

TRADUÇÃO, COMPETÊNCIA METAFÓRICA E FLUÊNCIA CONCEITUAL

Theo Harden

University College Dublin (UCD) - Irlanda

theo.harden@ucd.ie

Resumo: Este artigo defende o uso da tradução no ensino de língua estrangeira como uma atividade que pode fornecer ao aluno estratégias de solução de problemas com o objetivo de alcançar níveis desejáveis de competência metafórica e de fluência conceitual. Esses dois conceitos têm sido discutidos por pesquisadores de aquisição de segunda língua há mais de uma década, e algumas sugestões foram feitas quanto ao trabalho que pode ser realizado em sala de aula no sentido de melhorar o desempenho dos alunos. A discussão desses conceitos se faz importante porque, segundo alguns autores, a produção do aprendiz na língua meta continuará deficiente se os níveis de competência metafórica e de fluência conceitual por ele apresentados não forem objeto de atenção. No entanto, parece haver pouquíssima oportunidade para que os alunos se desenvolvam nessas áreas no contexto da aula de língua que hoje é considerada 'normal', ou seja, aquela que utiliza o método comunicativo. Atividades de tradução podem ser a resposta.

Palavras-chave: Tradução, ensino de língua, fluência conceitual, competência metafórica, estratégias de solução de problemas.

Abstract: Metaphorical Competence and Conceptual Fluency have been under discussion in Second Language Acquisition Research for more than a decade and there have been a number of suggestions of how to achieve and improve these areas. Some researchers maintain that the learner language will remain deficient if the levels of Metaphorical Competence and Conceptual Fluency is not developed appropriately. However, there seems to be very little room within the framework of 'normal' language classes to give students the opportunity to develop these skills. This paper attempts to make a case for employing translation exercises as a regular classroom

activity in order to provide learners with the appropriate problem solving strategies to attain the above mentioned objective.

Keywords: translation, language learning, conceptual fluency, metaphorical competence, problem solving strategies.

Introdução

Estudantes e professores de língua estrangeira têm várias expectativas mais ou menos bem definidas quanto ao resultado de suas atividades em comum. Se, por um lado, os professores não raro, contentam-se em seguir um programa ou plano de ensino e em assegurar que as exigências das intuições de ensino sejam satisfeitas, os alunos geralmente têm uma atitude menos profissional no que se refere aos seus objetivos e intenções e querem mesmo é “falar a língua” que estão aprendendo.¹ A pretensão implícita é, claro, chegar a falar como o falante nativo ou que, pelo menos, se aproximar dessa competência.

Contudo, os aprendizes de língua estrangeira percebem, logo e com pesar, que uma série de obstáculos deve ser ultrapassado para que conquistem seu objetivo. Este artigo versa sobre uma dessas barreiras: a aquisição de fluência conceitual. O aprendiz aqui considerado é alguém que já tem uma competência relativamente boa, mas que com frequência é tomado pela sensação de que ainda falta algo: a já mencionada fluência conceitual.

Fluência conceitual

Segundo Danesi (1992), as competências gramatical e comunicativa são elementos constitutivos da fluência verbal. No entanto, com frequência alunos com grande fluência verbal usam a língua estrangeira de uma forma marcadamente distinta do uso feito por falantes nativo: nota-se um tipo de impropriedade relativa à ade-

quação conceitual. Apesar do alto grau de correspondência nos níveis estrutural e formal da língua estrangeira, há deficiências no nível da conceitualização. As palavras e as estruturas estão corretas, mas os textos dos aprendizes não se encaixam no esquema conceitual da língua estudada. Ainda de acordo com Danesi (1992, p. 490), esse tipo de deficiência deve-se a uma falta de fluência conceitual. Os aprendizes têm apenas um conhecimento parcial dos procedimentos utilizados pela língua estrangeira para refletir ou codificar conceitos no que diz respeito à estruturação metafórica e a outros mecanismos cognitivos (ver Kecskes, 1999, p. 148).²

