

Variante 3c

Fontes de dados	Ocorrências encontradas
Villagevoice	<p>*<i>The staff of barmen have gotten pouring Martini...</i></p> <p>* <i>Upset by Mayor Bloomberg's desire for a smoke-free city, some New Yorkers are getting their cyberfix watching others light up on</i></p>
	* <i>and the matter was put to Jesus in a situation of controversy, for the Pharisees were playing politics, trying to get Jesus to take sides in the</i>

BNC	<p>debate.</p> <p>* She studied the use of directives --; speech that gets someone to do something --;</p> <p>* These are things to check when you have problems getting your machine to work.</p>
Cobuild	<p>*I mean is this is a film aimed at getting the Government to do more is it?</p> <p>* The culture change is actually getting people to not perceive them as an ends in</p>

Variante 3d

Fontes de dados	Ocorrências encontradas
Villagevoice	*Paul on the highs and lows of getting your book published...
BNC	<p>*Aaagh I wouldn't touch those Peter, oh no aaagh, aaagh god put them away he's gotten your feet tickled</p> <p>* I enjoyed writing the editorials in spite of getting my leg pulled about sermonizing --;</p>
Cobuild	<p>* He was getting his windows put in again</p> <p>* by example that I mean you've got some of the erm simulation compared to</p> <p>* and have Gotten it started.</p>

Variante 4

Fontes de dados	Ocorrências encontradas
Villagevoice	<p>*The heir to the Eli Lilly fortune has bequeathed \$100 million to Poetry Magazine. Why think prosaic when you've got Prozac bucks</p> <p>* Why think prosaic when you've got Prozac bucks</p> <p>*Sunshine Anderson, Your Woman; Nikka Costa, Everybody Got Their Something;</p> <p>*The Weirdos's We Got the Neutron Bomb and The Mekons's Punk Rock</p> <p>*You've Got a Racist Friend in Pennsylvania</p> <p>*Hey Iran! We've Got an Offer You Can't Refuse!</p> <p>*... franchise in NYC! Sure, we've already got plenty of big, famous comedy clu.....</p> <p>*This neighborhood barâ??s got a nice selection of appetizers, a TV, ...</p> <p>*... on how well you get along with Pops. They've got beer, they've got .</p> <p>*GM Steve Phillips's itchy trigger finger; what Jason Giambi wants, Giambi gets</p>

	<p><i>*If New York City gets the go-ahead to host the 2012 Summer Olympics, the city will face a decade of major change.</i></p> <p><i>*The Reprazent crew at Direct Drive; Tronic Treatment gets a new space.</i></p> <p><i>* Measuring the achievements of Barry Bonds; Daily News Reporter gets baseball negotiations right; Yankee Orlando Hernandez?EI Who</i></p> <p><i>*... of an anti-heimatfilm, Schultze Gets the Blues gently loathes the Ge</i></p> <p><i>*GOP Patron Gets Nod for Alaska Pipeline</i></p> <p><i>*Little Italy in the Bronx rarely gets a new restaurant these days.</i></p> <p><i>*Jazz at Lincoln Center is getting a swanky new home.</i></p> <p><i>*The World Financial Center is not getting its due. Not only is it a center of</i></p> <p><i>*... journalist has had the experience of getting a spokesman on the phone, and.....</i></p> <p><i>*... exactly bask in the attention. It's gotten such bad word of mouth that, if.....</i></p>
<p>BNC</p>	<p><i>*... when you have sacked and gotten what ye can of it,...</i></p> <p><i>*It will go on until either the cancer gets me or I survive.</i></p> <p><i>*you've made that perfectly clear, we actually got that message loud and clear.</i></p> <p><i>* So something that you had to multiply by itself and get five of them all multiplied together and it equals two.</i></p> <p><i>* All the guests have to be wired up with a radio mike, and just before she went on, she said: `I've got this thing strapped between my legs -- ; I hope it doesn't give way....';</i></p> <p><i>* , and that is that every man, woman and child of the population of those two countries er has got adequate protection and even a woman er who wishes to go out and do shopping in the contaminated er environment has the possibility of,</i></p> <p><i>* Oh that's a lovely header on as well it almost reached Rozario Greyson gets it clear.</i></p> <p><i>* At his age, and where he lives, he doesn't really have much hope of getting anything more advanced, though he is certainly intelligent and able.</i></p> <p><i>* It is possible to work hard at a complete system and get very little from it because of interference by other predators.</i></p> <p><i>*--; yet we still can't afford to rent privately or get a mortgage.';</i></p> <p><i>* It is difficult to get full information here, but it is not something we want to comment on.';</i></p> <p><i>*This pretty island is only an hour away by ferry so you will have plenty of time to get a real feel for the island and begin to enjoy its special magic before it is time to leave.</i></p> <p><i>* One thing about my ritzy office accommodation, you get a swell view</i></p>

of the city, with the sea just visible between the corners of two blocks on the other side of the street.

* The main ways these non-enrollers said they would surmount the earlier difficulties were to save money and to **get** more qualifications.

* We **get** our horses from a dealer and if they are good horses to learn on we buy them if we can afford them.

*, the session can often be very carefully tailored to **get** maximum value from the visit.

*Because you can all **get** these things like Guy Fawkes for, but also transcripts for.

* We will probably consider repeating the venture later in the season, but more immediately we hope to **get** a spin-off tomorrow night.;

* you never **get** the same amount of time as anybody else.

* Well can't he **get** an idea as to when he's gonna get his money?

*;We haven't **got** the autopsy, sir, so I've no idea when the girl died, yet.

* Mr Moore's **got** iron boots

* We've got we've **got** a dictionary yeah.

* " Isn't it strange the way everyone's **got** kittens to dispose of when you don't want them and none when you do?"

* that the fairness of trading was the responsibility of governments and GATT, it'd **got** nothing to do with them.

* So you see we, we've **got** a three-tier movement you know, throughout the, throughout the country.

* I'm glad you called," Lorne went on weirdly," because I want to tell you about another new idea I've **gotten**.

* And I suppose er I some of the lasses would have **gotten** work as

* Natch if the operation had **gotten** the go-code, that List would only have been part of it.

* im quite sure that Frank at least would have doubled that if he had **gotten** the chance.

* I think Wilko is the best we could have possibly **gotten** in a manager and people (including me unto recently when I was put right) are ready to forget what he's done for the club.

* I like it when Marie **gets** a letter, cos I never get one --;

* If he **gets** the job, Lust can be expected to follow German policy and

steer the agency towards

*: if a credit granter suddenly **gets** information relating to an inquiry made some months earlier

* Antonia **gets** what Antonia wants.!

* Just to make sure no-one **gets** the wrong idea, the loco carries an ;L;

* Our young labourer Kevin, whom I've not mentioned for a while, **gets** the strenuous pick and shovel jobs.

