

A metáfora na criança - uma perspectiva cognitiva da "imaginação"

Rosa Amaral

Over the last thirty years (...) philosophers, psychologists and linguistics have begun to agree that metaphor is not something that can be easily confined, but is an indispensable basis of language and thought.

(Andrew Goatly, 1997)

0.

Não há dúvida que, hoje em dia mais do que nunca, está na moda falar-se em «metáfora» – na comunicação social são constantes os modelos metafóricos apresentados, cuja funcionalidade visa maximizar a comunicação ao sincronizar dois raciocínios, o do receptor da mensagem com o do emissor da mesma. É **intencional** a referência explícita quando, por exemplo, ouvíamos a propósito do polémico programa *Big Brother* de que se tratava da metáfora da vida real¹ (não é inocentemente que faço esta alusão pois discordo de tal categorização), ou de que o *cálice* no filme *X*, que é violentamente partido, é na perspectiva do realizador, a metáfora dos afectos, também eles despedaçados ao longo da narrativa.

Mas, se em situações como as referidas, a metáfora é explicitamente anunciada, obrigando a um esforço de interpretação ou mesmo a um momento de reflexão sobre a abrangência semântica deste fenómeno, que nos é apresentado como **ser uma metáfora de** (o *Big Brother* metáfora da vida real ou o *cálice* metáfora dos afectos), nos discursos proferidos no dia-a-dia ocorrem metáforas «sem rosto», utilizadas por todos os falantes e

grosso modo compreendidas por todos nós, constituindo, na minha opinião, uma das dimensões mais aliciantes, mais inovadoras e mais fundamentais da linguagem. E seguindo o ponto de vista de Andrew Goatly (1997:3), ao afirmar (...) *because metaphor is basic to language and thinking, any well-educated person should have some understanding of its processes (...)*², proponho-me reflectir sobre este mecanismo, que por ser linguístico é concomitantemente cognitivo. Paralelamente, por aceitar o que os estudos recentes da Pedagogia consideram e segundo os quais «ensinar» a metáfora, perspectivada como um mecanismo cognitivo, contribui não só para o desenvolvimento do pensamento conceptual e linguístico, como também nos humaniza (Margaret H. Freeman, 1997).

1.

Todos nos lembramos da dor de cabeça que foi, quando nos obrigavam, no ensino básico e secundário, a identificar as figuras de estilo, sendo que a mais central era sem dúvida a metáfora, procedendo ao seu reconhecimento através da memorização de situações, sobretudo nos casos menos transparentes ou mais ambíguos e sem entendermos muito bem as razões para tal categorização. Lembramo-nos, ainda, quando a medo tentávamos definir a metáfora como «uma comparação na qual está ausente o termo comparativo», ou é a *figura que permite a transição do mundo real para o imaginário a partir de elementos semelhantes existentes entre os dois* (Azeredo, Pinto e

Azevedo, 1998:284), após consulta, com tédio e com sentimento de derrota, das gramáticas ou mesmo das listas impressas em versões escolares de obras literárias, como "Os Lusíadas", ou ainda, quando em coro reconhecíamos tratarmos de «figuras de retórica», cuja funcionalidade era por nós bem compreendida – uma espécie de floreado que alindava o discurso, o dos poetas ou o nosso, caso tivéssemos sido inspirados pela musa antiga, Calíope, ou porque não pelas Tágides, as ninfas do Tejo.

A estilística tradicional desenvolve um vasto trabalho sobre as denominadas figuras de estilo, ocupando sempre a metáfora um lugar central, sem contudo explicar alguns fenómenos linguísticos, que pela sua especificidade não se enquadravam nos parâmetros por ela definidos. É, na verdade, com o aparecimento recente da Linguística Cognitiva, mais propriamente com a Semântica Cognitiva (finais da década de oitenta do ano 2000), que uma nova abordagem se desenha, dando respostas a questões deixadas em aberto, apontando caminhos que têm vindo a ser percorridos desde então, e reforçando o papel essencial que a metáfora tem em termos cognitivos, ao ser concebida, não como uma mera figura de retórica, mas como um mecanismo do conhecimento, do pensamento e do raciocínio.

2.

Seguindo a perspectiva de Mark Johnson (1993), de George Lakoff (1980-1999) e Christopher Johnson (1999), sendo os primeiros os investigadores pioneiros, quer na área da Filosofia da Linguagem, quer no domínio da Linguística/Semântica Cognitiva, são objectivos desta incursão reflexiva

- definir a metáfora como um modelo cognitivo permanente e estruturante da linguagem e do pensamento;

- demonstrar a dimensão **corporizada e imaginativa** deste modelo, adquirida no período sensório-motor;

- problematizar a capacidade da criança face à metáfora;

- contrapor hipóteses de representação semântica na criança;

- reflectir sobre as virtualidades pedagógicas decorrentes da compreensão e utilização da metáfora no pré-escolar.

Pelos objectivos apresentados, bem como pelo título deste artigo, inferimos que o sujeito falante visado é a criança; no entanto, e para uma mais fácil compreensão, importa dissecarmos a proposta da Semântica Cognitiva sobre a metáfora para posteriormente analisarmos a correlação criança/metáfora.