Contudo, a fluência conceitual só é alcançada quando a exposição a um estímulo cria uma representação fundamentada no sentido daquele determinado estímulo, ou seja, quando uma análise semântica facilita a codificação e o processamento daquele estímulo quando posteriormente exposto ao aprendiz. Qualquer situação que ative um conceito na memória por meio de redes associativas automáticas pode criar fluência conceitual quando o alvo é processado em um estágio posterior.³ Esse tipo de fluência, contudo, é dependente, em grande medida, do nível de competência metafórica do falante.

Competência metafórica

A literatura sobre metáfora é vastíssima, mas não é objetivo deste artigo sequer esboçar uma discussão sobre esse tema tão interessante. Para a questão aqui abordada, é suficiente valer-se da noção mais geral do conceito de metáfora como uma comparação verbal que agrega um novo aspecto a uma palavra ou conceito.⁴

Se consideramos o argumento de Lakoff e Johnson (1980, p. 3) de que “nosso sistema conceitual habitual em termos do que pensamos e de como agimos é de natureza fundamentalmente metafórica”, somos forçados a admitir que a competência metafórica é um elemento central da comunicação humana. Conseqüentemente, a metáfora deve ser vista como um conceito que cobre um amplo espectro de atividades cognitivas, e o pensamento depende, em geral,

de processos metafóricos. Em outras palavras, os sistemas conceituais são determinados por processos metafóricos.⁵

Os processos do pensamento humano são em grande medida metafóricos porque parte considerável do sistema conceitual humano é metaforicamente estruturado e definido. Há evidência psicológica que sustenta a realidade cognitiva da estruturação metafórica [...] (Kecskes. 1999, p. 147). Assim, a abrangência do conceito de metáfora é muito maior que aquela que normalmente lhe é atribuída. Em termos mais gerais, a metáfora refere-se a qualquer uso de língua que se desvia do estritamente “literal” (sem querer discutir aqui a existência ou não de um “sentido literal”). A competência metafórica é, pois,

[...] a habilidade de decompor uma expressão idiomática e de fazer inferências semânticas sobre seus componentes; a habilidade de compreender essas inferências mesmo quando foram sujeitas a substituições lexicais ou variações de ordem lexical ou sintática e a habilidade de gerar novas expressões por meio de variações lexicais e sintáticas de expressões existentes (Levoranto 1993, p. 122).

Obviamente está aí também incluída nossa capacidade de estabelecer analogia entre áreas aparentemente não correlatas, quando nos referimos a uma segunda área para revelar certas propriedades da primeira. Vista sob esse prisma, a competência metafórica é certamente tão importante quanto as já mencionadas competências gramatical e comunicativa, uma vez que reflete a organização conceitual de determinada língua e, portanto, influencia as propriedades específicas do discurso produzido nessa língua.⁶ O discurso do indivíduo na sua própria língua é construído, em grande parte, pelo uso de metáforas, e há evidência empírica considerável mostrando que, se assim não fosse, a comunicação não apenas seria bastante limitada mas poderia até mesmo se tornar impossível.⁷ No caso de aprendizes de uma segunda língua ou de uma lín-

gua estrangeira, tanto o nível de fluência conceitual quanto o de competência metafórica referem-se, pois, ao fato de esses aprendizes contarem (ou não) com a mesma, ou quase a mesma, gama de conceitos de que os falantes nativos lançam mão em um contexto específico.