* CRAY **GETS** FIRST SOUTH AFRICAN ORDER

* Robert Colquhoun **gets** more than all of them.

* Carried out behind closed doors --; in workrooms, laboratories and offices --; it rarely **gets** a mention in the media despite the fact that excavations are often featured.

*Each person **gets** two pounds how much

*The Prime Minister **gets** his chance to pull them all together on Friday...

*on Thursday, as part of an overall strategy to ensure the public **gets** speedy treatment.

*has I mean er my my daughter-in-law said he takes he mu he very often drives he's **got** a season ticket,

*Well perhaps she only **gets** two pence a week pocket money and she saves one penny

*Eggs were always in short supply and I suppose the reason was that during the war we were not **getting** our usual supply from Denmark and the Low Countries,

*because while a full-time place for study will feature topmost in a candidate's range of choices, the prospect of **getting** a job early may provide a stimulus for part-time study.

***GETTING** THE BALANCE RIGHT

*What have you done about **getting** a, a replacement?

*and why her mother had been so strict with her and taught her things about life and men and **getting** babies.

*Now in a queer way, a looking-glass way you might say, she seems to be **getting** it.

*Though I may say that I shall be **getting** twenty-five guineas next Thursday for doing nothing but

*you're visiting a close relative and are **getting** Income Support.

*to discover whether parents' solicitors experience difficulties in **getting** background history of cases from Social Services Departments;

*The local team still had their moments with Lynch and Peter McGrattan **getting** their fair share of the points.

*even if we **get** the award of the costs, then the difficulty is, is, is in

	<p>getting those costs in.</p>
<p>Cobuild</p>	<p>* being in the low-level training going out to get the lower-paid low-paid jobs. And to employ</p> <p>*Having spent a hundred pounds you get eleven pounds or you get twenty two pounds</p> <p>*And you get increasing commitment of the various cells to</p> <p>* Basically you get such a virus such a program virus by er giving</p> <p>* I'll ask another driver see if I get a different message</p> <p>* of the court have to be adhered to. But we'll get them</p> <p>* What we try and do is Yes. You get G P letters. Yes. It does medical audit</p> <p>*Er to leave to get promotion is what I think I'm trying to</p> <p>*that feeds back to the atmosphere you get errors in the atmosphere so it's a positive</p> <p>*Better get some more weighed up now I think</p> <p>*er well you don't you know you can't get the same satisfaction from another doctor if</p> <p>*do something like that round here you wouldn't get any response at all</p> <p>*I said a hundred. Can I get this mark</p> <p>*to do that because they could expect to get a job at the end of it</p> <p>*it's due on a Monday but she don't get it till the Friday</p> <p>*the government gets more revenue but also the private sector gets</p> <p>*is a superstar and he gets the superstar treatment.</p> <p>*Oh he's going to get all hyper if he gets too much orange isn't it?</p> <p>*He gets a G P letter right away he gets labels so on and so forth.</p> <p>*the Atlantic gets er more evaporation less precipitation</p> <p>*the service that er the customer gets is going be a much much better service</p> <p>*tries to play forward for Barnes. Barnes gets the better of Pallister.</p> <p>*The less reassurance the partner gets the more demanding the more silly the more</p> <p>*that's one way of getting a limited number of them.</p> <p>* time it's you know er I it's a bit difficult getting all the way to Croydon</p> <p>*I'm getting an awful lot of ear-bashing this morning</p> <p>*We have to get a test on it now we'll ps be getting it on Tuesday 'cos we're off the morrow</p> <p>*I mean what kind of response were you getting to those and to those a dimensions of the</p> <p>*So in terms of getting any information about</p> <p>*Really really nice and they hadn't got that salty taste at all they just tasted</p> <p>*because most of my friends and that have got jobs at the beginning of</p> <p>*Although we've got some reasonable results at home except for</p> <p>*how much spare space you've got really</p> <p>*for the m for the arms that Saddam Hussein got MX you're in Norwich. Have you got a question</p> <p>*Air's got a force and it Yeah and it's pushing it</p> <p>*Well in sociology I've got about five Sikhs but still the majority is</p> <p>*Is it 'cos it's got a big engine?</p> <p>*We've got a very exceptional range right through from</p> <p>*No. I've got two young children</p> <p>*My older sister she got a grandson and daughter</p> <p>*If we've got some money but it's not very often</p> <p>*I can read books. I mean I've got a few upstairs</p> <p>*But if you've got a homework there and you bring it home what</p> <p>*all of my neighbours kids I got them a toy each and everything</p> <p>*House insurance have you got that? Car insurance</p> <p>*Yeah. But I've got wrist lasers as well.</p> <p>*We haven't got much of transport public transport here</p> <p>*Er you've got a leaflet about I've got one</p>

	<p><i>*Haven't got anybody there are no volunteers</i></p> <p><i>*with an Audi then I would assume that you've gotten you can take him on your own if you object to</i></p> <p><i>*did you think that's how they would have gotten an idea?</i></p> <p><i>*And how would they have gotten those thoughts.</i></p> <p><i>*Oh that's what I thought yeah. Erm we'd gotten voice mail we get a lot of crazy people</i></p> <p><i>*And of the preliminary results they've gotten I've forgotten how many models</i></p> <p><i>*but even if it had gotten it right Mm. if they were just</i></p> <p><i>*FX shared with it the word that she had gotten</i></p> <p><i>*But I haven't gotten my jobs Other people have gotten my jobs</i></p>
--	---

Variante 4a

Fontes de dados	Ocorrências encontradas
Villagevoice	00
BNC	00
Cobuild	<p><i>*...all of my neighbours kids I got them a toy each and everything</i></p> <p><i>*it could be any number of things that finally gets them</i></p> <p><i>*the systems have gotten sucked into operational requirement</i></p>

ANEXO II

Exemplos coletados nos *corpora* (BNC, Cobuild e Villagevoice), não considerados em nossa investigação por não conter contexto suficiente ou por haver o verbo *get* como verbo frasal:

BNC

G3X213 Get good keep of the time here don't we ?

HHX 14705 Does my right hon. Friend think that, election or no election, the sooner they get on with it the better?

H5E128 We've been quite lucky cos we got the

JP7 1043 But I haven't got I couldn't at this stage say I could do a tap next year.

AB3 1110 With its maddened strings, echo-chamber vocal and the odd filigree of lonesome country whistling, it is vaguely suggestive of the sixties pop-melodrama of `;Wichita Lineman'; or `;Something's Gotten Hold of My Heart';.

ART 2189 We didn't intend to have a five-piece group so we played with Craig and, in the meantime, Andy returned and we'd gotten on so well with him that we decided to continue as a five-piece...

AB5 7 David was sacked from his very first job at Vic Furlongs Music Shop in Bromley; he was working there whilst still at school but, as Vic describes, `;He was a day-dreamer and had to be gotten rid of.';

ASK 871 I felt that she may have either directly or indirectly encouraged him to make this decision for several reasons: she was suffering; she knew that he wasn't going to leave the hospital and she accepted that; and she didn't like seeing him talk himself into more suffering for him and for her; and I don't think there's any question that in some sense she must have gotten this across to him that he ought to give up much more than anyone else.