Ao modelo teórico explicativo da metáfora estão subjacentes os seguintes princípios:

a. A linguagem e o conhecimento são inseparáveis, pelo que palavra e conceito surgem como as duas faces da mesma moeda. Isto quer dizer que, por exemplo, ao símbolo linguístico **bola** cola-se o respectivo conceito do referente/do objecto **bola**, definido como *qualquer objecto esférico*³, pelo que a respectiva palavra surge como uma etiqueta ou rótulo linguístico atribuído ao conceito correspondente.

b. É através do nosso corpo, mais propriamente do sistema sensório-motor e com o reconhecimento do nosso cérebro que os conceitos emergem. Clarificando, qualquer sujeito cognoscente adquire, por exemplo, o conceito **bola** através da percepção visual ou outra, como no caso dos cegos que utilizam o tacto, captando os atributos deste

objecto, e operando-se neurologicamente o processamento da informação correspondente. Este princípio é fundamental pelas implicações que tem em termos de linguagem, ao afastar a concepção tradicional de que a linguagem é um sistema autónomo e independente da dimensão corporizada de cada sujeito linguístico, pelo que linguagem, conhecimento e corpo formam uma tríade indissolúvel e que a fig. 1 ilustra.

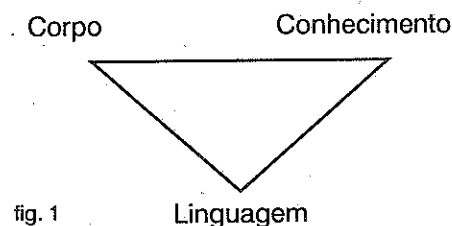


fig. 1

Consequentemente, qualquer forma de experiência corporizada, mesmo aquelas cujo acesso se tenha feito exclusivamente através da memorização, contribui para o conhecimento linguístico.

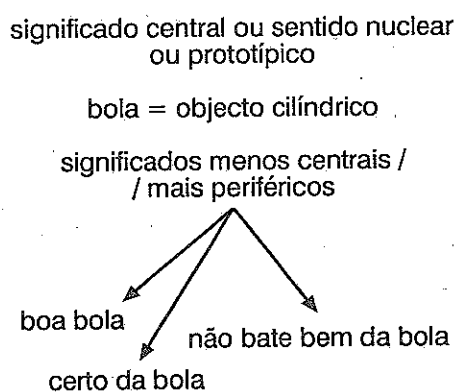
c. O terceiro princípio está directamente relacionado com a noção de polissemia, isto é, com o significado das palavras. Contrariando a concepção tradicional, as palavras são por natureza polissémicas, porque comportam mais do que um significado, sendo que um é mais central ou **prototípico** e os restantes são extensões mais ou menos periféricas desse significado mais central. Continuando com o exemplo da palavra/conceito **bola**, se dissermos num contexto que invoque aborrecimento/enfado ou contrariedade

«**bolas!**»

enquanto sujeitos cognoscentes e linguísticos interpretamos esta situação, não como um conjunto de objectos cilíndricos, mas como **que chatice!**, ou «**não bate bem da bola**»/«**certo da bola**», como alguém privado de juízo, de

discernimento ou, ainda, no caso do Português do Brasil, «**boa bola**», que significa piada espirituosa ou feliz. A propósito deste exemplo e se consultarmos o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa encontramos uma grande variedade de realizações com a palavra «bola», cada qual com um sentido diferente, o que explica a sua natureza polissémica.

Consequentemente, podemos esquematizar a relação entre as realizações referidas da seguinte forma:



Como se estabelece esta relação de sentidos, isto é, como é que se legitima a eleição de um dos significados para que seja considerado o mais prototípico ou central? A Linguística Cognitiva socorre-se para tal de princípios da Psicologia, definindo como *protótipo* o conceito que obedece aos seguintes parâmetros: o mais facilmente “aprendido”, o mais facilmente memorizado e mais usado pela comunidade linguística em questão, o que corresponder pelas suas características ou atributos a um grau básico de abstracção e ainda aquele que serve de ponto de referência cognitiva e a partir do qual se definem processos de generalização e de especificidade.

Não é em vão, por exemplo, que no *pré-escolar* se ensina o paradigma cromático a partir das cores básicas (designação na gíria linguística para cores primárias), e que são os

protótipos cromáticos, pois elas cumprem os requisitos referidos (uma percepção maximizada, uma aprendizagem e uma memorização facilitada, uma frequência em termos de uso mais elevada) e só posteriormente é que a criança compreende que, a partir destas cores, pontos de referência cognitiva, outras se formam com características mais ou menos próximas, constituindo como que um *continuum* cromático. E esta aquisição, quer conceptual quer linguística, socorre-se do raciocínio metonímico, modelo privilegiado da criança por ser prioritariamente referencial, mas que em termos de protótipo tem o mesmo funcionamento da metáfora.

3.