Sem um nível razoável de competência metafórica, os aprendizes enfrentam dificuldade (e frustração) ao tentarem participar de uma conversa com falantes nativos e ficarão, em maior ou menor medida, limitados à mera troca de informação factual.⁸ A questão, portanto, é saber como a competência metafórica é conquistada, ou melhor, saber que estratégias estão disponíveis para que os aprendizes alcancem essa competência no ambiente controlado de ensino e aprendizagem institucional de língua.⁹

O ambiente institucional de aprendizado de língua

Aprender uma língua estrangeira em um ambiente institucional tem a grande desvantagem de não proporcionar ao aprendiz nenhuma oportunidade de desenvolver estratégias para resolução de problemas reais, uma vez que o processo de aprendizagem é predominantemente determinado pela ilusão criada pelos planos de ensino. O plano de ensino, subjacente ao ensino e aprendizagem institucional, é o instrumento que controla e mensura as atividades dos alunos, e é o que define os objetivos gerais de uma atividade (curso, seminário, palestra etc), seus prerequisites, avaliações, material didático e áreas temáticas a serem abordadas. Da mesma forma, os resultados pretendidos são identificados por metas e projetos estipulados por exigências curriculares. Assim, a abrangência da unidade de aprendizagem, estabelecida pela instituição, restringe o domínio de conhecimento do aprendiz, e o público que participa das atividades é limitado por meio de critérios de admissão que levam em conta certos tipos de experiência de aprendizado, normalmente outros cursos, e assim o sistema se realimenta.

O esquema de avaliação informa os aprendizes acerca do método de aferição de conhecimento (por exemplo, trabalhos, provas ou projetos), ou seja, estabelece o que é valorizado em termos de aprendizagem naquela etapa. Os temas a serem explorados refletem e definem o conteúdo que o professor ou a instituição consideram importantes. O esquema fornece um cronograma para a aprendizagem, geralmente marcado por prazos ou provas.¹⁰ Nessa estrutura, o foco das atividades – pelo menos sob a perspectiva dos aprendizes – é deslocado para objetivos secundários: é mais importante cumprir regras e normas, exigências de avaliações e outras obrigações institucionais que aprender a língua. Em outras palavras: o plano de ensino (com o esquema de avaliação) torna-se o problema a ser resolvido. Assim, as estratégias de solução de problemas que os aprendizes desenvolvem estão ligadas ao plano de ensino e não à verdadeira tarefa em questão, que é o aprender a língua.¹¹

Tradução

Em sua análise das abordagens de ensino de língua estrangeira, Bowen, Madsen e Hilferty (1985, p. 20) concluíram que a principal vantagem do método gramática-tradução era o uso cognitivo e sistemático de regras gramaticais como fundamento de ensino. Byram explica o uso desse método da seguinte forma:

No ensino de língua, o emprego da tradução como um exercício lingüístico de codificação e decodificação exige uma estratégia rigorosa, e não livre, de tradução. Na tradução da L1 para L2, o texto ou as frases da L1 são com freqüência construídos, ou menos claramente escolhidas, de modo a ‘forçar’ o aprendiz a usar determinadas partes do sistema lingüístico da L2. Nesses casos, o texto da L1 é simplesmente um meio de se chegar à L2 e não tem em si nenhum valor específico, e o aprendiz deve reconhecer a estrutura ou item lexical cujo uso está sendo

motivado, é como entender as regras de um jogo (Byram, 2000, p. 634).

Foi justamente essa qualidade que, como consequência das abordagens comunicativas de ensino de língua estrangeira, fez com o método gramática-tradução caísse em descrédito.¹ O fato de ele ter sido de fato abandonado na sala de aula é uma outra questão, mas pode-se dizer, contudo, que em termos ideológicos a tradução foi sem dúvida totalmente marginalizada no ensino de língua estrangeira e de segunda língua.² No entanto, a postura diante da tradução vem mudando gradualmente já há alguns anos: muitos autores afirmam que a tradução é uma instrumento pedagógico legítimo no ambiente de ensino de língua estrangeira³ e afirmam que ela merece ser reabilitada (Widdowson, 1978, p. 18; Harmer, 1991, p. 62; Ellis, 1992, p. 46; Bowen e Marks, 1994, p. 40).