CHO 2539 As she blacked out, she thought it was a pity she hadn't gotten round to finishing the Christmas decorations.

CJX 1989 `;She's gotten over all that.

FYX 195 He had a bit of a chip on his shoulder because he felt that other people who were not so good but who had the right background and connections had gotten ahead of him.

H0B 155 God's Gift Mine, it was recognised, lay conveniently near to the Brigham smelters enabling ore deliveries to be maintained throughout the winter months whereas the other ores" further distant, can not be brought to the said smelting house, but in the summer only... you may therefore consider how far forth those Mines so far distant may be set upon with good strength in summer and what number of kiddles will weekly be gotten and towards winter when that will fail, to drive those pickmen from there to work in Gods gift, if the winter shall not hinder until we may be furnished either out of Germainie or our own Nation with a sufficient number of pickmen to man all the works thoroughly & withall to consider whether the Myne of Gods Gift be not so plentiful as some other new Stolnes (G. Stollen --; tunnel, adit etc.) or head (possibly a forerunner of our word" heading") may be driven thereby to gitt the like weekly pportion (proportion) as hath formerly been gotten there."

H0C1424 Possibly no one will ever know just how much this particular gang made in ill gotten gains over their evil enterprise, but there was little doubt at the time of the trial that quite a fortune had been amassed and that most of the principals would be rich men when they came out of prison.

A9C 114 His Burmese isn't as good as Thubron's Chinese, but he gets on terms with the locals without patronage, and his wit gets us through the potentially boring bits.

EV9 922 Definition 1.6.1 is all very well in that it gets rid of any nasty problems concerning x, by getting rid of x!

KB0 2131 I'll be viewing the Methodist Church in quite a different way, but I think it's very important for us to be made aware of how they do it erm for example, if you have erm a a or and I don't think any church has, are provided within that and gets alike.

KBB 6135 its you who, who gets all up tight

KBW 6757 He normally gets to .

KPV 7761 sort of you, and people do get their broken up, and you say, oh well Face gets away with it, but he's the only one, everyone else sort of gets on their face.

ASA 275 You wouldn't think getting into the rough there would be such a problem if you saw it nowadays.

G1X1282 Bet bloody Matt's been getting at him probably knew the camera had caught him looking shit-scared.

J75 166 Getting the work in

K66 20 Prior to getting around to the job I have to do, and that is to honour those men that gave their lives so that we could be free, I'd like to just share a few things with you as we return to this wonderful country.

KB7 14595 and then she was getting

KC9 5056 I don't remember getting

Another thing that was a disappointment for me was missing the traditional breaking through the ropes and the spectators at the end; **getting** the police escort through to the last.

...even though we have not **gotten** together since the war but I have talked to on the phone one time when I was in New York City.

Let's **get** on."

Shame they can't **get** together isn't it?

Few people paid much attention to Easy Rider until the previews, and slowly word **got** around that Fonda and Hopper had produced a very good film.

My Trial , Cave and the Bad Seeds were staging their own dilapidated equivalents to `;By the Time I Get to Phoenix'; and `;Something's **Gotten** Hold of My Heart';

you are therefore to inform your Selves the best you can how many Kibles of the Oare now **gotten** at Gods gift,

You cannot tell if a youngster really has, for instance, stopped smoking, but you will know if your teenager **gets** in at the negotiated time.

I think once that sort of phrase **gets** within the public domain then it would be very difficult to shift that er in the future.

Section a fact; but violence against homosexual women and men is **getting** out of hand

The rain is hitting the windows harder now, and the wind is **getting** up, whistling through cracks in the panes and the window-frames.

That's another fine mess I've **gotten** myself into.

It's all new, is it going to take a bit of **getting** used to?

Don't take any cover away from the Princess but **get** every other available man on to it...

They have a co-ordinated public relations campaign which **gets** their message across.

We discovered that you now need £2 to **get** in and give a week's notice for 300 pots.

Erm, there you are, Wednesday the eleventh, Doctor couldn't **get** any

Why hadn't he **got** ?

... you may therefore consider how farr forth those Mynes soe farr distant may bee sett upon with good strength in sumer and what number of kibbles will weekly be **gotten** and towards winter when that will faile,

And she has a hundred and forty and he's **gotten** of cans for the his mum and Stewart's been getting some cans for the shop for his granddad and

And erm the girls they have **gotten** four hundred and twenty four cans and

Cobuild

you're stuck that's it because it's too risky to **get** in between the two. [M01] Paul are you [ZF1] t think a lot of Asian people do [F01] Mm. [F02] **get** up to do it. [F01] Right. And does that make [M0X] Mm. [M0X] Mm. [M04] that a load of people **get** rid of it and they'll throw in you know And Once you've done that you needed to **get** on with the social regeneration side as well think it's very important. And the timing [ZGY] **get** it all [ZGY] No. I mean [ZF1] I think it's huh [F01] And [ZF1] it [ZF0] it is a struggle to **get** through it by the end of the year. And quite I mean arguably it's The message it's trying to **get** across is [tc text=pause] [ZGY] it's [ZF0] it's nice to know that a son-in-law **gets** on with his mum-in-law. [ZF1] You don't [ZF0] look I'm going to cook so-and-so and somebody **gets** some [ZF1] so [ZF0] so it helped. Mhm. [M01] he smokes 'cos it's against the law and he just **gets** [tc text=pause] he just [ZF1] he [ZF0] he's is gross and [tc text=laughs] [ZGY] [M01] [ZGY] **gets** a bit personal [F01] Mm. [tc text=coughs] M [M01] [ZF1] cos [ZF0] cos again 'cos er the dog **gets** [ZF1] quite a [ZF0] [M02] Yeah [M01] quite a what happens once [ZF1] the er [ZF0] the road **gets** put in [ZGY] you know another section [ZGY] go and have a look in the kitchen see how FX's **getting** on in a sec. [FOX] So who's going to Builders that were on time er and I'm now **getting** through all the Churchills and the Master I can barely even think of it now o without **getting** over excited and not eating enough ice We were just [tc text=pause] I was just **getting** [tc text=pause] moving forward pretty the [ZF0] the impurities in the marketplace **getting** rid of the complaints. So what I'm really do you feel [ZF1] you're you're [ZF0] you're **getting** on though now? [FOX] I'm hardly here. for them. [ZF1] They [ZF0] they are properly **getting** to grips with it and I thought it was ideas new ideas on how to cope [M01] Mm [F01] **Getting** it across to people that what other people moving away from me [M0X] I'm not. I'm just **getting** [ZGY] [M0X] So I can have more space for er to kit him out erm because you haven't only **got** to buy his immediate uniform you've got to buy [ZZ0] [M02] I think there's er an amazing amount **got** into that in that first [ZGY] particularly in sh [ZF0] sh proves that a different strategy has **got** to be used. [M01] Yes. Yes. Now [ZF1] I [ZF0] of work we did [F01] Mm [F02] but you've still **got** the sweat er even in this country illegal