Se nos debruçarmos sobre os exemplos dados (*a bola, Bolas!, bater bem da bola e certo da bola*) concluímos que os usos metafóricos são usados pela comunidade portuguesa e brasileira, intencionalmente e sem comprometimento do sentido, podendo assim inferir-se que a metáfora não é um sopro da musa inspiradora, mas invade a linguagem corrente do dia-a-dia. E para melhor nos consciencializarmos do carácter invasivo da metáfora na linguagem corrente podemos invocar outras situações discursivas. Quem não compreende o significado das palavras de Marcelo Rebelo de Sousa (Fernandes e Amaral, 2001) e a sua intenção, quando no Jornal da Noite da TVI, usava o modelo do *football*, para referir a forma de actuar do Sr. Presidente da República, no momento da sua re-eleição?

O Dr. Jorge Sampaio deixou passar muitas faltas sem arbitrar. Não mostrou cartão amarelo, não mostrou cartão vermelho (...) foi um mau árbitro.

ou o modelo da derrapagem (que

significa o resvalar de um automóvel) para termos consciência de que os custos excederam os cálculos apresentados em

A derrapagem dos números da Expo, do Metro do Porto e do Mundial de Football significam que o governo não sabe fazer contas?

ou o modelo numérico na avaliação moral de uma pessoa (Fernandes e Amaral, 2001), quando afirmamos

Ele desceu uns pontos na minha consideração

ou o modelo cromático, quando estamos temporariamente amnésicos num exame

Tive um branco e não me lembrava de nada

ou no âmbito da economia, o modelo da *teoria da borboleta*, exemplo dado por Mário Vilela (1996:342) e retirado do Expresso/Gestão e Estratégia (17.01.96) para significar que *um simples agitar de asas (=agitação) num ponto do globo pode desencadear uma tempestade noutra*, cuja imagem permite entender o modelo aplicado através do referente borboleta), ou o exemplo dado por Ungerer e Schmidt (1996:149), relativamente à teoria do *big bang* (a grande explosão), uma das propostas explicativas para a origem do universo.

Importa então explicar o funcionamento do modelo metafórico e os mecanismos que o estruturam. Para ilustrar melhor, servir-me-ei do exemplo apresentado no Encontro Nacional dos Professores de Português, no Estoril, por Joana Fernandes e por mim, partindo da expressão

ele está na maior

e proceder à sua desconstrução,

tornando
que s

É do c
maior
isto é,
remete
[grand
express
feliz. N
comun
inscrev
do esp
e pelo
mund
recont
conce
grande
espaci
cogni
experi
infância
os obje
do seu

Voltan
domín
o prin
nucle
cogni
(tridim

Toda
expres

tornando visíveis os princípios em que se escora a metáfora.

É do conhecimento comum que **maior** no seu significado prototípico, isto é, mais central ou mais literal remete para uma grandeza espacial [grande/maior], mas que nesta expressão significa *estar bem, estar feliz*. No seu significado literal, a comunidade linguística portuguesa inscreve-o num **domínio cognitivo** do espaço físico (+/-tridimensional), e pelo conhecimento que tem do mundo, através experiência, reconhecendo em primeira mão o conceito/palavra/adjectivo **grande/maior** como uma grandeza espacial e não outra. Este domínio cognitivo, o do espaço, é experiencializado logo *na primeira infância* – as crianças percebem os objectos, definindo-os em função do seu tamanho.

Voltando à definição de **maior**, este domínio cognitivo original, por ser o primeiro, o mais essencial ou nuclear, designa-se *domínio cognitivo origem* = espaço físico (tridimensional).

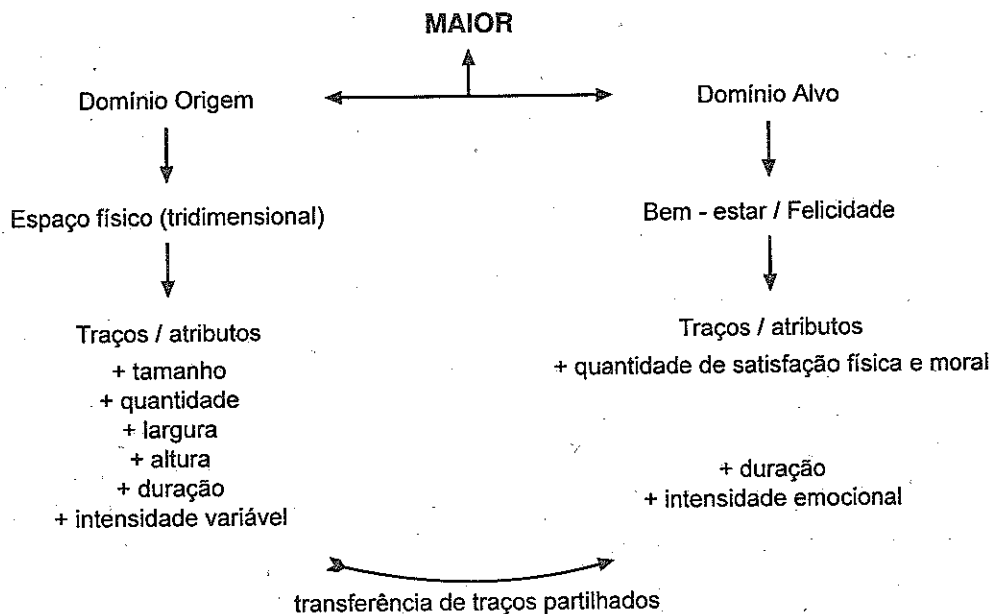
Todavia, tal como ocorre na expressão *ele está na maior*, e com