De fato, a tradução está voltando ao ensino de segunda língua, e há uma série de razões para a sua redescoberta. Uma delas é certamente a insatisfação generalizado com certos aspectos das abordagens ‘comunicativas’ em um ambiente comum de sala de aula, já que nessa situação há pouco espaço para a ‘comunicação’ no seu sentido verdadeiro, o que leva a uma acentuação das deficiências notadas no desempenho dos alunos, particularmente no que se refere à competência metafórica e à fluência conceitual.

Mas o que exatamente está envolvido nessa atividade de criar, ou melhor, de recriar um texto em uma língua diferente daquela em que o texto foi originalmente escrito? Como não é relevante aqui discutir questões como fidelidade, recepção ou autoridade do texto-fonte, temas tão presentes em calorosos debates na área dos Estudos da Tradução, e já que o produto, a tradução feita, é de interesse apenas secundário no contexto de aprendizagem de língua, pode-se abordar a tradução aqui sob a perspectiva da ‘solução de problemas’ e das estratégias empregadas nesse processo.

O primeiro problema enfrentado pelo aprendiz em uma atividade de tradução é obviamente a mera decifração do texto fonte,

tarefa que guarda semelhanças com a solução de um enigma. Mas, ao contrário de enigmas ‘verdadeiros’ expressos na L1 do aprendiz, nos quais signos conhecidos são reagrupados e/ou dispostos em um contexto inesperado ou desconhecido, em um exercício de tradução os próprios signos são total ou parcialmente desconhecidos. Para ilustrar o procedimento do aprendiz ao traduzir, utilizo a versão literal interlinear em inglês do seguinte texto⁴, em eipo, uma das muitas línguas da Nova Guiné.

Metek	mape	metek	kilmape	upe-ak	lebnamne	Urasin	malye	ublye
<i>Little</i>	<i>boys</i>	<i>little</i>	<i>girls</i>	<i>speech</i>	<i>I speak</i>	<i>Face</i>	<i>bad</i>	<i>being</i>
kilme	malye	ublye me	are mape	malye	kilmape	malye	Min	
<i>girls</i>	<i>bad</i>	<i>being boy</i>	<i>boys</i>	<i>bad</i>	<i>girls</i>	<i>bad</i>	<i>Firstly</i>	
fole	gun	nebikirye	talena	dakce-ara	kilmape	mape	malye	
<i>fast</i>	<i>not</i>	<i>growing</i>	<i>dwarfish</i>	<i>becoming</i>	<i>girls</i>	mape	<i>bad</i>	
Urasin	deibuka	min	fole	nebikce-ara	mape	teleb		
<i>Face</i>	<i>developed</i>	<i>firstly</i>	<i>fast</i>	<i>growing</i>	<i>boys</i>	<i>good</i>		
Dei	aik	dam	yabre	mem	deibuka	mem	talye talye	
<i>Faeces</i>	<i>hut</i>	<i>close to</i>	<i>leaving</i>	<i>taboo</i>	<i>laid down</i>	<i>Taboo</i>	general	
deibiky	yil	akeye	mape	kilmape	mape	malye		
<i>sitting</i>	<i>bad</i>	<i>becoming</i>	<i>boys</i>	<i>girls</i>	<i>boys</i>	<i>bad</i>		
Deibiky	yil	akeye	mape	kilmape	mape	malye		
<i>Sitting</i>	<i>bad</i>	<i>becoming</i>	<i>boys</i>	<i>girls</i>	<i>boys</i>	<i>bad</i>		

A tradução literal¹⁶ como tal não diz muito. Contudo, entendemos que o narrador está falando sobre meninas e meninos pequenos, bons e maus, e os critérios pelos quais eles são diferenciados são, para nós, bastante estranhos. Mas a tarefa do aprendiz-tradutor é tornar o texto compreensível. Isso significa que ele deve estabelecer uma

correspondência entre o esquema conceitual conhecido e aquele que é relativamente desconhecido, mesmo que não seja completamente inacessível. (A idéia da lentidão do desenvolvimento físico interpretada como um tipo de inferioridade moral é muito alheia ao pensamento ocidental do século XXI, mas pode-se de alguma forma imaginar o tipo de raciocínio que a embasa).

