

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

AS METÁFORAS PRIMÁRIAS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM:
Um estudo interlingüístico

Maity Siqueira

Dr. Regina Ritter Lamprecht
Orientadora

Dr. Raymond Gibbs Jr.
Orientador Associado – University of California, Santa Cruz (USA)

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em
Letras, na área de concentração de Lingüística Aplicada.

Data de defesa: 19/01/2004

Instituição depositária:
Biblioteca Central Irmão José Otão
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, outubro de 2003.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho extenso, como é uma tese de doutorado, necessariamente representa o esforço do autor, mas também representa um processo do qual participam outras pessoas. Tive a sorte de receber a ajuda de muita gente durante esse processo.

O meu primeiro agradecimento é para minha orientadora, Regina Lamprecht. Foi ela quem primeiro acolheu e se empolgou com minhas idéias sobre metáforas e criancinhas. Considerando que o foco do seu estudo é a aquisição fonológica, meu apreço por ela ter me incluído no seu grupo de trabalho, sem ter feito restrições quanto ao foco do meu trabalho, é ainda maior. E nem sei como agradecer a paciência e amizade que ela demonstrou nas minhas inúmeras crises acadêmico-existenciais.

Agradeço ao Ray Gibbs, referência obrigatória em qualquer artigo que incluía metáfora e pesquisas empíricas, por tão generosamente ter me recebido durante um ano na Universidade da Califórnia, em Santa Cruz, dispondo gratuitamente do seu saber. O *design* desta pesquisa é resultado deste ano sob sua orientação. As duas horas semanais em que discorremos principalmente sobre tópicos como a co-ocorrência dos domínios envolvidos nas metáforas, mas também sobre a vida após a tese, o comportamento social de brasileiros e de americanos e a copa do mundo de futebol, terão sempre um lugar especial nas minhas memórias.

A professora Lilian Stein também merece um obrigado especial, por ter me dito que já me via viajando para a bolsa-sanduíche, quando isso ainda era um sonho distante, por ter orientado as análises estatísticas da tese e pelos constantes “reforços positivos”.

Agradeço à Paula Lenz Lima e à Ana Cristina Pelosi de Macedo pelos preciosos comentários a uma versão preliminar do trabalho, que levaram a alterações cirúrgicas na tese.

Agradeço à Shayna Tessof, aluna da UCSC, pela ajuda na tabulação dos dados coletados em Santa Cruz, e ao Gustavo Rohenkohl, aluno da PUCRS, pela ajuda nas análises estatísticas dos dados.

Agradeço ao Marcelo Corsetti, por ter gentilmente cedido o estúdio da Tec Áudio para a gravação do CD com a tarefa verbal.

Agradeço às meninas-super-poderosas: as minhas colegas de curso Márcia Zimmer, Gabriela Freitas, Carolina Mezzomo e Cornelia Stolting e as minhas colegas de percurso Renata Maltz, Martha Helena M. P. da Silveira, Rosana Nora e Ângela Fayet por me fazerem rir e me ouvirem chorar.

Agradeço aos meus pais e irmãos, porque foram os primeiros a acreditar em mim e a apostar no sucesso das minhas realizações.

E, principalmente, agradeço ao Eurico e ao Gabriel, meus queridos marido e filho, por viajarem comigo (literal e metaforicamente).

No âmbito institucional, meus agradecimentos vão: para o programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, em especial à professora Regina Zilberman, coordenadora do curso, pelo suporte institucional; à CAPES, pela bolsa de Doutorado concedida, e ao CNPq, pelo apoio financeiro no programa de Bolsa Sanduíche.

E não quero perder a oportunidade de agradecer à Mara e à Cláudia, secretárias do curso, pela enorme disposição para resolver tudo.

RESUMO

ÁREA: LINGÜÍSTICA APLICADA

Nível:
Tese de Doutorado

Esta tese é um estudo interlingüístico e evolutivo da compreensão de oito metáforas primárias, sob a perspectiva da Teoria da Metáfora Conceitual. Os dados foram obtidos através de entrevistas com crianças de 3 a 10 anos de idade, monolíngües, falantes nativas de português brasileiro e de inglês norte-americano, bem como com adultos das mesmas comunidades lingüísticas.

Os resultados de duas tarefas (verbal e não-verbal) aplicadas mostraram muitos padrões comuns – bons candidatos a universais – e raros padrões específicos a cada uma das línguas na compreensão das metáforas primárias pesquisadas, nas diversas faixas etárias. Os resultados corroboram a proposta de Grady (1997a) de que as metáforas primárias pouco dependem de influências culturais.

ABSTRACT

Situated within the framework of the Conceptual Metaphor Theory, this dissertation focuses on the comprehension of primary metaphors, using a crosslinguistic-developmental perspective. Data come from interviews with monolingual Brazilian Portuguese and American English native speakers at the ages of 3 to 10, along with adult native speakers.

The results obtained from two tasks (verbal and non-verbal) revealed several common patterns as good candidates to universals, as well as a few unusual language-specific patterns in primary metaphor comprehension, at different age-spans. The results thus corroborate the ideas proposed by Grady (1997a), who postulates that primary metaphors do not depend on cultural influences.

LISTA DE TABELAS

	Páginas
Tabela I – Médias (desvio padrão) do desempenho por tipo de sentença	94
Tabela II – Médias (desvio padrão) do desempenho por língua	96
Tabela III – Desempenho (médias) por idade e tarefa em cada metáfora primária	108
Tabela IV – Médias (desvio padrão) do desempenho por idade e tipo de sentença	110
Tabela V – Médias do desempenho por fita e tipo de sentença, nas Idades 1 e 4	112
Tabela VI – Médias do desempenho por língua e idade	114

LISTA DE FIGURAS

	Páginas
Quadro 1 – Mapeamento metafórico	25
Quadro 2 – Distribuição por tipo de sentença	86
Quadro 3 – Estatística descritiva geral	93
Gráfico 1 - Médias de acertos por idade	97
Gráfico 2 - Médias nas metáforas primárias, por tarefa	99
Gráfico 3 - Médias nas tarefas verbal e não-verbal, por idade	102
Gráfico 4 - Médias nas metáforas primárias, por língua	121
Gráfico 5 - Médias nas tarefas verbal e não-verbal, por língua	121
Gráfico 6 - Pergunta 1 – Fonte MP1	144
Gráfico 7 - Pergunta 2 – Fonte MP1	144
Gráfico 8 - Pergunta 2 – Fonte MP2	145
Gráfico 9 - Pergunta 1 – Fonte MP2	147
Gráfico 10 - Pergunta 2 – Fonte MP3	147
Gráfico 11 - Pergunta 2 – Fonte MP4	149
Gráfico 12 - Pergunta 2 – Fonte MP4	149
Gráfico 13 - Pergunta 1 – Fonte MP5	151
Gráfico 14 - Pergunta 2 – Fonte MP5	151
Gráfico 15 - Pergunta 1 – Fonte MP6	152
Gráfico 16 - Pergunta 2 – Fonte MP6	153
Gráfico 17 - Pergunta 1 – Fonte MP7	154
Gráfico 18 - Pergunta 2 – Fonte MP7	155
Gráfico 19 - Pergunta 1 – Fonte MP8	156
Gráfico 20 - Pergunta 2 – Fonte MP8	155

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
EPÍGRAFE	IV
LISTA DE TABELAS	V
LISTA DE FIGURAS	VI
INTRODUÇÃO	11
1 UMA REVISÃO DA TEORIA CONTEMPORÂNEA DAS METÁFORAS	16
1.1 Visões clássicas x visões contemporâneas	16
1.2 Definição e natureza das metáforas	24
1.3 A unidirecionalidade das metáforas	27
1.4 Fenômenos relacionados às metáforas	29
1.4.1 Polissemia	29
1.4.2 Categorização	31
1.4.3 Metonímia	33
1.5 A base experiencial das metáforas	37
2 AS METÁFORAS PRIMÁRIAS	44
2.1 A hipótese da conflação	44
2.2 Metáforas primárias	48
2.3 Metáforas complexas	52
2.4 Metáforas primárias selecionadas para a pesquisa empírica	54
3 AS METÁFORAS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	61
3.1 Evidências psicolinguísticas	61
3.2 <i>Input</i> na literatura infantil	73
3.2.1 Amostra da língua inglesa	74
3.2.2 Amostra da língua portuguesa	78

4	MÉTODO	80
4.1	Tipo de pesquisa	80
4.2	Amostra	80
4.3	Hipóteses	81
4.4	Definição operacional das variáveis	82
4.5	Delineamento	82
4.6	Instrumentos de compreensão de metáforas	83
4.6.1	Compreensão verbal	84
4.6.2	Compreensão não-verbal	86
4.7	Procedimento	87
5	ANÁLISE QUANTITATIVA DOS RESULTADOS	89
5.1	Levantamento dos dados	89
5.1.1	Critérios para codificação da análise qualitativa	89
5.1.2	Critérios para codificação da análise quantitativa	90
5.2	Análises quantitativas	92
5.2.1	Análises intra-variáveis	93
5.2.1.1	Tipo de sentença	93
5.2.1.2	Língua	95
5.2.1.3	Idade	96
5.2.1.4	Tipo de tarefa	98
5.2.1.5	Bloco de perguntas	99
5.2.2	Comparações entre variáveis	100
5.2.2.1	Idade e tipo de tarefa	101
5.2.2.2	Idade e tipo de tarefa em cada metáfora primária	103
5.2.2.3	Idade e tipo de sentença	109
5.2.2.4	Idade e língua no instrumento verbal	113
5.2.2.5	Idade e língua no instrumento não-verbal	115
5.2.2.6	Língua e tipo de tarefa em cada metáfora primária	117
5.2.2.7	Língua e tipo de sentença	122
6	ANÁLISE QUALITATIVA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	124
6.1	Análises qualitativas	124
6.1.1	Análise das metáforas primárias	125
6.1.1.1	Metáfora primária 1: A FELICIDADE É PARA CIMA	125
6.1.1.2	Metáfora primária 2: INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR	128
6.1.1.3	Metáfora primária 3: BOM É CLARO	130
6.1.1.4	Metáfora primária 4: DIFICULDADE É PESO	132
6.1.1.5	Metáfora primária 5: ACEITAR É ENGOLIR	134
6.1.1.6	Metáfora primária 6: INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE	136
6.1.1.7	Metáfora primária 7: IMPORTÂNCIA É TAMANHO	137
6.1.1.8	Metáfora primária 8: SIMPATIA É SUAVIDADE	139
6.1.2	Análise dos conceitos-fonte	142