be living in [ZZ1] place name [ZZ0] and you've **got** to be living in [ZG1] what [ZG0] And they're we pick up Not long after that the younger son **got** together all he had set off for a distant Er have you finished [M0X] Absolutely. You've **got** to give it some. [ZF1] You've got to [ZF0] desk er the only department that was **gotten** rid of because it wasn't seen to be relevant. [F01] [tc text=laughs] [F02] Yeah okay if I've **gotten** really fed up with looking for work [F01] Mm. on Italians in this country and how they've **gotten** on. [F01] Oh really. [F02] Yeah. [F01] Oh seventies because the C O two story hadn't **gotten** out at all. [M01] Right. Okay. [M02] Or things like that [F01] Mhm [M01] Like we've **gotten** er we've read like letters of the War and how [F02] Oh right. So you really have **gotten** around [F01] Yeah. But And then yeah I was you might er be talking to MX has one way of **getting** around this er er by looking at the oxygen at problems what troubles some people have **gotten** themselves in and shortly before that if I'm You know how it **gets** backed up.

I mean it would be difficult to **get** at that information but I think lift was really quick and i er I hadn't really **gotten** twigged on to the idea that suite fifteen by that time things had **gotten** you know reached the stage

Villagevoice

4. A lost manuscript by the great African American author has surfaced. A.J. Verdelle reads between the lines of Every Tongue Got t

We are in a state of perpetual discovery about Zora Neale Hurston. For years her.....
Article [10468 bytes / Posted: Tue, Apr 23, 2002]

6. 'What's Latino Got To Do With It?' at Exit Art

The "Latino explosion" that coincided a few years back with the populari.....
Article [2282 bytes / Posted: Wed, Jan 14, 2004]

16. Former Politically Incorrect host Bill Maher hits Broadway with a one-man show that uses parody as patriotism. Richard Goldstein

Just hours after George Bush strode from a fighter jet in full battle drag, Bill.....
Article [7750 bytes / Posted: Wed, May 7, 2003]

17. Is the Web still wild? Erik Baard discovers why AOL turned its back on becoming a major porn player? and wonders whether it will

... met America Online's perverts, and they are us. Hungry for sex, we crowd i.....
Article [18059 bytes / Posted: Tue, Oct 24, 2000]

18. The Prophecy of The Stones

Part Harry Potter and part Baby-Sitters Club, The Prophecy of the Stones is an i.....
Article [2407 bytes / Posted: Wed, May 12, 2004]

19. <http://www.villagevoice.com/generic/act...>

Take away the John Rucker jokes, and this year's baseball winter meetings sounde.....
Article [6133 bytes / Posted: Tue, Jan 1, 2002]

20. Bed Bath & Beyond

... go to replace the coffeemaker the ex got in the settleme...
Listing [1224 bytes / Posted: Fri, Mar 11, 2005]

21. Kittie's Safe

Women are uniquely qualified to make angry music. The rage of a girl seeing all
Article [6203 bytes / Posted: Wed, Jan 15, 2003]

22. <http://www.villagevoice.com/generic/act...>

He's the international symbol of conflicting values and a walking testament to t.....
Article [4838 bytes / Posted: Tue, Jul 23, 2002]

23. When Arturo O'Farrill, the newly appointed director of Lincoln Center's Afro-Latin Jazz Orchestra (and son of legendary Cuban ba

When Arturo O'Farrill visited Cuba last December, he had no idea how he'd be rec.....
Article [14077 bytes / Posted: Wed, Apr 30, 2003]

24. <http://www.villagevoice.com/generic/act...>

On July 24, 1997, crooked buildings consultant Ronald Lattanzio and the head of
Article [7717 bytes / Posted: Tue, Jun 26, 2001]

25. 15-60-75's Jimmy Bell's Still in Town; Alvin Lee's In Tennessee

The blues have me by the throat, and the fingers are a man's who lives in a ceme.....

Article [2464 bytes / Posted: Wed, Jul 7, 2004]

27. Life (X) 3; The Play What I Wrote; Urban Cowboy

... time we're in. The problem isn't that they're not topical; even a livelier.....

Article [9178 bytes / Posted: Wed, Apr 2, 2003]

32. Laugh Factory

... franchise in NYC! Sure, we've already got plenty of big, famous comedy clu.....

Listing [864 bytes / Posted: Mon, Mar 7, 2005]

33. Lost Highway

â??This is some spooky shit we got here,â?? one deadpan character informs ...

Listing [1210 bytes / Posted: Fri, Mar 11, 2005]

34. Q Hair

... just something about Japanese salons. They're cooler lookingâ??this place.....

Listing [912 bytes / Posted: Fri, Mar 11, 2005]

36. Club Casino

... hot and sweaty patrons. If youâ??ve got salsa, merengue, or just straight.....

Listing [953 bytes / Posted: Fri, Mar 11, 2005]

37. http://www.villagevoice.com/generic/act_...

Washington, D.C.?George Bush's genius is to present himself as the benign, frien.....

Article [3205 bytes / Posted: Wed, Oct 13, 2004]

39. http://www.villagevoice.com/generic/act_...

No longer can you expect that a tap event will be an unassuming display of foot

Article [7665 bytes / Posted: Tue, Feb 27, 2001]

40. Manchester Pub

... or Guinness draft, your bartenderâ??s got it at this Murray Hill pub. Be

Listing [1050 bytes / Posted: Fri, Mar 11, 2005]

41. How to Act Around Cops

You can see why Logan Brown's How to Act Around Cops was one of the hot items in.....

Article [5781 bytes / Posted: Wed, Sep 17, 2003]

42. McAleer's Pub

Sure, they've got darts, and ESPN-ready TVs, ... only does McAleer's induce

Listing [948 bytes / Posted: Thu, Feb 17, 2005]

44. McAnn's

... on how well you get along with Pops. They've got beer, they've got ...

Listing [935 bytes / Posted: Fri, Mar 11, 2005]

45. Spiritualized's Let It All Come Down; Mercury Rev's All Is Dream

It's always impossible to pin a date on these things, but somewhere in the time

Article [7910 bytes / Posted: Tue, Oct 16, 2001]

46. Nicholas Leichter at the Flea Theater; the School of American Ballet's annual workshop performances

... abashes them; even damaged by love, they expect?no, deserve?our desire. ...

Article [7628 bytes / Posted: Tue, Jun 26, 2001]

48. http://www.villagevoice.com/generic/act_...

Julie Colon never planned on becoming an activist. But two years ago, when her m.....