No que se refere às estratégias empregadas na solução do problema ‘passar uma mensagem recebida na L2 para a L1’, a seguinte série de submetas podem ser identificadas:

Submeta 1: Decifrar a mensagem.

Estratégia 1: Tradução literal.

Resultado 1: Fracasso parcial: muitas lacunas para que faça sentido.
Voltar para

Submeta 1: Decifrar a mensagem.

Estratégia 2: Preencher as lacunas com itens que hipoteticamente façam sentido.

Resultado 2: Uma possível versão da mensagem foi feita.
Proceder para

Submeta 2: Encontrar ‘equivalentes’ (lexicais e sintáticos) na L1 com a possibilidade de transmitir a mensagem.

Estratégia 3: Comparar os espaços conceituais e os procedimentos estruturais da L1 e da L2.

Resultado 3: Uma possível versão da mensagem foi feita.

Essa versão tem, claro, uma validade discutível, mas isso não vem ao caso. O importante é que é uma criação do aprendiz, um produto do seu diálogo com a língua estrangeira. A tradução, dessa forma, torna-se um processo de produção de sentido, nesse caso não necessariamente para um público, mas para o próprio aprendiz. Segundo Danesi (1985, p. 72):

Estas atividades envolvem claramente mecanismos cognitivos intralingüísticos básicos. Os alunos devem, em primeiro lugar, decifrar as indicações da língua-meta para entender o problema e então formular uma solução em termos de padrões estruturais e palavras da língua-meta. Este tipo de análise de solução de problema sugere fortemente que haverá um deslocamento da língua-meta como um objeto a ser aprendido para a língua-meta como um objeto a ser usado para se atingir um objetivo: uma solução.

Atividades de solução de problemas dessa natureza exigem que os participantes façam duas coisas simultaneamente: analisar a estrutura conceitual da L2 e tentar a comunicação dentro desse esquema específico. Isso significa que a língua-meta torna-se parte integral das estratégias para a solução dos problemas, uma ‘ferramenta estratégica’, e de acordo com Di Pietro (1980, p. 314), o “aspecto instrumental da língua abrange todos os dispositivos verbais executados pelas pessoas em relação ao seu ambiente”.

O processo em questão pode ser comparado ao processo de apropriação de Bahktin (1986, f. 293), segundo o qual a palavra só se torna “propriedade” do falante quando este “a povoa com as suas próprias intenções, seu próprio sotaque, [...] adaptando-a à sua própria intenção expressiva e semântica”. Este parece ser um ponto crucial para o desenvolvimento da competência metafórica na língua estrangeira: os aprendizes esquivam-se de “povoar” as pala-

vras estrangeiras com suas próprias intenções porque esse processo é oposto ao que acontece na língua materna, sobre o qual Bahktin diz: “não é, afinal, de um dicionário que o falante tira as suas palavras” (ibid.). E é exatamente ao dicionário que o aprendiz de língua recorre para encontrar as suas palavras. Assim, para ele a palavra existe “numa língua língua neutra e impessoal” (ibid.) que é, na verdade, a única versão daquela língua que lhe é acessível.

Quando a língua estrangeira é usada como instrumento na comunicação real, as exigências e os limites (velocidade aceitável, prioridade da comunicação de informações etc.) da situação factual não deixam muito espaço para a experimentação e a fossilização ocorre, seguindo o princípio universal do menor esforço. Nesse caso, uma maior quantidade do mesmo (comunicação), , não redundará em uma maior satisfação como dita a Lei da Utilidade Marginal. Na verdade, o que ocorre é o contrário. A convicção de Bahktin de que “[...] deve-se tomar a palavra, apropriar-se dela” (ibid.) é também a convicção dos aprendizes de língua bem sucedidos. No entanto, esse exercício de apropriação, o único exercício que resulta tanto em competência metafórica quanto em fluência conceitual, exige o uso de um ‘laboratório’. Uma atividade que pode proporcionar esse laboratório é a tradução.