6.1.2.1 ORIENTAÇÃO ASCENDENTE	143
6.1.2.2 CALOR	145
6.1.2.3 CLARIDADE	146
6.1.2.4 PESO	148
6.1.2.5 DEGLUTIÇÃO	150
6.1.2.6 PROXIMIDADE	152
6.1.2.7 TAMANHO	153
6.1.2.8 SUAVIDADE	155
6.1.2.9 Discussão dos conceitos-fonte	158
6.2 Discussão dos resultados	160
CONCLUSÃO	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
ANEXO I: Consentimento informado	189
ANEXO II: Distribuição das sentenças por fita	192
ANEXO III: Instrumento de compreensão verbal	195
ANEXO IV: Instrumento de compreensão não-verbal	201
ANEXO V: Critérios para pontuação	209

INTRODUÇÃO

Considere-se apenas o tempo em que a metáfora vem sendo alvo de debates, e já é possível ter uma noção da importância desse fenômeno: a metáfora tem alimentado discussões acadêmicas há pelo menos 2000 anos.

Durante quase todo esse tempo a metáfora foi vista como um adorno da linguagem, apropriadamente nomeada de “figura de linguagem”, ou “figura de estilo”. Atualmente essa é considerada a visão clássica, segundo a qual as metáforas são tratadas como um tipo de adição à linguagem ordinária, utilizadas estilisticamente para obter um efeito diferenciado. Uma figura de linguagem, ou de estilo, como essas designações sugerem, serve basicamente para adornar a linguagem. O adorno, por natureza, é belo, mas não indispensável.

Foi somente nas últimas décadas que o fenômeno da metáfora começou a ser abordado a partir de perspectivas diversas como as da lingüística, da psicologia, da antropologia, das ciências da computação e de suas interfaces.

A perspectiva adotada nesta tese para tratar do fenômeno da metáfora é a da lingüística cognitiva, disciplina que faz uma interface entre a lingüística e a psicologia cognitiva.

Considerando as idéias de Thomas Kuhn (1975), pode-se dizer que a lingüística cognitiva é um paradigma científico em fase de estabelecimento. Segundo Kuhn, as descobertas que contribuem para o surgimento de um novo paradigma científico não são fatos isolados, mas episódios prolongados, dotados de uma estrutura que reaparece regularmente. Tal descoberta começa

tipicamente com a consciência de uma anomalia, e é seguida de vastas explorações.

Na obra *Metaphors We Live By*, Lakoff e Johnson (1980) trazem à tona a inadequação de teorias lingüísticas e filosóficas até então dominantes sobre significado, apresentando argumentos contundentes e sem precedentes contra essas teorias. Com isso, os autores atraem um grupo duradouro de partidários das suas idéias.

Basicamente, a revolução gerada por Lakoff e Johnson está ancorada em duas idéias centrais. A primeira idéia é a de que a metáfora não é um fenômeno lingüístico periférico, mas uma questão cognitiva central, uma vez que a mente humana freqüentemente opera com conceitos que se conectam metaforicamente com outros conceitos de estrutura similar na memória de longo prazo (Lakoff e Johnson, 1980; Gibbs, 1999). A segunda idéia é a de que a razão tem uma base corpórea e experiencial.

Muitas das idéias propostas por Lakoff e Johnson já haviam sido parcialmente tratadas anteriormente por outros estudiosos¹, mas nunca de um modo tão sistematicamente organizado, generalizado e com tantas evidências empíricas. A proposta lançada há mais de 20 anos por Lakoff e Johnson ficou conhecida como a visão lingüístico-cognitiva da metáfora, e os desdobramentos dessa idéia vêm redefinindo a lingüística cognitiva desde então. Foi a partir da obra de Lakoff e Johnson (1980) que aspectos criativos da razão – tais como as metáforas e as metonímias – passaram a ser considerados centrais à cognição.

A teoria de Lakoff e Johnson, conhecida atualmente como Teoria da Metáfora Conceitual, ou ainda como Teoria Contemporânea da Metáfora, trata as metáforas como uma correspondência sistemática – ou mapeamento – entre dois conceitos: o domínio-fonte, que serve como a fonte de inferências, e o domínio-alvo, ao qual as inferências se aplicam. Um domínio conceitual significa uma “organização coerente de experiência” (Kövecses, 2002, p. 4). Então, por exemplo, as pessoas têm um conhecimento coerentemente organizado sobre o

¹ Jakël (1999) fornece um apanhado de estudos que, há mais de 200 anos atrás, já antecipavam alguns fundamentos da teoria cognitiva da metáfora, particularmente as contribuições de Kant, Blumemberg e Weinrich.

domínio conceitual TAMANHO, no qual se baseiam para entender o domínio conceitual IMPORTÂNCIA. É esse o mapeamento presente na metáfora conceitual IMPORTÂNCIA É TAMANHO. Nessa metáfora, portanto, TAMANHO é a fonte, e IMPORTÂNCIA é o alvo.

As metáforas conceituais tornam-se manifestas através de realizações lingüísticas, chamadas de metáforas lingüísticas. Falantes da língua portuguesa utilizam expressões do tipo: “o telefone foi uma das *grandes* descobertas do século”, “atrás de um *grande* homem há sempre uma *grande* mulher”, por exemplo, ao se referirem metaforicamente a um evento ou pessoa importante.

Uma hipótese para a emergência das metáforas conceituais é a de que algumas metáforas nascem de correlações entre dimensões distintas de experiências corpóreas básicas recorrentes e co-ocorrentes. Tais experiências, por princípio, independem de influências culturais. Grady (1997a) desenvolveu a teoria das metáforas primárias a partir de metáforas conceituais desse tipo. Um exemplo daquilo que o autor chama de metáfora primária é a metáfora conceitual DIFICULDADE É PESO. As pessoas, no seu dia-a-dia, independentemente de sua cultura, experienciam algum grau de dificuldade e de desconforto físico ao tentar carregar um objeto pesado. Invariavelmente, quanto maior o peso do objeto a ser levantado, maior é a dificuldade experienciada. Peso e dificuldade, portanto, são dois domínios experienciais recorrentes e co-ocorrentes, que ilustram um mapeamento conceitual entre um domínio-fonte (o peso) e um domínio-alvo (a dificuldade).

Até o momento, existem poucas pesquisas empíricas que investigam o papel da variação lingüística na estrutura dos sistemas metafóricos. A grande maioria dos estudos sobre as metáforas conceituais baseia-se em dados da língua inglesa, o que dificulta uma generalização para outras línguas e a comprovação da hipótese de Grady sobre a universalidade das metáforas primárias.

A respeito da necessidade e da falta de estudos interlingüísticos nessa área, Mark Johnson (1992) sustenta que é uma questão empírica descobrir se existem conceitos metafóricos ou estruturas cognitivas universais. Segundo esse

autor, dada a natureza do corpo e cérebro humanos, e dados os tipos de interações físicas e culturais em que nos engajamos, é possível que existam conceitos metafóricos, esquemas de imagem e estruturas cognitivas universais. Nesse sentido, Yu (1998) afirma que a semântica cognitiva atingiu um ponto em que necessita ser embasada por pesquisas interlingüísticas e interculturais.

Em relação aos estudos de aquisição da linguagem, não se conhecem pesquisas específicas que tratem da aquisição de metáforas primárias por crianças brasileiras. As evidências psicolingüísticas fornecidas neste trabalho, desse modo, podem constituir um avanço para a área da aquisição da competência da fala figurada.

Considerando essas lacunas, o objetivo principal deste estudo é oferecer uma contribuição à Teoria Contemporânea da Metáfora, a partir de uma perspectiva interlingüística da aquisição da linguagem, especificamente a partir da investigação da aquisição de metáforas primárias em crianças falantes nativas de português brasileiro e crianças falantes nativas de inglês americano. Nesse sentido, tentarei responder as seguintes questões:

1. Além das diferenças inerentes à sintaxe/semântica de duas línguas distintas como o inglês e o português, que similaridades e diferenças existem na compreensão de metáforas primárias nessas duas línguas?
2. É possível estabelecer um padrão evolutivo baseado na compreensão das diversas metáforas primárias?
3. Existem diferenças significativas na compreensão das diferentes metáforas primárias, quando comparadas umas às outras?
4. É possível supor um padrão potencialmente universal na estruturação de conceitos abstratos do tipo felicidade, emoção, bondade, intimidade, compaixão, importância, aceitação, dificuldade, a partir do entendimento metafórico infantil desses conceitos nas duas diferentes línguas e culturas (americana e brasileira) pesquisadas?