Article [6094 bytes / Posted: Tue, Jan 30, 2001]

49. Cole Porter and Abe Burrows's Can-Can; Max Morath: Ragtime and Again

Even nostalgia, says the old joke, isn't what it used to be. The past is so prep.....

Article [6182 bytes / Posted: Wed, Feb 18, 2004]

50. The Black Sheep Bar

... of all the good luck theyâ??ve got! Youâ??re going to need it when ...

1. Turns out Janet's boob was important after all: Douglas Wolk casts a cold eye on the FCC's frantic implementation of its mandate

"When one looks at the tortured rationale for finding broadcasting uniquely

Article [10410 bytes / Posted: Wed, Apr 21, 2004]

3. GM Steve Phillips's itchy trigger finger; what Jason Giambi wants, Giambi gets
SOMEBODY PLEASE CONFISCATE THIS GUY'S CELL PHONE Given the itchininess of GM Steve.....
Article [5827 bytes / Posted: Tue, Dec 25, 2001]
4. If New York City gets the go-ahead to host the 2012 Summer Olympics, the city will face a decade of major change. Is Deputy Mayo ... to host the 2012 Summer Olympics, it is anyone's guess exactly how the
Article [8761 bytes / Posted: Wed, Oct 23, 2002]
5. Did Wall Street fat cats, fearing an economic breakdown, arrange for Jesse Jackson's phone call to Dubya? Peter Noel gets on the Downcast Wall Street investors whose fears had been focused on a slowing economy.....
Article [13360 bytes / Posted: Tue, Jan 2, 2001]
6. In the new film Secretary, James Spader plays a lawyer with a thing for spanking. Dennis Lim talks to the thinking man's horndog
Strewn with all manner of kinks, hang-ups, and fetishes, James Spader's films ad.....
Article [7681 bytes / Posted: Wed, Sep 11, 2002]
9. Missing papers, anonymous suspects, an unidentified leg?the McVeigh execution gets some mysteries thrown its way. James Ridgeway
The FBI's admission last week that it has known since at least March about ...
Article [11958 bytes / Posted: Tue, May 22, 2001]
17. Kmart and other national retailers are selling a different kind of Easter basket this year, with chocolates in the shape of mili
While Pentagon war planners may be gunning for an attack on Iraq by mid March, h.....
Article [8790 bytes / Posted: Wed, Mar 5, 2003]
18. New meals for seniors program gets a loud Bronx cheer.
Cutting senior citizens' programs is normally akin to stepping on the third rail.....
Article [10656 bytes / Posted: Wed, Mar 31, 2004]
25. Is it dancing? Is it a sport? Anya Kamenetz gets in touch with contact improvisation, just in time for Movement Research's annua
On a Monday night at the Children's Aid Society in Greenwich Village, 25 New Yor.....
Article [7875 bytes / Posted: Wed, Dec 4, 2002]
28. Sensual meditation! Extraterrestrial gospel! Can the Raelians take Manhattan? Rebecca Segall gets in touch with her inner Elohim
The first Raelian has just moved to Manhattan, and she's on a mission to multipl.....
Article [14974 bytes / Posted: Tue, Sep 4, 2001]
29. Bukowski: Born Into This
Cult writers typically spend their lives in wretched obscurity and their literar.....
Article [3719 bytes / Posted: Wed, Jun 2, 2004]
30. Ta-Nehisi Coates reports on the highs and lows of the Hip-Hop Summit Action Network
When the Republican National Convention comes to town this month, Russell Simmon.....
Article [5036 bytes / Posted: Wed, Aug 4, 2004]
42. The Same River Twice; Cabin Fever
Both cries from the all-American wilderness, Robb Moss's The Same River Twice an.....
Article [4538 bytes / Posted: Wed, Sep 10, 2003]
45. When Arturo O'Farrill, the newly appointed director of Lincoln Center's Afro-Latin Jazz Orchestra (and son of legendary Cuban ba
When Arturo O'Farrill visited Cuba last December, he had no idea how he'd be rec.....
Article [14077 bytes / Posted: Wed, Apr 30, 2003]
47. Play
In his program note, director/co-writer/chief instigator Robert O'Hara claims th.....
Article [2316 bytes / Posted: Wed, Jun 9, 2004]
48. Urinetown! at the American Theatre of Actors
The stylish Philippe Starck lobby of midtown's swank Paramount hotel is not exac.....
Article [5021 bytes / Posted: Tue, Apr 10, 2001]

49. Cherry Tavern

... on Fridays, when Cherry Tavern gets unusually rowdy 'round midnight. The
Listing [1052 bytes / Posted: Thu, Feb 17, 2005]

50. Twentynine Palms

No audience reaction in Venice came close to the one accorded Bruno Dumont's Twe.....
Article [2167 bytes / Posted: Wed, Sep 10, 2003]

3. Getting in touch with my inner nerd

I was a total nerd in high school. Maybe you can't tell by looking at me now, or.....
Article [6563 bytes / Posted: Tue, Apr 30, 2002]

11. American and Muslim leaders seem to be getting along?at the UN summit on the rights of the child. Sharon Lerner reports on where

... lately. Iraq and Iran, both Islamic, are two of the three "Axis of Evi.....
Article [8915 bytes / Posted: Tue, May 14, 2002]

13. Amy Guthrie looks at the people getting rich off your inability to pay for an education

Next time you sit down to sign your monthly student loan check, consider this: S.....
Article [15314 bytes / Posted: Wed, Nov 3, 2004]

14. http://www.villagevoice.com/generic/act_...

... forbidding, campaign stories are always about money. Indeed, financing is.....
Article [8826 bytes / Posted: Wed, Dec 1, 2004]

16. Bombay Harbour in Jackson Heights

It's been five years since Jackson Diner moved from its cramped original locatio.....
Article [4262 bytes / Posted: Wed, Apr 30, 2003]

17. http://www.villagevoice.com/generic/act_...

You might wonder?were you someone unfamiliar with or in denial about the ways of.....
Article [15242 bytes / Posted: Wed, Jan 19, 2005]

18. Red Hook Bistro 360

A mainstay of the city's restaurant scene over the last decade has been the Fren.....
Article [4062 bytes / Posted: Wed, Dec 3, 2003]

19. Chennai Garden

... These delectable vegetarian crepes are made from a batter of ground rice a.....
Article [3823 bytes / Posted: Wed, Sep 24, 2003]

21. Bronx Museum of the Arts

... art, free on Wednesdays, so how about getting out of that rut, getting y.....
Listing [1085 bytes / Posted: Fri, Mar 11, 2005]

25. The Spa

... to raspberry-chocolate body scrubs. If getting slathered in ice creamâ??f.....
Listing [1054 bytes / Posted: Fri, Mar 11, 2005]

29. http://www.villagevoice.com/generic/act_...