Conclusão

Se é verdade que a fluência conceitual e a competência metafórica são elementos vitais da competência na língua estrangeira ou na segunda língua, e se a aquisição da fluência conceitual for considerada como a aquisição de uma complexa série de habilidades, então os aprendizes têm que ser confrontados com situações que exijam deles o desenvolvimento de estratégias adequadas de solução de problemas. A comunicação na língua estrangeira é certamente um meio para se chegar a esse fim específico, mas, como não raro é limitada por certas prioridades, não deixa espaço para a

reflexão acerca da interação entre a L1 e a L2. Contudo, essa reflexão é necessário no processo de aquisição da competência metafórica e da fluência conceitual. Os exercícios de tradução, quando usados de maneira apropriada, podem dar aos aprendizes a oportunidade de refletir sobre os esquemas conceituais das duas línguas envolvidas, uma vez que não estão voltados para necessidades comunicativas imediatas. A escrita não é efêmera e, portanto, presta-se a tentativas, erros e novas tentativas mais facilmente que a fala.

A tradução não deve ser utilizada como um instrumento para corrigir aprendizes, porque, com isso, ela rapidamente perderia o seu potencial de provocar a discussão e de ajudar os aprendizes a aumentar sua consciência das diferenças conceituais que existem entre a língua materna e a língua-meta e da estimulante fertilização que inevitavelmente acontece entre as duas no processo de aquisição de língua.

(Tradução de Luana Ferreira de Freitas e Julio Cesar Neves Monteiro)

Notas

1. A tradução é, de acordo com as vozes contrárias, artificial e limitadora, visto que ela dá uma ênfase exagerada à leitura e à escrita. A tradução para a língua estrangeira é particularmente improdutiva pois tradutores profissionais traduzem no sentido contrário. Além disso, os aprendizes são forçados a lançar mão da perspectiva da L1, o que seria supostamente prejudicial à expressão criativa na língua estrangeira. Supostamente tradução seria frustrante, uma vez que confronta de modo permanente o aprendiz com suas inadequações em relação a textos estilisticamente perfeitos na L2.

2. Ver Klein-Braley (1996, p. 18) para uma avaliação muito negativa de exercícios de tradução. Com uma conferida no sumário abaixo, pode-se sentir uma uma

considerável simpatia por aqueles que condenam totalmente a tradução no ensino de língua. Contudo, esta visão negativa é relativamente limitada, uma vez que o aspecto dinâmico do exercício é quase completamente negligenciado.

3. A “aprendizagem de língua estrangeira” é entendida aqui em oposição à “aprendizagem de segunda língua”.

4. O que se quer dizer com “metáfora” neste contexto é que ela é um processo que propõe ou declara uma identidade entre dois fenômenos fundamentalmente diferentes e incita o ouvinte a perceber uma semelhança entre eles (ver Boswell, 1979, e Gardner e Winner, 1982). De acordo com Fraser (1979), a metáfora é uma instância de uso não-literal da língua no qual o conteúdo pretendido deve ser determinado pela construção de uma analogia.

5. Ver também Gentner e Gentner, 1982; Hunt e Agnoli, 1991; Sweetser, 1990.

6. Ver Gibbs e O’Brien, 1990 e Gibbs, 1994.

7. Ver Winner, 1982.

8. Ver Winner, 1982, p. 253.

9. Neste artigo, a minha atenção estará voltada inicialmente para o aprendizado de língua neste contexto. A aquisição de língua em situações informais pode, contudo, ser até menos útil para se chegar a um nível apropriado de fluência conceitual, uma vez que as pressões imediatas de comunicação forcem o falante não nativo a buscar refúgio, com frequência, no assim chamado “modo pragmático” (ver Givón, 1979, f. 225) para se comunicar.