o significado de *estar bem/feliz*, anula-se o domínio origem de espaço físico, operando-se uma **transferência** para um domínio diferente, o do **bem-estar/felicidade**, designado *domínio cognitivo alvo* = sentir bem-estar ou felicidade.

Se avaliarmos os atributos do conceito/palavra em ambos os domínios cognitivos, assinalaremos como principal diferença o facto de um ser +concreto (o espaço físico) e o outro ser +abstracto (sentimento de bem-estar/felicidade).

A questão neste momento que se coloca é então a seguinte: o que viabilizou esta transferência? Este mecanismo cognitivo (trata-se de uma forma de raciocínio/de pensar o mundo e de o experiencializar) só é possível, porque o domínio origem e o domínio alvo partilham de atributos ou traços, que para além de impulsionarem uma transferência dinâmica, promove o raciocínio associativo e inferencial, a partir do qual se estabelece uma analogia entre os dois conceitos.

Se não vejamos em esquema o modelo metafórico completo da expressão:



A explicação para este fenómeno necessita de ser mais detalhada, recuando até à sua origem.

Em primeiro lugar estamos perante uma transferência experiencial ocorrida entre os dois domínios, que só foi possível porque a nossa percepção do espaço físico permite que se criem correlações entre diferentes vectores da experiência, com particular destaque para quantidade e altura ou, por outras palavras, tamanho e verticalidade. De acordo com a nossa experiência do espaço, na nossa mente regista-se uma **imagem** ou **padrão**, e que corresponde a uma fase pré-linguística e pré-conceptual, construída a partir da fusão destas noções de quantidade e verticalidade, semelhante a um modelo escalar, tal como se ilustra na fig. 2:



fig. 2

Esquema imagético de escala

Uma tal **imagem** surge na infância e resulta da observação/experiencialização da criança quando, por exemplo, acrescenta ou subtrai um líquido ou empilha objectos, originando um aumento ou decréscimo no nível. Se expressarmos esta imagem em termos de raciocínio silogístico, para uma criança quanto maior for a quantidade, maior é a altura, razão pela qual «mais» é «acima».

Um outro factor determinante para a compreensão da metáfora que estrutura a expressão *ele está na maior* está directamente relacionado com a nossa cultura, sustentada na própria dimensão cristã, que independentemente de opções individuais, marca todo o nosso

sistema conceptual e linguístico – por ela impregnados, concebemos o céu em cima, no alto, e o inferno em baixo, pelo que associamos o maior ou o mais alto ao melhor. São exemplos desta impregnação cristã, no Português, expressões como *estar no sétimo céu, sonhar alto, estar nas nuvens* ou, por oposição, *estar em baixo, estar na fossa*, entre outras (Fernandes e Amaral, 2001).

Em segundo lugar, e citando Lakoff e Johnson (1999:45) (...) *our subjective mental life(...)*⁴, i.e., os nossos afectos e sentimentos, os nossos desejos, questões de moralidade, de avaliação, de intimidade, etc., é conceptualizada ou estruturada em função de domínios da experiência +concretos, nomeadamente domínios sensório-motores.

Por exemplo, *uma ideia que se compreende*, ao dizermos *apanhei-lhe a ideia*, encontra correspondência no acto físico de *apanhar um objecto*, ou, ao contrário, *passou-me completamente ao lado*, para uma explicação que não se interiorizou.

Se falamos de afecto, conceptualizamo-lo em termos de temperatura ao dizermos

Estar ao rubro
Ser uma pessoa muito quente
O calor da paixão
Relações frias

As experiências que vamos acumulando desde os primórdios da nossa existência, quer no que respeita ao acto de apanhar um objecto ou da temperatura ficam impressas na nossa mente e são estas *imagens mentais* que convocamos para expressar experiências subjectivas, que pela sua natureza abstracta não se tornam acessíveis.

Retomando o exemplo que estamos a analisar, *estar na maior*, com o

signifi
felicida
servimo
espaço
atributo
e aces
experie
realidad
sentime

E é pr
c a pa
transfe
capaci
emergi
imagin
sentid
imagin
imagen
Damás
como

(...) pe
estrutu
correr
modali
auditiv
somato
pequer
é consi
Até os
o pano
mental
somato
que as
aspeci

Todos
estão
concep
Johnsc
pensar
Por is
experi
metafr
estrutu

Partinc
então
elemen
consti
metáfo
às qu
relacio
que alé
já fora

significado de bem-estar ou felicidade, a situação é a mesma – servimo-nos da imagem mental do espaço físico e de alguns dos seus atributos, uma realidade concreta e acessível sob o ponto de vista experiencial, para explicar uma realidade abstracta, neste caso um sentimento.