For many, the most anticipated treat on this spring's roster of theater events i.....
Article [11602 bytes / Posted: Wed, Mar 3, 2004]

30. Wattstax; Love the Hard Way

A mere concert flick it's not. Wattstax (1973) not only documents the soul-titan.....
Article [3332 bytes / Posted: Wed, Jun 4, 2003]

33. http://www.villagevoice.com/generic/act_...

If you like the two-party system, you're going to love the four-label system. Wi.....
Article [5220 bytes / Posted: Wed, Aug 25, 2004]

35. "You Owe Us!" demand the banners. Adamma Ince follows the slavery reparation movement as it marches on D.C

The first step was in 1963, when Dr. Martin Luther King led Black America to thi.....
Article [9954 bytes / Posted: Wed, Aug 14, 2002]

37. The Distillers' Sing Sing Death House

Resolved, That the objection of indelicacy and impropriety, which is so often br.....
Article [5990 bytes / Posted: Wed, Mar 5, 2003]

39. http://www.villagevoice.com/generic/act_...

The list of contributors to the nonprofit group launched by Deputy Mayor Daniel
Article [3725 bytes / Posted: Wed, Feb 2, 2005]

40. Lakeside Lounge
... patrons decide to liven it up by getting smashed and taking naked pic of ...
Listing [992 bytes / Posted: Thu, Feb 17, 2005]

41. http://www.villagevoice.com/generic/act_...
PAULINE UNG Age 30 Resides Manhattan Occupation Attorney What do you think of th.....
Article [10314 bytes / Posted: Tue, Nov 6, 2001]

43. http://www.villagevoice.com/generic/act_...
Christmas Eve, the Fourth Age For my ninth birthday, which took place more than
Article [14438 bytes / Posted: Tue, Jan 22, 2002]

44. http://www.villagevoice.com/generic/act_...
... made of silk; the torn jeans you see are likely to sport Rogan labels. ...
Article [4734 bytes / Posted: Wed, May 26, 2004]

46. http://www.villagevoice.com/generic/act_...
LOCATION Williamsburg RENT \$850 [market] SQUARE FEET 800 [top floor of three-sto.....
Article [4319 bytes / Posted: Wed, Aug 25, 2004]

50. Downtowners Strip Down?and Dress Up
The minute the mercury rises, even a little, downtowners apply themselves gleefu.....
Article [951 bytes / Posted: Wed, May 21, 2003]

2. http://www.villagevoice.com/generic/act_...
... the scrap heap. The ice age will not have arrived, just yet. There will be.....
Article [10079 bytes / Posted: Wed, Sep 4, 2002]

3. Cherry Lounge
Itâ??s gotten hotter in Harlem after hip-hop ...
Listing [984 bytes / Posted: Fri, Mar 11, 2005]

5. Remy Lounge
... a taste for cognac. Mr. Martin would have gotten on well with the owner
Listing [1249 bytes / Posted: Fri, Mar 11, 2005]

6. http://www.villagevoice.com/generic/act_...
In covering the Supreme Court's historic cutting down of the First Amendment rig.....
Article [7031 bytes / Posted: Wed, Jan 28, 2004]

7. "Over the Line: The Art and Life of Jacob Lawrence" at the Whitney Museum of American Art
It is sad but not surprising that the tastemakers currently touting Norman Rockw.....
Article [8212 bytes / Posted: Tue, Jan 29, 2002]

8. 'Arshile Gorky: A Retrospective of Drawings' at the Whitney Museum of American Art
... learned: above all, keep at it. If you have no ideas, draw the model. If y.....
Article [5900 bytes / Posted: Wed, Jan 28, 2004]

9. http://www.villagevoice.com/generic/act_...
In the '80s, after Roger Ballen moved to South Africa, his black-and-white photo.....
Article [10449 bytes / Posted: Tue, Feb 12, 2002]

11. http://www.villagevoice.com/generic/act_...
On a frigid February morning in 1985, Michael Burawoy's dream came true. He pass.....
Article [10813 bytes / Posted: Tue, Apr 17, 2001]

12. http://www.villagevoice.com/generic/act_...
A certain scientific discovery in the 19th century drastically altered life as t.....
Article [9290 bytes / Posted: Tue, Aug 7, 2001]

13. http://www.villagevoice.com/generic/act_...
John Currin may be the perfect artist for this administration: He's a compassion.....
Article [6226 bytes / Posted: Wed, Feb 11, 2004]

14. Wildboyz; Worlds Apart; A Night at the Races
In this age of American isolationism, wouldn't it be nice to send some of our cu.....
Article [8601 bytes / Posted: Wed, Oct 29, 2003]

15. http://www.villagevoice.com/generic/act_...
Beneath the chandelier, in a pile atop the tapestry rug, is a headshot of Jon Bo.....
Article [7934 bytes / Posted: Tue, Jan 23, 2001]

16. http://www.villagevoice.com/generic/act_...
Jackie Battenfield paints for a living. She paints to pay for her son's neurosci.....
Article [5069 bytes / Posted: Wed, Aug 4, 2004]
17. Kate Sekules The Boxer's Heart: How I Fell in Love With the Ring; Lynn Snowden Picket Looking for a Fight
"Both boxing and drugs are ways of avoiding pain," punk rocker-turned-jo.....
Article [6321 bytes / Posted: Tue, Dec 26, 2000]
18. http://www.villagevoice.com/generic/act_...
In A Beautiful Mind, the first public manifestation of John Nash's worsening men.....
Article [18532 bytes / Posted: Wed, Apr 16, 2003]
19. A Day Late and a Dollar Short by Terry McMillan
Being an effete literary snob means A Day Late will be the first Terry McMillan
Article [7339 bytes / Posted: Tue, Jan 30, 2001]
20. White Collar Sweatshop by Jill Andresky Fraser
In the early 1990s, as allegedly time-saving electronic gizmos began their relen.....
Article [6359 bytes / Posted: Tue, Mar 27, 2001]
21. Sylvia and Ted by Emma Tennant
In a series of psychological snapshots, Emma Tennant novelizes the love triangle.....
Article [5607 bytes / Posted: Tue, May 29, 2001]
22. Fargo Rock City by Chuck Klosterman
Halfway through a stupefying freshman-year American studies lecture, I decided t.....
Article [5767 bytes / Posted: Tue, Jun 5, 2001]
23. Positively 4th Street: The Lives and Times of Joan Baez, Bob Dylan, Mimi Baez Fariña, and Richard Fariña by David Hajdu
One of the signal perversities of celebrity culture is the way it induces ordina.....
Article [7365 bytes / Posted: Tue, Jun 26, 2001]
24. Timothy McSweeney's Quarterly Attempt #6, edited by Dave Eggers
... rate, the next McSweeney's is going to have to come over to your house and.....
Article [7253 bytes / Posted: Tue, Jul 3, 2001]
25. The Catsitters by James Wolcott
Like a hard-eyed cop securing a midtown crosswalk for an adorable gaggle of duck.....
Article [5588 bytes / Posted: Tue, Jul 24, 2001]
26. Glow in the Dark by Lisa Teasley
The threat of violence never strays far from desire in Lisa Teasley's stories of.....
Article [5310 bytes / Posted: Tue, Apr 2, 2002]
27. A Talk With 'Being America' Author Purdy
Jedediah Purdy: It's the kind of name you don't easily forget, especially when i.....
Article [7443 bytes / Posted: Wed, Mar 12, 2003]
28. Solitary Sex: A Cultural History of Masturbation by Thomas W. Laqueur
Not feeling guilty enough? If the recent War to End All Gas Hikes didn't elicit
Article [6222 bytes / Posted: Wed, Apr 30, 2003]
29. Perfect Sound Forever by Rob Jovanovic
Dressed for success that never comes, with so much style that it's wasted, Pavem.....
Article [2484 bytes / Posted: Wed, May 26, 2004]
30. Daniel G. Clowes's Eightball #23: The Death-Ray
What would happen if a high school loser were suddenly given superpowers? Per Sp.....
Article [1987 bytes / Posted: Wed, Jul
31. Art Spiegelman's In the Shadow of No Towers; Paul Goldberger's Up From Zero: Politics, Architecture, and the Rebuilding of New Y
We're waiting for the other shoe to drop, and it's "Jihad brand footwear".....
Article [5545 bytes / Posted: Wed, Sep 8, 2004]
32. Patricia J. Williams's Open House
A series of amorphous, autobiographical essays, Open House uses metaphorical roo.....
Article [2425 bytes / Posted: Wed, Dec 29, 2004]
33. http://www.villagevoice.com/generic/act_...