Esta tese tem como objetivo discutir essas questões, pretendendo contribuir para o atual movimento interdisciplinar e interlingüístico na Teoria

Conceitual da Metáfora.

Quanto à estrutura da tese, o capítulo 1 fornece uma visão geral de como as metáforas têm sido tratadas a partir do que Kövecses (no prelo) chama de visão dominante das ciências cognitivas e da lingüística cognitiva, introduzindo a Teoria da Metáfora Conceitual. O capítulo 2 expõe a Hipótese da Conflação e a Teoria da Metáfora Primária, que é base da presente pesquisa. O capítulo 3 apresenta uma síntese dos resultados das pesquisas empíricas feitas anteriormente em aquisição das metáforas e uma amostra de metáforas primárias colhidas na literatura infantil brasileira e americana. Dada tal fundamentação, o quarto capítulo apresenta o método utilizado para a pesquisa empírica, e os instrumentos elaborados a fim de analisar a compreensão de metáforas por crianças falantes nativas de português e de inglês. No quinto capítulo são apresentados os resultados encontrados através de análises estatísticas. No sexto, e último capítulo, são apresentadas as análises qualitativas e discutidos os resultados à luz da Teoria da Metáfora Conceitual.

1 UMA REVISÃO DA TEORIA CONTEMPORÂNEA DAS METÁFORAS

Este capítulo tem como objetivo fornecer uma visão geral de como as metáforas têm sido tratadas pela chamada ‘segunda geração das ciências cognitivas’², introduzindo a Teoria da Metáfora Conceitual. Para tanto, conceitua-se a metáfora e alguns fenômenos inter-relacionados: a polissemia, a categorização e a metonímia.

1.1 Visões clássicas x contemporâneas

A partir de 1980, quando George Lakoff e Mark Johnson lançaram *Metaphors We Live By*, livro que marca o estabelecimento da Teoria Conceitual da Metáfora, essa teoria tem sido desenvolvida e articulada pelos próprios autores e por muitos outros pesquisadores tais como Kövecses (1990, 2000), Sweetser (1990), Gibbs (1991, 1993, 1994, 1996 e no prelo), Grady (1997a, 1997b), Yu (1998), Chris Johnson (1999a, 1999b), Sinha e Jensen de Lopez (2000), somente para mencionar alguns dos trabalhos mais relevantes para o presente estudo.

Desde Aristóteles até teóricos de abordagem logicista mais recentes como Grice (1987), Martinich (1991), Bergmann (1991), Searle (1969) e

² Segundo Lakoff e Johnson (1999), a ciência cognitiva é a disciplina científica que estuda os sistemas conceituais. A primeira geração das ciências cognitivas, durante as décadas de 1950 e 1960, baseava-se em idéias sobre a computação simbólica. A partir do meio da década de 1970, pesquisas empíricas começam a questionar os princípios do “cognitivismo” vigente. Inicia então o que Lakoff e Johnson chamam de ‘segunda geração das ciências cognitivas’, que vai defender: a influência de aspectos corporais sobre a razão e a formação de conceitos; e a importância de processos criativos, tais como as metáforas, as metonímias, os protótipos e as categorias radiais.

Davidson (1991), o foco de interesse no estudo das metáforas coincide com aqueles pontos que têm sido, desde sempre, centro dos debates na semântica lógica, tais como a necessidade de diferenciar sentença, enunciado e proposição; o estabelecimento das condições de verdade desses três níveis de análise da linguagem; e a dificuldade de definir o que seja o significado. Todas essas teorias assumem uma diferença fundamental entre significados literais e metafóricos, e consideram as metáforas um fenômeno de natureza essencialmente lingüística.

Em termos de lingüística, pode-se situar as teorias de Grice, Martinich, Bergmann, Searle e Davidson em uma pragmática complementar à semântica das condições de verdade. Isto é, essas teorias preservam as noções da semântica lógica e tentam explicar fenômenos cujos significados vão além do que é dito, como as metáforas (Siqueira, 1999). Esses teóricos assumem que o entendimento de enunciados metafóricos, ao contrário do que ocorre com enunciados literais, depende amplamente do contexto. Esse ponto é extremamente relevante em termos da aquisição infantil de significados metafóricos, dado que, como veremos nas seções e capítulos seguintes, nem o significado literal pode ser sempre isolado de contexto, nem o significado metafórico é totalmente dependente de contexto.

Segundo Lakoff (1994), a diferença fundamental entre as teorias consideradas clássicas e a Teoria Conceitual da Metáfora está relacionada a essa antiga distinção entre sentido literal e figurado.

Um exemplo de teoria contemporânea que - assim como a abordagem experiencialista de Lakoff e Johnson - rompe com a distinção clássica entre o que é sentido literal e o que é figurado é a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986). A proposta de Sperber e Wilson também difere das teorias clássicas por considerar as metáforas uma questão essencialmente do pensamento, e não da linguagem, embora esses autores não defendam a Teoria Conceitual da Metáfora.

A Teoria da Relevância pode ser descrita como uma teoria da comunicação - voltada para a compreensão de enunciados - que dá condições

para que se estabeleçam conexões entre a comunicação, a lingüística e a psicologia. Sperber e Wilson (1986) supõem um princípio geral e inato - o princípio da relevância - que orienta as pessoas rumo a uma relação ótima entre o esforço de processamento e os efeitos contextuais. Segundo afirmam os autores, freqüentemente a fala literal não é o meio mais eficiente (considerando o contexto e o pensamento do falante) de transmitir uma mensagem. A metáfora, à luz dessa teoria, não foge a normas, nem requer habilidades ou procedimentos especiais para ser elaborada ou interpretada, é apenas um meio criativo e por vezes econômico de veicular o conjunto de proposições que compõem o pensamento do falante. Para esses teóricos, as declarações que possuem sentido vago ou figurado são entendidas essencialmente do mesmo modo que as declarações literais, só se diferenciando quanto ao grau de vaguidade. As metáforas, nessa abordagem, são tidas como um extremo do *continuum* que vai da literalidade ao sentido figurado. A literalidade, nesse caso, não representa a norma, mas a semelhança total entre um enunciado e um pensamento.

A Teorias da Relevância e a abordagem experientialista, entretanto, não são incompatíveis. Tanto para Sperber e Wilson (1986) quanto para Lakoff e Johnson (1980), a essência da metáfora está na relação da linguagem com aquilo que ela representa - o pensamento do falante (Siqueira, 1999). A diferença é que, segundo a abordagem experientialista, os fatores que possibilitam a formação de metáforas conceituais básicas não dependem de estratégias de comunicação, como defendem Sperber e Wilson. As metáforas são conseqüências naturais e talvez inevitáveis da interação entre nossos aparatos físicos e cognitivos e nossa experiência no mundo (Grady, 1997a).

A tese principal de Lakoff e Johnson (1980) é que a metáfora é uma questão de central interesse no estudo da cognição, estando presente não só na linguagem, mas no pensamento e na ação. Sob essa perspectiva, a metáfora não é exclusivamente uma questão de linguagem, algo que se relacione somente a palavras, mais do que isso, os processos do pensamento humano são amplamente metafóricos. Assim, só é possível produzir e entender um enunciado metafórico porque as metáforas estão no sistema conceitual da

pessoa, sistema esse que é evidenciado através da linguagem. Em outras palavras, as metáforas não são simplesmente recursos estilísticos ou expressões lingüísticas com um significado não literal, mas operam em um nível conceitual. As expressões lingüísticas meramente refletem certas estruturas conceituais (Kövecses, no prelo).

Tradicionalmente, o que é 'literal' é definido a partir do seguinte modo (Lakoff 1986, p. 292):

- 1- literalidade convencional: o uso da linguagem convencional é contrastado com outros usos da linguagem, tais como o uso poético, a fala exagerada, indireta ou polida;
- 2- literalidade relativa a um assunto: algumas expressões específicas são utilizadas quando se fala sobre um determinado assunto;
- 3- literalidade não-metafórica: o significado é entendido diretamente, isto é, um conceito não é entendido em termos de algum outro conceito;
- 4- literalidade das condições de verdade: a linguagem se adapta ao mundo, isto é, refere-se a objetos que existem objetivamente ou são objetivamente verdadeiros ou falsos.

Além dessas quatro possibilidades, Gibbs (1993) aponta uma outra:

- 5- literalidade livre de contexto: o significado literal de uma expressão é livre de contexto, ou independente de qualquer situação comunicativa.

O argumento de Lakoff (1994) para contestar o conjunto de definições acima é que elas implicam em assumir, entre outras coisas, as seguintes suposições:

1. Toda a linguagem convencional diária é literal;
2. Todos os assuntos podem ser compreendidos literalmente;
3. Somente a linguagem literal pode ser contingentemente verdadeira ou falsa.

Em relação à primeira suposição, grande parte da análise de Lakoff e Johnson (1980) é dirigida à demonstração de estruturas conceituais sistemáticas, que possibilitam a ocorrência de metáforas convencionais. Tais metáforas convencionais referem-se a conceitos que norteiam a vida das pessoas em uma determinada sociedade como, por exemplo, 'tempo é dinheiro'.

Segundo os autores, elas estruturam o sistema conceitual ordinário da cultura, o qual se reflete na linguagem diária.

Assim, as propriedades fundamentais da metáfora não residem nas expressões lingüísticas, ainda que essas representem a realização a partir da qual é possível explicar o fenômeno metafórico em termos de uma dimensão - conceitual - mais abstrata. A metáfora conceitual se distingue da metáfora lingüística na medida em que a primeira se refere ao nível abstrato do sistema conceitual, e a segunda se refere ao nível concreto de expressão lingüística.