10. Ver Harden, 2006.

11. Para uma descrição pormenorizada do espaço de solução de problemas da Torre de Hanói e das várias etapas da transformação do conhecimento (cognitivo, adaptáveis e processual), ver Anderson, 1993, p. 36.

12. A tradução é, de acordo com as vozes contrárias, artificial e limitadora, visto que ela dá uma ênfase exagerada à leitura e à escrita. A tradução para a língua

estrangeira é particularmente improdutiva pois tradutores profissionais traduzem no sentido contrário. Além disso, os aprendizes são forçados a lançar mão da perspectiva da L1, o que seria supostamente prejudicial à expressão criativa na língua estrangeira. Supostamente tradução seria frustrante, uma vez que confronta de modo permanente o aprendiz com suas inadequações em relação a textos estilisticamente perfeitos na L2.

13. Ver Klein-Braley (1996, p. 18) para uma avaliação muito negativa de exercícios de tradução. Com uma conferida no sumário abaixo, pode-se sentir uma considerável simpatia por aqueles que condenam totalmente a tradução no ensino de língua. Contudo, esta visão negativa é relativamente limitada, uma vez que o aspecto dinâmico do exercício é quase completamente negligenciado.

14. A “aprendizagem de língua estrangeira” é entendida aqui em oposição à “aprendizagem de segunda língua”.

15. Ver Heeschen (1990, f. 199, citado em Butzkamm, 2004, p. 63). A tradução de Heeschen é do eipo para o alemão, a tradução do alemão para o inglês é minha.

16. Uma versão aceitável (e compreensível) seria: *I will talk about boys and girls* [Falarei de meninos e meninas]. *The girls and the boys who have ugly faces, they are bad* [As garotas e os garotos que têm rostos feios são maus]. *The girls and boys who do not grow fast, they are bad* [As garotas e garotos que não crescem rápido são maus]. *Those with a nice face who grow up rapidly, those are good* [Aqueles com rosto bonito que crescem rápido são bons]. *Those who defecate near the hut, those who are of the kind that they touch forbidden things, those who are bad boys, bad boys and girls* [Aqueles que defecam perto da cabana, aqueles que são do tipo que tocam coisas proibidas, aqueles são garotos maus, garotos e garotas maus].

Bibliografia

ANDERSON, J. Problem Solving and Learning. *American Psychologist* n. 48/1, p. 35-44, 1993.

BAKHTIN, M. M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Tradução de V. W. McGee. Austin: University of Texas Press, 1986.

BEEBY LONDALE, A. *Teaching Translation from Spanish to English: Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press, 1996.

BOSWELL, D.A. Metaphoric processing in the mature years. *Human Development* n. 22/6, p. 373-384, 1979.

BOWEN, T., MARKS, J. *Inside Teaching*. Oxford: Heinemann, 1994.

BOWEN, J.D., MADSEN, H., HILFERTY, A. *TESOL Techniques and Procedures*. Cambridge: Newbury House, 1985.

BUTZKAMM, W. The use of formal translation equivalents in the teaching of foreign language structures. In: TITFORD, C., HIEKE, A. E. (eds.) *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübingen: Narr, 1985. p. 87-97.

BUTZKAMM, W. *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 2004.

BYRAM, M. (ed) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 2000.

COMETA, M.S./ESON, M.E. Logical operations and metaphor interpretation: A Piagetan model. *Child Development* n. 49, 649-659, 1978.

DANESI, M. Thinking in Italian: Problem-Solving Activities for the Italian Classroom. *Italica* n. 62, 1, p. 67-74, 1985.

DANESI, M. Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension. In: Alatis, J.E. (ed.) *Georgetown university round table on languages and linguistics*. Washington DC: Georgetown University Press, 1992. p. 489-500.