Ralph Lemon often seeks not to understand. He went to see Ingmar Bergman's Hamle.....

Article [7715 bytes / Posted: Tue, Oct 24, 2000]

34. Family Business; The Sopranos

A mellow single dad with a curly, graying mop of hair and goatee, Adam Glasser i.....

Article [6517 bytes / Posted: Wed, Mar 17, 2004]

35. Sarah Skaggs at Danspace St. Mark's; Richard Daniels at the Flea

"Go" is an apt name for the 11-year retrospective that Sarah Skaggs pres.....

Article [7403 bytes / Posted: Tue, Jul 3, 2001]

36. http://www.villagevoice.com/generic/act_...

When Willam Christensen took over the five-year-old San Francisco Opera Ballet i.....

Article [7787 bytes / Posted: Wed, Oct 16, 2002]

37. Thomas Glave Whose Song? And Other Stories

If you had to come up with one word to describe Thomas Glave's debut story colle.....

Article [2735 bytes / Posted: Tue, Jan 2, 2001]

39. Pennsylvania Ballet's Swan Lake

The Swan Lake that Marius Petipa and Lev Ivanov put before the St. Petersburg pu.....

Article [9380 bytes / Posted: Wed, Jun 16, 2004]

40. http://www.villagevoice.com/generic/act_...

Sarah Michelson is a dance world star. But she's tired of being broke. She's tir.....

Article [12675 bytes / Posted: Wed, Jan 5, 2005]

41. http://www.villagevoice.com/generic/act_...

Having toiled for the last decade in big-screen TV treatments and David Spade ve.....

Article [3718 bytes / Posted: Tue, Jul 11, 2000]

43. The experimental films of Jay Rosenblatt

Mining the resonant arcana of yesterday's educational, religious, and news film

Article [3740 bytes / Posted: Tue, Aug 15, 2000]

44. The Replacements

Tossed on the August dog-days movie heap like last season's frayed uniform, The

Article [3503 bytes / Posted: Tue, Aug 22, 2000]

45. http://www.villagevoice.com/generic/act_...

... and the art world in particular, have more or less picked up where they le.....

Article [5970 bytes / Posted: Tue, Apr 30, 2002]

46. Katy Grannan at Artemis Greenberg Van Doren Gallery and Salon 94

Katy Grannan has taken a leap forward in her work. Her second New York solo show.....

Article [5919 bytes / Posted: Wed, Sep 17, 2003]

47. Jeff Koons at Sonnabend Gallery

I spent the past 11 years being disappointed in Jeff Koons. Before then, between.....

Article [5836 bytes / Posted: Wed, Dec 17, 2003]

48. Spring Forward; The Day Silence Died; Strippers

Spring Forward exemplifies what American indies?so often pie-eyed with genre hyp.....

Article [4547 bytes / Posted: Tue, Dec 12, 2000]

49. http://www.villagevoice.com/generic/act_...

Director Jamie Thraves sums up his first feature, The Low Down, with one telling.....

Article [4217 bytes / Posted: Tue, May 1, 2001]

50. http://www.villagevoice.com/generic/act_...

CANNES, FRANCE?At the least, there are two Cannes Film Festivals. The best-known.....

Article [12060 bytes / Posted: Tue, Jun 5, 2001]

*Spatter Pattern (or, How I **Got** Away With It)*

*Bush at the Olympics; ex-basketball player Jayson Williams **gets** into the lacrosse biz*

*...do Maybe I still haven't **gotten** over reading Dan Cameron's ...*

*Is the Slope **getting** too Soho for you?*

*New meals for seniors program **gets** a loud Bronx cheer.*

*... counterpart but each day of the week **gets** its own unoff...*

*Ghost Blazer?MC George Positive and MC-producer Tiger Skullz?haven't **got** much go.....*

ANEXO III

Atividade aplicada aos falantes nativos de inglês:

Age: _____ Activity _____ SEX: _____

Fill in the blanks with the first verb that comes to your mind.

?Do not give your child anything to eat or _____ after midnight prior to their operation.

?We _____ fruit juice out of beautiful blue glasses.

?Boys _____ girls at the Manhattan Theatre Club and then, they go to fancy restaurants

? A majority of the population is unable to _____ or write, that's what the research showed.

?The black market _____ an enormous role in my life as a small boy.

?Tell the real story," she says. `That's why I _____ the book - so I could get the real story out.

?Levi is good at _____ this across. Let's ask him to solve the problem.

?You heard of Chester Reynolds?"I think he _____ one of my textbooks."There's his name on the cover.

?So 11 mentally disabled, but sighted students _____ and listened as Naranjo worked the clay.

?After an engagement in Canada in November she _____ behind to weekend at the Vancouver home.

?Aren't things getting better? When you _____ on TV the Berlin Wall being dismantled what did you feel?

?They played well, much better than when I _____ them last week

?Keep them talking as long as you can, Edward, give me a chance to _____ out of here.

?When the new owner _____ the drawer she discovered 14 letters written inside it.

?I hope you're right," Hersch said, then _____ the folder on the desk and got to his feet.

?He _____ to a discussion on the statement.

?The judge _____ into trouble after killing the man, that's what the news showed yesterday evening.

?We perused another album, _____ to indeterminate music at varying speeds.