A metáfora conceitual TEMPO É DINHEIRO, por exemplo, evidencia a natureza metafórica de alguns conceitos básicos para as pessoas. O fato de que os ocidentais conceituam, em grande parte, o tempo em termos de dinheiro influencia sistematicamente o modo como essas pessoas compreendem o tempo. Essa organização do tempo em função do valor que ele representa na cultura ocidental, gera muitas expressões lingüísticas relacionadas, como as que seguem³:

- (1) 'Não me faça *perder* tempo'.
- (2) '*Reserve* algum tempo para o lazer'.
- (3) 'Os médicos *investem* muito tempo nas suas carreiras'.

A rigor, tempo não é algo que possa ser perdido, reservado ou no qual se invista. Tal metáfora está profundamente enraizada na cultura ocidental, e muitas vezes não é percebida como um conceito metafórico: é como se características típicas do dinheiro - como custo, rentabilidade e outras - fossem inerentes ao conceito de tempo. As pessoas, dessa forma, conceituam o tempo sistematicamente com características próprias do dinheiro e expressões metafóricas convencionais como (1) demonstram que a convencionalidade não é uma característica exclusiva da linguagem literal.

³ Neste trabalho, as metáforas conceituais, as metonímias conceituais e os respectivos exemplos lingüísticos em português foram criados, livremente traduzidos ou adaptados de exemplos da língua inglesa, baseados na intuição de falante nativa do português da autora.

De acordo com Lakoff e Turner (1989), as metáforas são convencionais quando estão estabelecidas em nossa experiência diária, sendo utilizadas automaticamente e sem esforço. Esse parece ser o caso da metáfora conceitual TEMPO É DINHEIRO e suas derivações lingüísticas nas sociedades ocidentais.

Kövecses (2002) reitera a posição de Lakoff e Turner a respeito da convencionalidade de uma metáfora, pois postula que tanto as metáforas lingüísticas quanto as conceituais são convencionais quando estão fortemente estabelecidas em uma comunidade lingüística. Além de confirmar o critério para a convencionalidade, Kövecses caracteriza a convencionalidade nesses dois níveis de metáfora. Segundo ele, enquanto uma metáfora conceitual convencional é uma forma estabelecida de *entender* um domínio abstrato, uma metáfora lingüística convencional é uma forma estabelecida de *falar sobre* um domínio abstrato.

Quanto à suposição de que tudo pode ser entendido literalmente, Lakoff e Johnson (1999) sustentam que dificilmente podemos pensar em nossas experiências subjetivas e fazer julgamentos sem utilizarmos metáforas. O que as experiências empíricas demonstram (Gibbs, 1994 e no prelo; Lima, 1999) é que o uso lingüístico de metáforas em determinados contextos é freqüente e sistemático.

Um domínio que tem sido amplamente investigado em termos da ocorrência de metáforas conceituais é o das emoções, possivelmente por esse ser um domínio abstrato, ou pouco estruturado, por natureza. As obras 'Emotion Concepts' e 'Metaphor and Emotion' de Zoltan Kövecses (1990 e 2000, respectivamente) destacam-se nesse sentido. Kövecses (2000) sustenta que as metáforas não somente permeiam a linguagem que as pessoas usam para falar das emoções, mas também são essenciais para o entendimento da maioria dos aspectos da experiência emocional e da conceitualização das emoções. Através de um minucioso estudo de expressões lingüísticas encontradas na fala cotidiana e na literatura, referentes a emoções básicas como o medo, a raiva, a tristeza, a felicidade e o amor, Kövecses descreve e analisa o mapeamento dos sentimentos em termos de outros domínios conceituais, em princípio mais

concretos, tais como, por exemplo, o peso, o fogo, a escuridão, a luz, ou uma viagem. Segundo ele, as metáforas que envolvem emoções não são isoladas, ao contrário, formam um vasto e intrincado sistema.

Considere, por exemplo, o conceito de 'amor'. O Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa apresenta treze definições para a palavra 'amor'. São definições literais de tal conceito, tais como: 1. sentimento que predispõe alguém a desejar o bem de outrem; 2. sentimento de dedicação absoluta de um ser a outro ser ou a uma coisa; 3. inclinação forte por pessoa de outro sexo, geralmente de caráter sexual, mas que apresenta grande variedade de comportamentos e reações, etc. Após cada uma das definições literais é apresentado um trecho de um poema ou de uma música para exemplificar ou esclarecer a definição. O interessante é que tais exemplos são ocorrências metafóricas, como as que seguem: "Amor é um fogo que arde sem se ver"; "Seu amor à prima não passou de fogo de palha"; "Tenho frio e ardo em febre / O amor me acalme e me endouda, o amor me eleva e abate". Constata-se que o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, conceituada fonte de definições dessa língua, utiliza expressões metafóricas para exemplificar e ilustrar o uso das definições literais da palavra 'amor'.

Assumindo a estrutura esquemática sugerida por Kövecses (1990, 2000), é possível verificar que as expressões acima não são aleatórias, mas exemplos das metáforas conceituais O AMOR É FOGO, O AMOR É UMA DOENÇA, O AMOR É LOUCURA. É por isso que uma declaração do tipo 'o amor deles esfriou' é facilmente entendida como: o amor deles - que era fogo - terminou, ou está por terminar, tal como o fogo, que vira brasa e depois apaga. Isto é, existe uma organização conceitual coerente que ao mesmo tempo possibilita que declarações criativas e inéditas sejam entendidas, e limita a produção de tais declarações. Limita no sentido que dificilmente encontraremos expressões que mapeiem domínios estranhos a esse sistema organizado. Uma declaração do tipo 'o nosso amor é uma torneira pingando' pode até fazer sentido, já que sempre é possível encontrarmos pontos em comum entre dois domínios conceituais diversos, mas é improvável que seja utilizada, pois *O AMOR É UM

SISTEMA HIDRÁULICO não faz parte do conjunto organizado e coerente de metáforas que nos ajudam a entender e expressar o amor.

Outra suposição refutada por Lakoff e Johnson (1980) é a de que somente a linguagem literal pode ser contingentemente verdadeira ou falsa. O arcabouço teórico da abordagem experiencialista foi desenvolvido pelos autores justamente como uma opção ao que eles chamam de 'mitos do objetivismo' e 'mitos do subjetivismo'. Eles rejeitam tanto a visão objetivista de que há uma verdade absoluta e incondicional, quanto a visão subjetivista, segundo a qual a verdade é obtida através da imaginação e não é afetada pelos fatores externos. A abordagem experiencialista enfatiza a interação e a coerência, que mostram como o significado faz sentido para uma pessoa em determinada sociedade. Tal teoria pretende dar conta de como se usam os recursos da imaginação - via metáfora - para haver entendimento, e de como é possível experimentar novos significados e criar novas realidades. Nessa perspectiva, uma declaração é tida como verdadeira, em uma dada situação, quando o entendimento da declaração se encaixa com o entendimento da situação. Logo, é possível tomar como verdadeira uma sentença que contenha uma metáfora, desde que essa se encaixe em uma situação específica. Em outras palavras, para entender uma sentença como verdadeira é preciso entendê-la; entender a situação e entendê-la como parte da situação.

Gibbs (1994) dedica um capítulo do seu livro 'The Poetics of Mind' à análise do pensamento e da fala literal. Ele aponta tanto para a importância quanto para a dificuldade de se definir o que é literal. O autor observa que raros são os teóricos que se propõem a definir o conceito de 'literalidade', apesar de tantas teorias sobre metáforas tratarem o significado metafórico em comparação ou em oposição ao literal. Gibbs cita o dicionário como exemplo popular de fonte fidedigna para a descrição literal de conceitos, e usa o verbete referente à palavra inglesa *horse* (cavalo, em português) como exemplo da falta de exatidão e completude da descrição fornecida pelos dicionários.

É possível tomar outra palavra qualquer, como a palavra 'cadeira' em português, por exemplo, para ter uma noção do quanto é difícil precisar um

conceito. A palavra 'cadeira' é descrita no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa como: "peça de mobiliário que consiste num assento com costas, e, às vezes, com braços, dobrável ou não, para uma pessoa". O mesmo dicionário fornece sete outras definições para mesma palavra: 1. disciplina escolar; 2. funções de professor; 3. dignidade eclesiástica; 4. lugar ocupado por membro de corporação; 5. cada um dos lugares individuais de casas de espetáculo, estádio, ginásio; 6. bilhete de ingresso para ocupar tal lugar; 7. (pop.) descadeirado, de pernas bambas. A partir dessa entrada do dicionário já é possível perceber que fenômenos como categorização, polissemia e metonímia contribuem para a complexidade na descrição de um conceito em princípio simples e acessível para qualquer criancinha ocidental - cadeira.

Os fenômenos de categorização, polissemia e metonímia têm sido amplamente debatidos tanto sob o ponto de vista da psicologia quanto da lingüística, e está além do escopo desta tese apresentar uma revisão teórica específica desses temas. Entretanto, existem alguns pontos específicos relativos a cada um dos fenômenos que merecem uma breve discussão, em função da sua relação com a formação das metáforas primárias. Posto isso, nas próximas seções serão apresentadas definições dos fenômenos da metáfora, categorização, polissemia e metonímia a partir da abordagem experientialista.

1.2 Definição e natureza das metáforas

O fenômeno da metáfora consiste em "compreender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra" (Lakoff e Johnson, 1980, p.5). Em outras palavras, trata-se de um mecanismo cognitivo em que um domínio experiencial é parcialmente projetado, ou mapeado, em um domínio experiencial diverso, de modo que o segundo domínio seja parcialmente entendido em termos do primeiro (Barcelona, 2000).