E é precisamente desta nossa capacidade de operar transferências, fruto da nossa capacidade imaginativa, que emerge a metáfora, *capacidade imaginativa*, entendida não no sentido literário do termo de imaginação fantasiosa, mas de *imagem mental*, definida por António Damásio (1999 - 2000: 362 - 363) como

(...) padrões mentais com uma estrutura construída com a moeda corrente de cada uma das modalidades sensoriais: visual, auditiva, olfactiva, gustativa e somatossensorial (...), sendo bem pequeno o resíduo mental que não é constituído por imagens mentais. Até os sentimentos, que constituem o pano de fundo de cada instante mental, são imagens (...) imagens somatossensoriais, ou seja, imagens que assinalam predominantemente aspectos do estado do corpo.

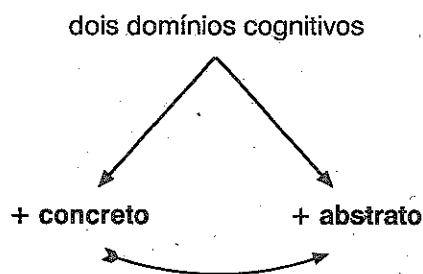
Todos os mecanismos referidos estão na base da metáfora conceptual que, segundo Lakoff e Johnson (1999:45), invade o nosso pensamento e a nossa linguagem. Por isso é que toda a nossa experiência subjectiva é metaforicamente organizada e estruturada.

Partindo destes exemplos, tentarei então apresentar, em síntese, os elementos convergentes na construção de uma teoria da metáfora, dando particular saliência às que estão mais directamente relacionadas com a criança, sendo que algumas alusões e explicações já foram adiantadas na análise feita

dos exemplos tratados.

Da investigação feita por Lakoff e Johnson sobre a metáfora conceptual, e de que são exemplos os casos apresentados, resulta um quadro teórico assente nos seguintes pressupostos.

- A metáfora conceptual constrói-se com base numa correspondência sistemática entre dois domínios cognitivos diferenciados, um +concreto e outro +/- abstracto, operando-se uma transferência de um para o outro, a seguir esquematizada:



O domínio +concreto resulta da experiência corporizada, através do sistema sensorio-motor, a partir da qual se operam inferências associativas, com aplicação ao domínio +abstracto. E este mecanismo de inferências transpostas desempenha, como afirma Christopher Johnson (1999:156), *a useful function in cognition*⁵ ao permitir-nos compreender melhor os aspectos do pensamento menos acessíveis.

Esta base experiencial da metáfora remonta à primeira infância e Christopher Johnson (1999), da Universidade da Califórnia, Berkeley, através da observação que faz em crianças, desenvolve uma hipótese relativamente à polissemia, ou seja, aos diferentes significados que uma palavra comporta, postulando que as metáforas primárias, isto é, as mais elementares ou básicas, assim designadas por suportarem todas as outras, encontram eco no período do sincretismo (conflation

period).

Centra a sua investigação no verbo **ver**, também ele polissémico – *ver* significa prototipicamente *conhecer* ou *perceber pela visão*⁶, como se ilustra em

1. Ontem vi a tua mãe no shopping

ou por extensão metafórica *compreender, perceber, julgar* e de que são exemplo ocorrências como

2. Pelo que vejo não acabo hoje o trabalho

3. Já estou a ver o que queres dizer com isso.

O sistema conceptual dos adultos, cujo desenvolvimento acompanha um desenvolvimento global correspondente, permite-lhes diferenciar sem dificuldades dois domínios cognitivos distintos:

o domínio cognitivo da visão:
Ontem vi a tua mãe no shopping

o domínio cognitivo da compreensão:

Pelo que vejo não acabo hoje o trabalho

Já estou a ver o que queres dizer com isso.

O uso da metáfora **COMPREENDER É VER** faz-se automaticamente. Facilmente os adultos inferem associações entre os dois domínios, raciocinando em função das mesmas – *ver* no domínio da visão remete para conhecer pelos olhos, enquanto *ver* no domínio da compreensão remete para conhecer com a mente.

Todavia, com a criança este fenómeno apresenta contornos diferentes, dado que o seu sistema conceptual, ainda tão frágil em termos de desenvolvimento, não lhes permite raciocinar **analogicamente**. Consequentemente, Christopher

Johnson, e tendo por base o *corpus* por ele analisado, afirma que no caso da criança, esta usa indiscriminadamente as duas variantes, o *ver* físico e o *ver* de compreensão, em função dos contextos em que ocorrem, sem contudo ser clara a distinção entre um uso mais literal ou mais prototípico e outro mais metafórico. Segundo o linguista, para criança, e em termos experienciais, há uma predominância do *ver*/percepção física, na fase da conglomeração sincrética, embora ela assimile sem problemas os diferentes usos.