?Woolwich assistant manageress Carol _____ a knock at the door expecting it to be her. But it wasn't.

?I can remember the first time _____ drunk on Scotch. It was a funny day.

?“Do you think I'm mad?” In the end he _____ his own question and resigned.

?He intended to shock offenders so that they _____ determined never to return to prison.

?When he talked about his brother, his voice _____ lighter, kind of chuckling in tone.

?At first I really _____ to get back to him each evening. I really miss him.

?The spectators _____ talking during the break.

?In Paris we _____ to the Crazy Horse, Le Sexy, La Grignatiere. They are beautiful places.

?That acceptance requires that we _____ up our hopes for perfect love

?And then if this dragon _____ me, well, then." Then what?" Garin snapped.

?His mother didn't want him to _____ he's a Jew. He should always remember that.

?He was not the kind of person whom one _____ easily. We was unforgettable.

?The car _____ damaged after the accident.

?Why you should always _____ up at the same time in the morning. You could sleep a little more.

?“It was about six when my wife _____ me up, I was having a wonderful dream" said John yesterday.

?A young mum who abandoned her baby son on a village footpath _____ the boy back yesterday.

?Although Rita makes me promise I won't _____ anyone she works with that fact, I told that to my mom.

?I'd never heard of this song anyway so I _____ the writer to get knotted.

?Naomi Campbell, complete with huge lips _____ us she eats hers in any fashion.

?Here, an engineer _____ a close-up examination of screens.

?The ambulancemen were magnificent. We _____ it with 20 minutes to spare," he said.

?We used to _____-the principal's tea ready and in the midmorning they always had tea made of milk.

?It's a rather clever way of _____ everybody very enthusiastic

?At one stage a bottle hit him on the arm and _____, spilling water all over the stage.

?Virginia says this gang did more than _____ your nose; they broke your spirit.

?These are things to check when you have problems _____ your machine to work.

?Paul on the highs and lows of _____ his book published decided to move to New York.

?Many Nigerian Christians _____ a religious affinity with the Jewish state.

?And sometimes I really don't _____ like coming back home again.

?If New York City _____ the go-ahead to host the 2012 Summer Olympics, the city will face a decade of major change.

?I hope that I will soon _____ a permanent official here.

?The temple was named Sogen-ji, and it _____ Niko's permanent assignment.

?The action has _____ an estimated thirty-thousand people homeless.

?All you've got to do is _____ your money wisely.

?Women, children, men and the elderly _____ quickly to the synagogue.

?He used to scare me. I used to _____ up to mum and cry when he was like that.

?Skin cancer is only the most _____ of the impacts of a shrinking ozone layer.

?The systems have _____ sucked into operational requirement.

Atividade preenchida de acordo com os *corpora*:

Activity

Age: _____

SEX: _____

Fill in the blanks with the first verb that comes to your mind.

- Do not give your child anything to eat or **drink** after midnight prior to their operation.
- We **drank** fruit juice out of beautiful blue glasses.
- Boys **gets** girls at the Manhattan Theatre Club and then, they go to fancy restaurants
- A majority of the population is unable to **read** or write, that's what the research showed.
- The black market **played** an enormous role in my life as a small boy.
- Tell the real story," she says. `That's why I **wrote** the book - so I could get the real story out.
- Levi is good at **getting** this across. Let's ask him to solve the problem. You heard of Chester Reynolds?
- "I think he **wrote** one of my textbooks." There's his name on the cover.
- So 11 mentally disabled, but sighted students **watched** and listened as Naranjo worked the clay.
- After an engagement in Canada in November she **stayed** behind to weekend at the Vancouver home.
- Aren't things getting better? When you **saw** on TV the Berlin Wall being dismantled what did you feel?
- They played well, much better than when I **saw** them last week
- Keep them talking as long as you can, Edward, give me a chance to **get** out of here.
- When the new owner **opened** the drawer she discovered 14 letters written inside it.
- I hope you're right," Hersch said, then **closed** the folder on the desk and got to his feet.
- He **listened** to a discussion on the statement.
- The judge **got** into trouble after killing the man, that's what the news showed yesterday evening.
- We perused another album, **listened** to indeterminate music at varying speeds.
- Woolwich assistant manageress Carol **answered** a knock at the door expecting it to be her. But it wasn't.
- I can remember the first time **got** drunk on Scotch. It was a funny day.
- "Do you think I'm mad?" In the end he **answered** his own question and resigned.
- He intended to shock offenders so that they **became** determined never to return to prison.
- When he talked about his brother, his voice **became** lighter, kind of chuckling in tone.
- At first I really **wanted** to get back to him each evening. I really miss him.
- The spectators **got** talking during the break.
- In Paris we **went** to the Crazy Horse, Le Sexy, La Grignatiere. They are beautiful places.
- That acceptance requires that we **give** up our hopes for perfect love
- Many Nigerian Christians **feel** a religious affinity with the Jewish state.
- And then if this dragon **eats** me, well, then." Then what?" Garin snapped.
- His mother didn't want him to **forget** he's a Jew. He should always remember that.
- He was not the kind of person whom one **forgets** easily. We was unforgettable.

- The car **got** damaged after the accident.
- Why you should always **wake** up at the same time in the morning. You could sleep a little more.
- "It was about six when my wife **woke** me up, I was having a wonderful dream" said John yesterday.
- A young mum who abandoned her baby son on a village footpath **got** the boy back yesterday.
- Although Rita makes me promise I won't **tell** anyone she works with that fact, I told that to my mom.
- I'd never heard of this song anyway so I **told** the writer to get knotted.
- Naomi Campbell, complete with huge lips **tells** us she eats hers in any fashion.
- Here, an engineer **makes** a close-up examination of screens.
- The ambulancemen were magnificent. We **made** it with 20 minutes to spare," he said.
- We used to **get** the principal's tea ready and in the midmorning they always had tea made of milk.
- It's a rather clever way of **getting** everybody very enthusiastic
- At one stage a bottle hit him on the arm and **broke**, spilling water all over the stage.
- Virginia says this gang did more than **break** your nose; they broke your spirit.
- These are things to check when you have problems **getting** your machine to work.
- Paul on the highs and lows of **getting** his book published decided to move to New York.
- And sometimes I really don't **feel** like coming back home again.
- If New York City **gets** the go-ahead to host the 2012 Summer Olympics, the city will face a decade of major change.
- I hope that I will soon **become** a permanent official here.
- The temple was named Sogen-ji, and it **became** Niko's permanent assignment.
- The action has **left** an estimated thirty-thousand people homeless.
- The average on-board spend in the past couple of years **has been** flat.
- All you've got to do is **spend** your money wisely.
- Women, children, men and the elderly **run** quickly to the synagogue.
- He used to scare me. I used to **run** up to mum and cry when he was like that.
- Skin cancer is only the most **studied** of the impacts of a shrinking ozone layer.
- The systems have **gotten** sucked into operational requirement.