As metáforas, então, são mapeamentos que partem de um domínio conceitual (a fonte) para outro domínio conceitual (o alvo). Tal mapeamento constitui-se de um conjunto de correspondências sistemáticas entre a fonte e o

alvo. O domínio conceitual denominado alvo é aquele que se quer entender ou explicar, e o domínio conceitual denominado fonte é aquele utilizado para tal propósito. Nesse sentido, entender uma metáfora é entender os mapeamentos sistemáticos entre uma fonte e um alvo.

Kövecses (1990, 2002) fornece exemplos de mapeamentos, provenientes das seguintes metáforas: INTENSIDADE É CALOR e RAIVA É FOGO. O mapeamento exposto a seguir provém da metáfora primária INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR e é uma livre adaptação dos mapeamentos propostos por Kövecses. No caso da metáfora primária INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR, o domínio-fonte é o CALOR, e o domínio-alvo é a INTENSIDADE DA EMOÇÃO, e o mapeamento segue o seguinte padrão:

<i>Fonte</i>		<i>Alvo</i>
o calor	→	a emoção
o que esquenta	→	a pessoa sentindo a emoção
a intensidade do calor	→	a intensidade da emoção
a causa do calor	→	a causa da emoção
os efeitos do calor intenso	→	os efeitos da emoção intensa

Quadro 1 – Mapeamento metafórico

É o entendimento de tais correspondências que possibilitam o entendimento de ocorrências lingüísticas coloquiais para exprimir sentimentos passionais, tais como o amor ou o ódio, conforme os exemplos abaixo.

- (4) Os ânimos *esquentaram* com o resultado do jogo.
- (5) Fica *frio*, vai dar tudo certo.
- (6) O romance já estava *pegando fogo* antes do fim da festa.
- (7) Ele estava soltando fogo pelas ventas.

As metáforas conceituais, segundo Kövecses (2002), podem estar baseadas tanto em conhecimentos, quanto em imagens. O mapeamento da metáfora INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR, descrito acima, por exemplo, baseia-se em um conhecimento básico e generalizado sobre como o processo de aquecimento se dá na natureza. Alguns elementos básicos desse processo são mapeados para o domínio-alvo: as emoções. A metáfora conceitual aqui utilizada para exemplificar um mapeamento da fonte para o alvo é uma metáfora primária, mas o mesmo processo ocorre para formar uma metáfora complexa. A definição e a conceituação das metáforas primárias, base do presente trabalho, serão desenvolvidas no capítulo 2.

As metáforas baseadas em imagens têm origem em mapeamentos ainda mais esquemáticos e básicos do que o do exemplo acima. O que é mapeado, nesse caso, são elementos conceituais de esquemas de imagem.

Os esquemas de imagem, segundo Mark Johnson (1987), são estruturas que organizam as representações mentais em um nível mais geral e abstrato do que aquele em que imagens mentais particulares são formadas. Uma importante função dos esquemas de imagem, segundo Yu (1998) é que esses esquemas servem de base para os mapeamentos metafóricos. O reconhecimento dessa função está intimamente ligado ao Princípio da Invariância. Conforme esse princípio, “os mapeamentos metafóricos preservam a topologia cognitiva (isto é, a estrutura dos esquemas de imagem) do domínio-fonte, de uma maneira consistente com a estrutura inerente do domínio-alvo” (Lakoff, 1993, p. 215).

Os esquemas de imagem, ao contrário do que esse nome poderia sugerir, não se limitam a propriedades visuais, mas representam uma base, ou um esquema de estrutura genérica, a partir do qual diversos eventos podem ser mapeados. Metáforas conceituais esquemáticas mapeiam poucos elementos da fonte para o alvo. INTENSIDADE É CALOR, por exemplo, é uma metáfora conceitual mais esquemática do que a metáfora INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR. Outros eventos podem ser mapeados a partir do primeiro caso, porque o conceito de INTENSIDADE, por si só, se aplica a diversos fenômenos (exercícios

físicos, fricção mecânica, emoções, etc.); é mais esquelético e menos específico do que INTENSIDADE DE EMOÇÃO.

A metáfora complexa A RAIVA É FOGO, por sua vez, é ainda mais específica do que a metáfora primária INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR, e se aplica a poucas situações. Ela não se aplica a outras emoções que não a raiva, mas mapeia mais elementos da fonte para o alvo, porque RAIVA é um domínio mais detalhado do que o domínio EMOÇÃO.

Em resumo, quanto menos específica é a metáfora conceitual, mais ela pode servir de base para outros conceitos, e menos elementos ela oferece para serem mapeados do domínio-fonte para o domínio-alvo.

Existe um outro tipo de metáfora baseada em imagem, que não é baseada em esquemas de imagem. São metáforas bem específicas, em que duas imagens são correlacionadas. Quando um homem diz: “essa mulher é um violão“, por exemplo, a metáfora se refere à semelhança entre o contorno do corpo da mulher e o formato de um violão. Não há, nesse caso, um mapeamento metafórico estrutural que possa gerar outras inferências. Esse tipo de metáfora não será objeto desta pesquisa.

1.3 A unidirecionalidade das metáforas

Na seção anterior, as metáforas foram definidas como mapeamentos, ou correspondências sistemáticas, da fonte para o alvo. Tais mapeamentos são, via de regra, assimétricos, pois ocorrem em uma única direção: do domínio-fonte para o domínio-alvo. Isto é, informações que se têm sobre a fonte, um domínio que é mais físico, percebido pelos sentidos, ou psicologicamente mais saliente, são consistentemente transferidas para o alvo, um domínio menos físico ou saliente. No caso das metáforas primárias, o domínio-fonte envolve conteúdos relacionados às experiências corpóreas e se constitui em uma fonte rica de inferências a serem projetadas no domínio-alvo (Grady, 1997a). Tais projeções seguem padrões consistentes com a estrutura do domínio-alvo. Questões mais

específicas, relativas às metáforas primárias, serão discutidas no Capítulo 2, mas alguns aspectos serão brevemente considerados aqui.

A tendência à unidirecionalidade, segundo Chris Johnson (1999), tem sido atribuída à chamada 'utilidade cognitiva' do domínio-fonte, ou à idéia de que os domínios-fonte são mais úteis do que os domínios-alvo para a análise e explicação de determinados conceitos. Essa noção é especialmente relevante no caso das metáforas primárias, conforme poderá ser verificado no decorrer desta tese.

Um aspecto importante levantado por Johnson é que da noção de utilidade cognitiva decorre a suposição de que as inferências relevantes são próprias do domínio (*domain-internal*). Isto é, uma inferência que parte do domínio-fonte se caracteriza pelo conhecimento que a pessoa tem desse domínio, mas o mapeamento que se estabelece entre a fonte e o alvo sugere um conhecimento correspondente no domínio-alvo. Em termos de aquisição das metáforas primárias, esse mapeamento pode ser uma função da importância, da facilidade conceitual, ou da frequência de certos domínios no processo de aprendizagem. Também é possível que uma metáfora primária seja mais prontamente adquirida do que outra, em função da precocidade com que dois domínios particulares são experienciados.

Nesse sentido, espera-se que a metáfora primária (MP) INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE revele-se, entre aquelas MPs escolhidas para a pesquisa empírica, uma das primeiras a serem compreendidas, dado que os dois domínios envolvidos nessa metáfora são, em princípio, experienciados desde o primeiro dia de vida da criança.

A questão da direcionalidade também é importante, pois mostra que o que une dois conceitos em uma metáfora não é somente um processo de detecção de características comuns a esses conceitos. Existem, sim, similaridades experienciadas entre dois domínios conceituais, mas se o processo inferencial fosse basicamente de *similaridade*, as informações seriam transferidas simetricamente da fonte para o alvo e do alvo para a fonte (Grady, 1997b, Lima, 1999). Isso, como se sabe, não ocorre.

No caso da MP INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE , por exemplo, a metáfora se dá com base em um mapeamento do conceito 'proximidade' para o conceito 'intimidade', e a direção do mapeamento pode ser verificada em expressões lingüísticas do tipo:

(8) Na adolescência os filhos se *distanciam* dos pais.

(9) Eu sigo muito *próxima* dos meus amigos de infância.

Já expressões do tipo (10) ou (11), mapeando o conceito 'intimidade' para o conceito 'proximidade', portanto na direção oposta à exemplificada em (8) e (9), não são realizadas lingüisticamente.

(10) * Essas árvores não vão se desenvolver bem, pois foram plantadas muito *íntimas* uma da outra.

(11) * Essa arrumação, com os utensílios bem *íntimos*, gerou mais espaço útil na cozinha.

Os exemplos acima apenas ilustram lingüisticamente um traço marcante do fenômeno das metáforas, o da unidirecionalidade. Esse traço pode ser verificado nas mais diversas metáforas conceituais.

Na próxima sessão, serão abordados fenômenos que, assim como as metáforas, são considerados elementos importantes no estudo dos processos cognitivos, na perspectiva da lingüística cognitiva.

1.4 Fenômenos relacionados às metáforas

1.4.1 Polissemia

Polissemia é o fenômeno em que uma única palavra possui vários significados que estão sistematicamente relacionados. É o caso de 'cadeira', entendida como uma peça de mobiliário, como no exemplo (8) e de 'cadeira',

entendida como uma disciplina escolar, como no exemplo (9).

(8) 'Sente-se naquela cadeira'.

(9) 'Estou cursando essa cadeira'.

A polissemia pode ser contrastada com a homonímia, que envolve palavras com significados completamente diferentes que casualmente têm a mesma forma, como banco de praça e banco instituição financeira (Mark Johnson, 1987).