A mais valia da hipótese de Christopher Johnson prende-se com a explicação a dar relativamente à aquisição da capacidade de «metaforizar», partindo-se do princípio de que esta surge porque, no período sincrético, definido por uma incapacidade “em separar as águas”, se expõe a criança a situações que promovem correlações conceptuais e linguísticas: (...) *we might hypothesize that many mappings are established in the language acquisition process by linguistic expressions that call the child's attention to certain correlations*⁷. Consequentemente, é fundamental que a criança seja exposta a esta diversidade de usos e contextos, sendo disso exemplo as seguintes realizações:

(mostrando-se um objecto à criança)

Estás a ver o que está aqui?

(em resposta a um pedido feito pela criança que quer um brinquedo)

Oh, estou a ver o que queres...

Se puxares, vês o que acontece.

A hipótese de Christopher Johnson encontra eco na proposta da Psicologia do Desenvolvimento relativamente à aquisição do vocabulário, correspondendo o domínio do valor literal dos termos a uma evolução em termos de

catege
inicial,
capaci
metafó
conch
de Anc
Langu
exemp
bola.
estam
de ur
aparer

As razi
semel
é forç
lexicai
ainda
desen
a pala
nome
refere
por
imagin
de no
esta
prend
socor
transf
conce
da co
da bo

Outra
limitaç
selec
conc
indisc
palav
dife
frequi
– bola
pela c
objec
em te

Em si
na cri
meta
estra
domí
a um
dos
deter

Na s

categorização lexical. Numa fase inicial, a criança parece ter uma capacidade extraordinária em usar metáforas, quando designa por *concha* a côdea do pão (exemplo de Andrew Goatly (1997), «in» *The Language of Metaphors*) ou (este exemplo não é de Goatly) a *lua* por *bola*. Segundo este autor, não estamos perante um uso deliberado de uma metáfora, ainda que aparentemente o pareça.

As razões que justificam ocorrências semelhantes são outras: a criança é forçada a fazer substituições lexicais, porque o seu vocabulário ainda não está suficientemente desenvolvido para poder convocar a palavra certa quando pretende nomear ou designar alguns referentes. Consequentemente, e por que a sua capacidade imaginativa lhe faculto isso (chamo de novo a atenção para o facto de esta capacidade imaginativa se prender com imagens mentais), socorre-se de um processo de transferência, aproximando dois conceitos distintos, como no caso da *concha* e da côdea do pão ou da *bola* e *lua*.

Outra razão tem a ver com a limitação da criança na definição ou selecção dos atributos dos conceitos, pelo que usa indiscriminadamente uma única palavra para dois referentes diferentes, abusando frequentemente de generalizações – *bola* pode ser a palavra escolhida pela criança para designar qualquer objecto cilíndrico, por aproximação em termos de forma.

Em suma, poderíamos afirmar que, na criança, os usos aparentemente metafóricos são a expressão de estratégias alternativas a um domínio limitado do vocabulário ou a uma selecção pouco criteriosa dos traços ou atributos de determinados conceitos.

Na sequência desta indefinição

lexical, constatamos que à medida que o desenvolvimento conceptual e lexical da criança evolui, estas situações de ambiguidade tendem a desaparecer – embora, segundo Andrew Goatly (1997:27), a criança se socorra do mecanismo utilizado pelos adultos e que justifica a invasão das metáforas no nosso discurso, com o objectivo de preencher falhas lexicais (*the filling of lexical gaps*).

As implicações da indefinição do período sincrético da criança, caracterizado pela co-activação dos domínios, que não são experiencializados como domínios diferenciados, estão na origem de uma grande variedade de metáforas primárias, resultantes da correlação experiência subjectiva e da experiência sensório-motora. Lakoff e Johnson (1999:49-56) vão mais longe ao afirmar que há conexões neurológicas, explicativas das associações entre as experiências subjectivas e as experiências somatossensoriais e que remontam à primeira infância. Tomemos o caso de

Afecto é calor,
nas metáforas amor é fogo
cumprimentar calorosamente,

tem como origem uma das experiências primeiras do bebé, primeiras não somente no sentido cronológico, mas também sob o ponto de vista afectivo, ao sentir o *calor humano* da mãe ou do pai, no acto de o segurar junto ao peito;

Importante é grande,
nas metáforas hoje é um grande dia
o meu pai é o maior,

quando a criança reconhece que as pessoas adultas são as que exercem «força/domínio» sobre elas, associando-se uma dimensão positiva nesse domínio;

Felicidade é estar em cima,
nas metáforas estar em alta, estar

na maior, estar em grande,

em que a experiência subjectiva de felicidade está correlacionada, quer com a orientação baixo-cima do próprio corpo, e por oposição a uma posição de prostração, ou de cabeça baixa, típica de uma situação de punição, quer com a avaliação feita do tamanho dos objectos, e que para a criança significa *quanto mais alto/maior, melhor*;

Intimidade é proximidade, na metáfora *uma relação próxima*,

decorrente do cenário familiar à criança, onde os afectos se instalam em primeira mão com os pais e os irmãos e numa partilha do mesmo espaço físico;