DANESI, M. *Second language teaching: A view from the right side of the brain*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.

DI PIETRO, R.J. Verbal Strategies: A Neglected Dimension in Language Acquisition Studies. In: DECHERT, H. W., RAUPACH, M. (eds.) *Temporal Variables in Speech: Studies in Honor of Frieda Goldman-Eisler*. The Hague: Mouton, 1980. p. 313-321.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1992.

FRASER, B. The interpretation of novel metaphors. In: ORTONY, A. (ed.) *Metaphors and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. p. 329-341.

GARDNER, H., WINNER, E. The child is the father to the metaphor. In: GARDNER, H. (ed) *Art, mind and brain. A cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books, 1982. p. 158-167.

GENTNER, D., GENTNER, D.R. *Flowing waters or teeming crowds: mental models of electricity*. Boston: Bolt Beranek and Newman Inc., 1982.

GIBBS, R.W. Categorization and Metaphor Understanding. *Psychological Review* n. 99, 3, p. 572-577, 1994.

GIBBS, R.W./O'BRIEN, J. Idioms and Mental Imagery: The Metaphorical Motivation for Idiomatic Meaning. *Cognition*, n. 36, p. 35-68, 1990.

GIVÓN, T. *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press, 1979.

HARDEN, TH. Progression: subjective experience and objective demands. In:

HARDEN, TH., WITTE, A., KÖHLER, D. (eds.) *Progression in Foreign Language Teaching and Learning*. Oxford: Lang, p. 27-44, 2006.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman, 1991.

HEESCHEN, V. *Ninye bún. Mythen, Erzählungen, Lieder und Märchen der Eipo in zentralen Bergland von Irian Jaya (West Neuguinea)*. Berlin: Dietrich Reimer, 1990.

HUNT, E./AGNOLI, F. The Whorfian hypothesis: a cognitive psychology perspective. *Psychological Review* n. 98, p. 377-389, 1991.

IRUJO, S. Steering Clear: Avoidance in the Production of Idioms. *IRAAL*, n. 31, 3, p. 205-219, 1993.

KECSKES I. Conceptual fluency and the use of situation-bound utterances in L2. *Links & Letters*, n. 7, p. 145-161, 1999.

KECSKES, I. A cognitive-pragmatic approach to situation-bound utterances. *Journal of Pragmatics*, n. 32, p. 605-625, 2000.

KECSKES, I., PAPP, T. Metaphorical Competence in Trilingual Language Production. In: CENOZ, J., JESSNER, U. (eds.) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. p. 99-120.

KLEIN-BRALEY, C. Teaching Translation: A Brief for the Future. In: SEWELL, P.P., HIGGINS, I. (eds.) *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives*. London: Association for French Language Studies & Centre for Information on Language Teaching and Research, 1996. p. 15-30.

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

LATTEY, E. Pragmatic Classification of Idioms as an Aid for the Language Learner. *IRAAL*, n. 24, 3, p. 217-233, 1986.

LEVORANTO, M.C. The Acquisition of Idioms and the Development of Figurative Competence. In: CACCIARI, C., TABOSSI, P. (eds.) *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 101-128, 1993.

NEELY, J.H. Semantic Priming and Retrieval from Lexical Memory: Roles of Inhibitionless Spreading Activation and Limited-Capacity Attention. *Journal of Experimental Psychology*, n. 106, p. 226-254, 1977.

ORTONY, A., REYNOLDS, R., ARTER, J. Metaphor: Theoretical and empirical research. *Psychological Bulletin*, n. 85, 5, p. 919 – 943, 1978.

SWEETSER, E. *From etymology to pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

UR, P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WHITTLESEA, B.W.A. Illusions of Familiarity. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, n. 19, p. 1235-1253, 1993.

WIDDOWSON, H. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WINNER, E. *Invented worlds: The psychology of the arts*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1982.

WINNER, E. *The point of words. Children's understanding of metaphor and irony*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1988.