Quanto ao fenômeno da polissemia, a visão daqueles que defendem a Teoria Conceitual da Metáfora é que os diversos significados de uma mesma palavra não são aleatórios e também podem ser caracterizados por fenômenos inferenciais como os da metáfora, da metonímia e de modelos cognitivos (Mark Johnson 1987; Lakoff, 1987; Gibbs, 1994).

Em relação à palavra 'cadeira', além da definição *peça de mobiliário*, que é o significado central de tal palavra (significado que, não por acaso, ocupa destaque na apresentação do dicionário Aurélio), temos as definições 1 e 2, apresentadas na seção anterior. A definição 1, 'disciplina escolar', pode ser entendida a partir de um modelo cognitivo em que uma sala de aula é basicamente composta por cadeiras, onde os alunos sentam-se para estudar. Nesse caso, dizer que vou cursar determinada cadeira está relacionado à idéia de que vou sentar em uma cadeira, em uma sala de aula e estudar um determinado assunto. A definição 2, 'função de professor', está inserida no mesmo modelo cognitivo, mas o entendimento nesse caso é metonímico, em que o lugar que a pessoa ocupa - a cadeira onde o professor senta - está para (*stands for*) a função que tal pessoa ocupa. Nas palavras de Mark Johnson (1987, p. xi) "a polissemia envolve a extensão de um sentido central de uma palavra para outros sentidos através de dispositivos da imaginação humana, como a metáfora ou a metonímia".

Outro fenômeno, além da polissemia, que na lingüística cognitiva está relacionado às metáforas conceituais, é o da categorização, que será abordada na próxima subseção.

1.4.2 Categorização

Considerando a questão da categorização, ainda no exemplo da palavra 'cadeira', o dicionário Aurélio fornece a seguinte definição geral: “peça de mobiliário que consiste num assento com costas, e, às vezes, com braços, dobrável ou não, para uma pessoa”. Isso inclui as cadeiras da mesa de jantar, cadeira dobrável de praia, cadeira de balanço, cadeira de bebê. Mas e quanto às cadeiras de roda, de dentista, de barbeiro, ou cadeira elétrica? Essas não são exatamente peças de mobiliário, mas ainda assim são consideradas cadeiras. As cadeiras de balanço de jardim, onde podem sentar-se duas ou mais pessoas não se encaixam na definição ‘para uma pessoa’, mas também são cadeiras. Então, qual é exatamente a diferença entre banco, cadeira e sofá? Pode-se dizer que banco é para uma pessoa e não tem encosto, enquanto que sofá é para mais pessoas. Mas o banco de praça tem encosto, e nele podem sentar duas ou mais pessoas. Apesar de tudo isso, as pessoas não têm maiores dificuldades em diferenciar uma cadeira de outros objetos, e tal facilidade pode estar relacionada ao fenômeno da categorização.

As pesquisas empíricas de Eleanor Rosch (1975) e associados (Rosch et al., 1976) na área de categorização são reconhecidas por terem revolucionado os estudos sobre esse tema. Rosch constatou que as pessoas organizam a maior parte de suas informações em níveis conceituais básicos. Esses níveis básicos estão em um estágio intermediário entre categorias superordenadas, mais gerais, e categorias supraordenadas, mais específicas. A categoria 'cadeira' é um exemplo de categoria básica, em que 'mobiliário' representa uma categoria superordenada e 'cadeira de balanço' representa uma categoria mais específica.

Uma outra forma de compreender uma categoria é através das categorias radiais. A noção básica subjacente às categorias radiais é que alguns membros de uma categoria são mais representativos do que outros. Os membros de uma categoria somados formam uma estrutura radial, com os membros mais representativos, ou prototípicos, ao centro, e os menos representativos distribuindo-se ao redor do centro. A questão aqui não é tanto se um objeto ou idéia pertence ou não a uma categoria, é mais uma questão de grau, do quanto ele está perto do centro prototípico.

Rosch e seus colaboradores também verificaram que, ao adquirir a língua materna, a criança entende e fala primeiro as categorias de nível básico, para depois categorizar em níveis mais gerais e/ ou mais específicos. Segundo Mervis (1984), aos 3 anos as crianças já dominam as categorias de nível básico, mas mesmo antes disso elas já categorizam. A diferença entre a categorização infantil e a dos adultos é que crianças mais novas elegem atributos que nem sempre são compatíveis com aqueles utilizados pelos adultos para categorizar. Um dos atributos mais salientes para as crianças pequenas, ao contrário do que ocorre com os adultos, é a forma e não a função. A questão, segundo Lakoff (1987)⁴, é que o nível de categorização depende de quem está categorizando, sendo interessante saber a partir de que base isso é feito.

De acordo com Lakoff e Johnson (1999), categorizar não é uma opção para os seres humanos. Qualquer animal necessariamente categoriza o que é ou não comestível, animais que são ou não predadores, etc. Nesse sentido, a categorização não é uma atividade puramente intelectual que ocorre a partir de determinadas experiências, mas é parte da própria experiência. A estrutura neuronal humana permite formar conceitos, categorizar, derivar inferências e eleger protótipos para cada categoria. Os protótipos são, em última análise, um recurso econômico para a derivação de inferências na falta de informações contextuais. Assim, quando uma criança pequena vê pela primeira vez uma cadeira de barbeiro ela infere, a partir de seu conhecimento sobre cadeiras

⁴ Lakoff (1987) dedica o livro *Women, Fire and Dangerous Things* à análise do conceito de categoria e suas implicações para a cognição, fornecendo talvez a mais completa revisão histórico-teórica sobre o assunto.

típicas, que aquela também é uma cadeira. Segundo Lakoff e Johnson, tais inferências constituem grande parte do nosso raciocínio.

Além dos fenômenos da metáfora, da polissemia e da categorização, descritos acima, para a lingüística cognitiva, o fenômeno da metonímia, tratado a seguir, é outra importante fonte geradora das inferências que constituem o raciocínio humano.

1.4.3 Metonímia

'Metonímia', assim como 'metáfora', é um termo que na retórica clássica se refere a uma figura de linguagem. Nas gramáticas atuais é apresentada como a substituição de sentido de um termo por outro que com ele apresenta relação lógica e constante (Faraco e Moura, 1991).

Tradicionalmente, a metonímia se caracteriza pelo uso da parte pelo todo (a chamada sinédoque), do autor pela obra, do conteúdo pelo continente, da causa pelo efeito, do inventor pelo invento, do símbolo pela coisa simbolizada, do lugar pelo produto feito no lugar, ou do instrumento pela pessoa que o utiliza. No exemplo (10), 'par de pernas' representa 'mulher'.

(10) Que belo *par de pernas*.

Sinédoques, como em (10), também são consideradas por Lakoff e Johnson (1980) casos particulares de metonímia. A diferença é que, na lingüística cognitiva, (10) é uma das atualizações lingüísticas possíveis da metonímia conceitual A PARTE PELO TODO. Além da metonímia conceitual A PARTE PELO TODO, esses autores sugerem os seguintes casos: O PRODUTOR PELO PRODUTO, O OBJETO USADO PELO USUÁRIO, O CONTROLADOR PELO CONTROLADO, A INSTITUIÇÃO PELAS PESSOAS RESPONSÁVEIS, O LUGAR PELA INSTITUIÇÃO e O LUGAR PELO EVENTO, respectivamente exemplificados abaixo.

- (11) Ele comprou um *Fiat*.
- (12) O *saxofone* está gripado hoje.
- (13) O *Bush* bombardeou o Iraque.
- (14) A *universidade* nunca concordará com isso.
- (15) *Wall Street* está em pânico.
- (16) *Watergate* mudou a política americana.

Kövecses (2002) ressalta que existem muitas metonímias conceituais, tais como O TEMPO PELA AÇÃO, O DESTINO PELO MOVIMENTO ou O INSTRUMENTO PELA AÇÃO.

Da mesma forma como ocorre com o fenômeno da metáfora, a metonímia é tratada na lingüística cognitiva como uma das características básicas da cognição, como uma das forças constitutivas da linguagem, e não como uma série de ocorrências arbitrárias, aleatórias ou isoladas. A metonímia, nessa perspectiva, é definida como uma projeção conceitual onde um domínio (o alvo) é parcialmente entendido em termos de outro domínio (a fonte) que faz parte de um *domínio experiencial comum* (Barcelona, 2000, *itálicos originais*). As metonímias, portanto, são entendidas como uma parte fundamental e sistemática do nosso sistema conceitual.

Na abordagem experiencialista, conseqüentemente, a metonímia lingüística só ocorre porque existem metonímias no sistema conceitual humano. Os exemplos (10) a (16) refletem o princípio cognitivo geral da metonímia, segundo o qual as pessoas usam um aspecto bem entendido de algum domínio conceitual para representar o conceito como um todo ou algum outro aspecto particular do mesmo domínio. Tais relações se dão basicamente nas seguintes configurações: parte/todo; parte/parte.

Um levantamento de semelhanças e diferenças do fenômeno da metonímia em relação ao fenômeno da metáfora pode ser útil para definir as metonímias em oposição às metáforas. Algumas semelhanças entre a metáfora e a metonímia, apontadas na lingüística cognitiva (Lakoff e Turner, 1989; Fass, 1997; Riemer, 2001), são as seguintes:

- 1) ambas são conceituais em sua natureza;
- 2) ambas são formas de estruturar/ mapear conceitos;
- 3) ambas fazem parte do nosso sistema conceitual;
- 4) ambas são meios de estender os recursos de uma língua;
- 5) ambas são amplamente utilizadas nas expressões lingüísticas do dia-a-dia;
- 6) ambas são não-literais.