As dificuldades são pesos, na metáfora *o peso das dificuldades*,

cuja origem está bem patente no esforço físico feito pela criança, quando necessita de exercer força muscular no transporte ou remoção de objectos pesados;

Mais é altura, na metáfora *os preços sobem*,

decorrente da experiência por que as crianças passam, quando observam que o acto de empilhar, de aumentar ou subtrair líquidos implica uma variação na altura (já referida no exemplo *ele está na maior*);

Estados são locações, nas metáforas *estar fora de si* *sair das marcas*,

em que estados subjectivos são perspectivados em termos de localização espacial e experiencializados pela criança quando esta sente agradavelmente a segurança da sua casa ou o conforto da sua cama;

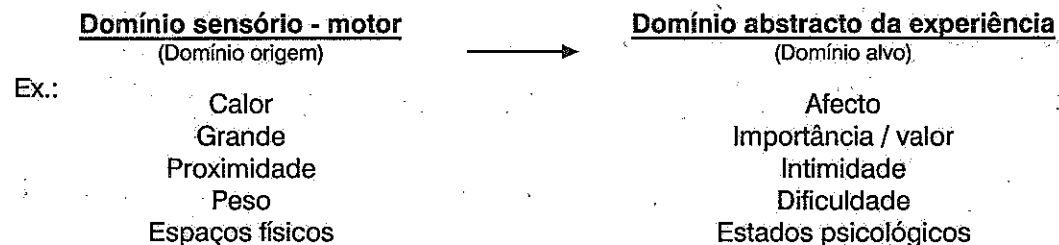
Mudança é movimento, nas expressões metafóricas *ir de mal a pior*
correr perigo
correr riscos
parar no tempo

cuja origem encontra eco no sentir diferentes sensações somatossensoriais que *a c o m p a n h a m* o movimento/deslocação física;

Compreender é ver,

metáfora já referida quando apresentei a hipótese de Christopher Johnson e segundo a qual a apreciação subjectiva do conhecimento é perspectivada em termos da percepção visual, validada pela investigação que a criança faz do mundo e dos objectos.

Estes são apenas alguns exemplos de *metáforas primárias*, assim denominadas por serem de natureza corporizada, uma vez que emergem da interacção do nosso corpo com o meio, socorrendo-se do sistema sensório-motor. Implicam um raciocínio inferencial ao estabelecer-se uma correlação entre um domínio sensório-motor e uma experiência de índole subjectiva, sendo que a direcionalidade se orienta daquela para esta, o que explica a simetria das metáforas, tal como se ilustra:



Este tipo
do nos
visto qu
automa
intencio
serem
human
experi
univers
metáfor
justifica
ocorrer
línguas
afasta
subjec
transfer
por cor
e John

No ár
compr
Lakoff
perem

Primar
(As me
-se),

princi
pedag
univ
indep
não se
dos co
oport
proce

Ainda
se te
proble
metáf
reflect
das e
crianç
e as s
Ao eq
um
recon
do qu
defici
de na
e me
dúvid
escol
mesi
orien

Este tipo de metáforas fazem parte do nosso inconsciente cognitivo, visto que a sua aquisição é feita automaticamente e sem uma intencionalidade deliberada. E por serem comuns a toda a humanidade, ao emergirem de experiências corporizadas universais, ousaria chamá-lhes de metáforas conceptuais universais, justificando-se deste modo a sua ocorrência partilhada em todas as línguas. Esta dimensão universal afasta-as de interpretações subjectivas, sustentando-as a transferência conceptual suportada por conexões neurológicas (Lakoff e Johnson, 1999: 56-57).

No âmbito do quadro definido, compreende-se a razão pela qual Lakoff e Johnson (1999:56) são peremptórios ao afirmar que

Primary metaphors are learned
(As metáforas primárias aprendem-se),

princípio que tem implicações pedagógicas. Tal como todos os universais linguísticos, independentemente do tipo, e por não serem inatos, devem constar dos conteúdos a aprender/ensinar, oportunamente, e ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Ainda dentro desta perspectiva, e se tentarmos inverter esta problemática quanto à génese da metáfora conceptual, poderíamos reflectir sobre o papel fundamental das experiências vivenciadas pela criança, desde a primeira infância e as suas implicações semânticas. Ao equacionarmos a questão Será um factor impeditivo do reconhecimento pleno do mundo e do que ele significa uma exposição deficitária da criança a experiências de natureza espacial, orientacional e mesmo afectiva? seremos, sem dúvida, impelidos a atribuir ao pré-escolar um papel de destaque. Direi mesmo um papel de alerta, orientado particularmente para as

crianças, que por razões múltiplas, são privadas ou mal encaminhadas, na descoberta do mundo através de seu próprio corpo. É que na perspectiva da linguística cognitiva, a noção de experiência não fica circunscrita às impressões sensoriais passivas e atomísticas, mas envolve todos os aspectos convergentes na compreensão do mundo, apanágio da identidade humana, razão pela qual Mark Johnson (1987:xvi) afirma que (...) *our bodily, social, linguistic and intellectual being combined in complex interactions that make up our understanding of our world*⁸.