Apesar de todas essas semelhanças entre a metáfora e a metonímia, é possível identificar as seguintes diferenças entre esses dois fenômenos, o que não indica uma oposição radical entre eles. Essas diferenças serão enumeradas a seguir.

1) Dois domínios *versus* um domínio. Enquanto na metáfora são dois os domínios conceituais envolvidos, sendo um entendido em termos do outro, na metonímia somente um domínio conceitual está em jogo, e o mapeamento ocorre dentro desse único domínio. Isto é, enquanto na metáfora uma estrutura esquemática é mapeada em função de uma outra estrutura, na metonímia uma entidade de uma estrutura é usada para se referir a uma outra entidade dessa mesma estrutura, ou à estrutura como um todo.

2) Entendimento *versus* referência/ acesso. A principal função da metáfora é o entendimento, pois possibilita conceber uma idéia em termos de outra. Já a metonímia tem uma função primária referencial, isto é, permite que um aspecto da entidade seja utilizado para se referir (*stand for*) ao todo ou a outro aspecto (instância, propriedade ou função) da entidade. Kövecses (2002) considera o acesso mental a uma entidade-alvo a principal função do processo metonímico. Ele chama de entidade-veículo o que está explícito na declaração, e de entidade-alvo a entidade a que o veículo se refere. No exemplo (12), 'saxofone' é o veículo e 'a pessoa que toca o saxofone' é o alvo.

(12) O *saxofone* está gripado hoje.

Kövecses sugere que o alvo é tipicamente uma entidade cognitivamente menos acessível do que o veículo. Discorda-se, aqui, dessa sugestão, por ela

não se adequar aos exemplos apresentados. Em princípio, o produto (um carro da marca Fiat, por exemplo) não é cognitivamente menos acessível do que o produtor (a Fiat), nem o usuário (a pessoa que toca o saxofone, por exemplo) menos acessível do que o objeto utilizado por ele (o saxofone).

Adotando a perspectiva da Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986), é possível pensar na função referencial da metonímia como dotada de um potencial econômico. Desse modo, o ouvinte, ao ouvir uma declaração do tipo (11) ou (12), parte do princípio da relevância e infere que o falante está sendo maximamente relevante ao se referir a 'um carro da marca Fiat' simplesmente como *Fiat* e à 'pessoa que toca o saxofone' como *saxofone*.

3) Similaridade *versus* contigüidade. A relação que se estabelece entre os dois domínios conceituais envolvidos em uma metáfora baseia-se na similaridade experienciada entre eles. Na metonímia, por outro lado, há uma relação de contigüidade entre elementos que pertencem a um mesmo domínio experiencial, conforme descrito acima.

Considerando as diferenças entre metáfora e metonímia, Gibbs (1994) propõe o teste do "é como" para ajudar a distinguir uma metáfora de uma metonímia. Dado que sentenças do tipo 'X é como Y' comparam semelhanças e só fazem sentido quando X e Y pertencem a domínios conceituais distintos, Gibbs sugere que as expressões metafóricas podem ser transformadas em 'X é como Y', enquanto as expressões metonímicas não podem. Usando esse dispositivo, é possível classificar a sentença (17) como metafórica e a sentença (18) como metonímica, pois 'Ela é como um bibelô' preserva o sentido figurado de (17), enquanto que '*Ela é só como um rostinho bonito' não preserva o sentido figurado de (18).

(17) Ela é um bibelô.

(18) Ela é só um rostinho bonito.

Ainda que metáforas e metonímias constituam fenômenos diferenciados, conforme pôde ser verificado, existem casos em que elas interagem em uma

mesma expressão lingüística. Kövecses (2002) oferece um exemplo, na língua inglesa, que pode ser transposto para o português para ilustrar essa situação. Na expressão “ficar de boca fechada” (*to be close-lipped*, em inglês), existem dois sentidos figurados: ficar em silêncio e dizer pouca coisa. No caso da primeira interpretação, a leitura é metonímica, pois o ato de ficar com a boca fechada resulta em silêncio. No segundo caso, em que uma pessoa muito falante que não diz tanto quanto gostaríamos que ela dissesse, a interpretação pode ser metafórica.

Apesar de o fenômeno da metonímia não ser particularmente considerado na pesquisa empírica realizada para esta tese, esse fenômeno mereceu especial atenção, nesta sessão, por dois motivos. Primeiro, porque uma definição de metonímia ajuda a delimitar, por oposição, o fenômeno em foco: o das metáforas. Segundo, porque o tratamento dado às metonímias na lingüística cognitiva está profundamente relacionado àquele dado às metáforas, e entender esses dois fenômenos como parte de um mesmo processo inferencial ajuda a entender a teoria como um todo.

Na próxima seção, será abordada a influência da experiência nos fenômenos aqui referidos, particularmente no que se refere à categorização, às metonímias e às metáforas.

1.5 A base experiencial das metáforas

Um dos pilares da abordagem experiencialista é a idéia de que existe uma relação intrínseca entre a estrutura e o funcionamento típico do corpo humano e o modo como as pessoas conceituam e categorizam sua experiência no mundo. A noção da influência corpórea (*embodiment*) tem sido consistentemente articulada por Mark Johnson (1987, 1991) como uma alternativa ao chamado “mito objetivista”, o qual pressupõe que os objetos possuem propriedades inerentes e que os seres humanos definem as categorias às quais aqueles pertencem a partir de condições suficientes e necessárias, partilhadas pelos membros de cada categoria. Mark Johnson (1987) afirma que, ao contrário, as

categorias naturalmente estabelecidas dependem da estrutura do corpo humano, especialmente das capacidades perceptuais e das habilidades motoras humanas. Conforme Lakoff, "as propriedades de determinadas categorias são uma conseqüência da natureza das capacidades biológicas humanas e da experiência de funcionar em um ambiente físico e social" (1997:12).

O significado, nessa perspectiva, baseia-se na experiência, particularmente na experiência corpórea. A própria cognição humana é corpórea. O mundo, tal como as pessoas o experienciam e compreendem, não é algo estabelecido objetivamente, ao contrário; ele é construído pela própria cognição humana corpórea (*embodied*) (Yu, 1998).

O entendimento experiencialista da razão ligada às experiências corpóreas é resumido por Lakoff (1987) através de seu argumento de que a razão humana é viabilizada através do corpo e que, ao invés de ser uma instanciação de uma razão transcendental, ela toma forma a partir da natureza do organismo. Os fatores que contribuem para isso incluem a herança genética, a natureza do ambiente em que se vive, a maneira com que esse organismo funciona em determinado ambiente, a natureza de seu funcionamento social e assim por diante.

Em resumo, a Teoria Experiencialista atribui um papel central às experiências corpóreas na formação do significado, do entendimento e do raciocínio. O postulado é que o conhecimento humano surge da interação entre o organismo que experiencia e o ambiente experienciado. Ao mesmo tempo em que o *locus* dessa interação é o corpo humano, o próprio corpo humano é resultado de tal interação. Isto é, "nós sempre existimos no ambiente e em relação com o ambiente que nos cerca. Somos o que somos nesse instante, e o nosso mundo é o que é nesse instante, somente em função de nossas interações corpóreas" (Johnson, 1991, p. 8). Assim, é necessário trazer o corpo de volta para a mente (Johnson, 1987).

Alinhada com a noção do experiencialismo na filosofia, a Teoria Contemporânea da Metáfora sustenta que os sistemas conceituais humanos são, em larga escala, metafóricos, no sentido de que contêm mapeamentos

inferenciais de domínios tipicamente mais concretos, ou mais estruturados, para domínios tipicamente mais abstratos, ou menos estruturados. Tais mapeamentos metafóricos, nessa perspectiva, não são arbitrários, mas restringidos pela natureza corpórea humana. Isto é, a metáfora é motivada e baseada na experiência corporal - como o corpo humano funciona e interage com o mundo físico (Yu, 1998). A idéia básica é que "a estrutura conceitual tem tudo a ver com o corpo de uma pessoa e como esse interage, sendo parte de um ambiente físico" (Lakoff, 1994, p. 42).

As evidências para a idéia de que as metáforas são restringidas pelas experiências corporais humanas têm sido encontradas em vários domínios, mas abundam particularmente no domínio das emoções. Muitos estudos têm mostrado que as emoções humanas são conceitualizadas metaforicamente em termos do corpo humano (Emanatian, 1995, Kövecses 1990, 1991, 2000 e no Prelo, Lima et al., 2001). Segundo Kövecses (no prelo), é crucial que a lingüística cognitiva questione se os processos fisiológicos identificados na linguagem que as pessoas utilizam para falar das emoções são meramente idéias populares ou podem ser objetivamente estabelecidos, isto é, são reais (p. 17).

Em um estudo clássico, D'Andrade e Egan (1974) encontraram associações sinestéticas entre as cores e as emoções em diferentes culturas. A explicação que eles dão para esse fenômeno está baseada na premissa de que aspectos específicos de certos estímulos elicitam reações inatas. Segundo eles, tais reações podem servir de ponto de união entre diferentes modalidades de experiências sensoriais. Os resultados dessa pesquisa (a partir de informantes de línguas e culturas diversas) apontam para uma conexão entre a felicidade e as cores saturadas, entre a tristeza e as cores insaturadas, entre o medo e as cores insaturadas e mais claras. As associações normalmente encontradas entre emoções e cores não parecem ocorrer devido ao tom ou comprimento de onda envolvido, mas ao grau de saturação e claridade.