4.

Podemos correr o risco de pensar que, afinal, tudo na linguagem é metafórico, ao sermos surpreendidos pela sua recorrência, quando até aqui pensávamos que esta capacidade de criar analogias e associações era específica do registo literário, predominantemente escrito. Sem contrariar esta tentação, citarei um dos grandes nomes ligados à Leitura, José Morais (1994-1997:165), que a propósito da leitura/audição de histórias, no pré-escolar, e a propósito da tripla função do acto de ler, *cognitiva, linguística e afectiva*, diz:

Esta audição leva a criança a acrescentar e a estruturar o seu repertório de palavras e a desenvolver estruturas de frases e de textos, pois muitas palavras, algumas frases sintácticas (...) e algumas regras de coesão discursiva aparecem menos na linguagem oral que na escrita. A criança habitua-se a parafrasear, a dizer de outra forma, a compreender e a utilizar figuras de estilo. Estas capacidades serão particularmente úteis após os dois primeiros anos de aprendizagem da leitura (...).

É que a leitura de histórias constitui por si só um manancial

extraordinário de expressões metafóricas, sejam elas mais ou menos invasivas, e de que são exemplos entre tantos outros

**Fugir a sete pés
Andar com pezinhos de lã
Andar de braços caídos
Cruzar os braços
Vender o seu peixe**

constituindo o próprio texto o contexto por excelência para que a criança estabeleça as correlações de sentido necessárias para passar da confusão entendida da polissemia para a clarividência da multiplicidade de sentidos que uma mesma palavra ou expressão pode ter, ou antes, quase sempre tem.

86

Notas

1. LEMOS, Ana Paula (2001) *Big Brother, o fenómeno*, Bertrand, Lisboa.
2. Em tradução livre (...) e porque a metáfora é básica na linguagem e no pensamento, todas as pessoas instruídas devem compreender a forma como se estrutura (...).
3. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (1986) *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, 2ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
4. Em tradução livre "a nossa vida mental subjectiva".
5. Em tradução livre «uma função cognitiva útil».
6. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (1986) *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, já citado.
7. Em tradução livre «podemos levantar a hipótese de que algumas transferências encontram eco no processo de aquisição da linguagem através de expressões linguísticas que chamam a atenção da criança para certas correlações».
8. Em tradução livre «a nossa dimensão corporizada, social, linguística e intelectual, ao interagirem sustentam a nossa compreensão do mundo».

Referências bibliográficas

- AZEREDO, Maria Olga; PINTO, Maria Isabel; AZEVEDO, Maria José (1998) *Da Comunicação à Expressão, Ensino Secundário*, Ed. Asa, Porto.
- DAMÁSIO, António (1999-2000) *O sentimento de si – o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*, trad., 6ª edição, Lisboa, Publicações Europa América.
- FERNANDES, Joana e AMARAL, Rosa M. (2001) A nova face da metáfora e da metonímia no ensino do Português «in» *Professores de Português: Quem somos? Quem podemos ser?*, Lisboa, APP, Escola Superior de Educação, pp.179-185.
- FREEMAN, Margaret H. (1997) Teaching Cognitive Metaphor: Dickinson's Cocoon Poem, «in» *Pedagogical Quarterly of Cognitive Linguistics*, Vol.I, nos 1-4.
- GOATLY, Andrew (1997) *The language of Metaphors*, London and N.Y., Routledge.
- JOHNSON, Christopher (1999) Metaphor vs. conflation in the acquisition of polysemy: the case of See «in» *Cultural, psychological and typological issues in cognitive Linguistics*, Philadelphia, John Benjamins Publishing Co., pp. 155-169.
- JOHNSON, Mark (1987) *The body in the mind – the bodily basis of meaning, imagination and reason*, Chicago, The University of Chicago Press.
- JOHNSON, Mark (1993) *Moral imagination – implications of cognitive science for ethics*, Chicago, University Chicago Press.
- LAKOFF, George e JOHNSON, Mark (1999) *Philosophy in the Flesh – The embodied mind and its challenge to western thought*, N.Y., Basic Books.
- MORAIS, José (1994-1997) *A Arte de ler – psicologia cognitiva da leitura*, trad., 1ª edição, Lisboa, Edições Cosmos, pp.164-167.
- UNGERER, F. e SCHMID, H.J. (1996) *An introduction to Cognitive Linguistics*, London and New York, Longman.
- VILELA, Mário (1996) A Metáfora na instauração da linguagem: teoria e aplicação «in» *Revista da Faculdade de Letras, Línguas e Literaturas*, 13, pp.317-356.

O g
mov
seci
Tópic
a educ

Os pro
comun
compl
por is
alicia
produ
polític
é sobr

Pergu
faculd
sempr
uso, p
indiv
suber
indiv
afirma
do go
forma
de ná
de ac
uma
de de

Pergu
educa
se? E
impli
espre
conv
parág

Apes
esquí
nas q
ques
impo
respo

O d
evid
Limit
gené
abor