Medindo o batimento cardíaco, a temperatura, atividades somáticas gerais e outras reações fisiológicas em 146 casais americanos, Rosenthal (1998)

concluiu que as metáforas e palavras literais que tratam de emoção estão diretamente relacionadas a determinadas reações fisiológicas. Através de dados coletados em laboratórios de pesquisa, os resultados de Rosenthal apontam para uma associação entre o uso de palavras e metáforas que tratam de emoções e reações cardiovasculares, eletrodérmicas, termoregulatórias e somáticas tanto na fala dos maridos quanto das mulheres observadas. Em geral, uma excitação autônoma tende a ocorrer com a verbalização de emoções negativas e uma quietude autônoma coincide com a verbalização de emoções positivas. As respostas fisiológicas dos participantes dessa pesquisa variaram em decorrência de manifestações verbais específicas de raiva, medo ou alegria. Os resultados apurados sugerem que há uma maior atividade autônoma em diálogos envolvendo conflitos, medo e raiva, do que em diálogos que tratam de temas não problemáticos ou agradáveis para os participantes. Além disso, as declarações metafóricas foram acompanhadas de maior atividade autônoma do que manifestações verbais literais.

Os padrões de mudança nas seis reações fisiológicas observadas por Rosenthal apóiam a idéia de que a verbalização das emoções é acompanhada de atividades fisiológicas diferenciadas. Especificamente, ela encontrou os seguintes padrões: (a) as batidas cardíacas aumentam na ocorrência de raiva, medo e alegria em relação a situações não emocionantes; (b) o nível de condutividade da pele aumenta na ocorrência de raiva ou medo, em relação à ocorrência de alegria; (c) a temperatura do dedo aumenta com alegria, comparada com raiva e medo; (d) a amplitude de pulsação do dedo diminui (indicando maior vaso-constricção) no medo, na raiva ou na alegria, comparado à falta de emoção; (e) o tempo de transmissão da pulsação para o dedo diminui (indicando uma pulsação mais rápida) no medo e na raiva, comparados à alegria; (f) as atividades somáticas aumentam com a raiva, comparada ao medo.

Embora essas verbalizações de emoções produzidas em laboratório provavelmente não reproduzam com fidelidade as respostas fisiológicas das pessoas em situações em que sentem raiva, medo ou alegria espontaneamente no seu dia-a-dia, esses resultados apontam para uma correspondência entre a

conceitualização das emoções traduzidas por metáforas conceituais, e as comprovações científicas de reações fisiológicas ligadas à verbalização das emoções.

Conforme Lambie e Marcel (2002) existem evidências de que diferentes emoções apresentam formas experienciais características. Por exemplo, o medo é a emoção mais freqüentemente reportada como uma experiência corpórea, a felicidade é a emoção menos reportada como uma experiência corpórea, e a raiva é a emoção mais freqüentemente reportada em termos da consciência do mundo externo.

A raiva é provavelmente a emoção mais estudada em termos de metáforas conceituais, particularmente a partir do inglês falado por norteamericanos. A metáfora conceitual central, no caso da raiva, é A RAIVA É UM FLUIDO QUENTE EM UM RECIPIENTE (Lakoff e Kövecses, 1987; Kövecses 1990, 2000 e no prelo). A metáfora A RAIVA É PRESSÃO EM UM RECIPIENTE é considerada quase-universal⁵, já que pessoas em culturas tão diversas como a americana, a japonesa, a chinesa, a húngara ou a brasileira, conceituam a raiva basicamente da mesma forma (Kövecses, no prelo).

Segundo Kövecses (no prelo), o corpo humano e os seus processos fisiológicos na ocorrência de raiva são independentes de cultura, isto é, são universais. Então, provavelmente é a similaridade do corpo humano e seus processos fisiológicos na ocorrência de raiva nas diferentes raças e culturas que motivam o surgimento de praticamente as mesmas conceitualizações metonímicas e metafóricas. Os dados de D'andrade e Egan (1974) e os de Rosenthal (1998) - ainda que essa última não compare diferentes línguas, culturas ou raças - corroboram as idéias de Kövecses.

Yu (1998) comparou as expressões metafóricas de raiva no chinês com os dados de outros pesquisadores na língua inglesa e concluiu que em ambas as línguas a raiva é conceitualizada como calor, mas que, em um nível mais específico, falantes de inglês selecionam fogo e fluido como condutores desse

⁵ 'quase-universal' é uma nomenclatura proposta por Kövecses (no prelo), para se referir às metáforas primárias, que têm potencial para ocorrer em diferentes línguas e culturas.

calor, ao passo que falantes de chinês selecionam fogo e gás. No entanto, falantes das duas línguas descrevem a raiva referindo-se aos mesmos efeitos fisiológicos, particularmente o aumento na temperatura do corpo, a pressão interna, a vermelhidão na face e no pescoço e a agitação.

Segundo Kövecses⁶ (no prelo), são exatamente essas respostas fisiológicas codificadas metonimicamente em uma variedade de línguas que podem levar a conceitualizações similares da raiva em diferentes culturas. Outra motivação para isso pode ser o fato de que todas as culturas estudadas concebem o corpo humano como um *recipiente* no qual alguma substância quente pode exercer uma pressão. Essa pressão física corresponde metaforicamente à força que pode levar a uma perda de controle, forçando a pessoa com raiva a agir agressivamente.

A crítica que Sinha e Jensen de López (2000) apresentam à tese da influência corpórea (*embodiment*), conforme postulada por Lakoff, Johnson e colaboradores, é que esses autores tendem a perceber os mapeamentos cognitivos em termos de uma via de mão única do indivíduo (domínios corpóreos) para a sociedade (domínios abstratos e sociais). A relevância das experiências sociais não é negada, segundo eles, mas também não é explorada.

Conforme Sinha e Jensen de López (2000), o que motiva a tese da influência corpórea é o estabelecimento de uma relação entre a teoria cognitiva e as propriedades biológicas dos organismos humanos em desenvolvimento, e suas interações com o mundo físico. Eles propõem a extensão da concepção de influência corpórea, para que essa não mais se restrinja ao corpo humano, uma vez que os esquemas espaciais (domínio estudado por eles) adquiridos na primeira infância incluem objetos e eventos outros que não o próprio corpo da criança.

⁶ Kövecses trata as manifestações lingüísticas de reações fisiológicas – tais como: “fiquei vermelho de raiva”, gelei de medo”, “parecia que meu coração ia saltar pela boca” – em termos de metonímia. Segundo ele, “no nosso sistema conceitual existe um princípio metonímico geral AS RESPOSTAS FISIOLÓGICAS E EXPRESSIVAS PARA UMA EMOÇÃO ESTÃO PARA (*STAND FOR*) AQUELA EMOÇÃO. E, de um modo ainda mais geral, temos OS EFEITOS DE UM ESTADO ESTÃO PARA (*STAND FOR*) ESSE ESTADO”(KÖVECSESES, 2000, p. 134).

A tese da influência corpórea prevê uma parte dos dados lingüísticos relevantes, mas não pode dar conta de todos os dados, a menos que inclua características experienciais e ecológicas significativas fora do mundo corpóreo. Segundo Sinha e Jensen de López, nem as evidências lingüísticas nem as psicolingüísticas proporcionam apoio inequívoco para essa tese, tal como tem sido formulada. Ainda que o corpo humano seja (provavelmente de modo universal) uma fonte potencial de esquema para a conceituação lingüística do espaço e outros domínios, não é o caso de afirmar que as experiências corporais proporcionem a única base para a construção da linguagem do espaço.

Segundo Yu (1998), parece que os lingüistas cognitivos passaram a enfatizar os aspectos interativos da fundação do significado após terem recebido críticas quanto a sua negligência em relação aos aspectos culturais e sociais do entendimento humano, que estaria reduzido somente aos aspectos biológicos ou psicológicos.

Tanto o trabalho de Yu (1998) como o de Kövecses (1999, 2000, no prelo), de Gibbs e Steen (1999) e de Cienki (1999) ilustram uma tendência atual forte na Teoria Conceitual da Metáfora: a tentativa de interface com outras áreas de conhecimento, particularmente com as ciências sociais. Gibbs (1999), nesse sentido, sustenta que as metáforas emergem de interações entre o corpo e o mundo, e que a mente, o corpo, o mundo e os modelos cognitivos e culturais são inseparáveis.

Tendo apresentado, em linhas gerais, a Teoria Conceitual das Metáforas e aspectos relevantes dessa teoria para o tema deste trabalho - as metáforas primárias na aquisição da linguagem - passa-se, no próximo capítulo, à apresentação da Hipótese da Conflação e da Teoria da Metáfora Primária. São questões como a da influência corpórea (*embodiment*), acima discutida, que, a partir da Teoria das Metáforas Primárias, proposta por Grady (1997a), conduzirão a análise dos resultados empíricos da pesquisa, realizada nos últimos capítulos.

2 METÁFORAS PRIMÁRIAS

No presente capítulo, serão apresentadas duas abordagens diversas, mas interligadas, que enfocam aspectos experienciais das metáforas: a Hipótese da Conflação e a Teoria das Metáforas Primárias. A seguir, define-se a metáfora complexa, em oposição à metáfora primária, uma vez que os mapeamentos metafóricos podem ser simples, primários, ou complexos. Feito isso, as oito metáforas primárias que compõem a pesquisa empírica serão descritas.

2.1 Conflação

A Hipótese da Conflação (*conflation*), proposta por Christopher Johnson (1999), envolve o fenômeno da polissemia (definido sob a perspectiva teórica da lingüística cognitiva no Capítulo 1) e da aquisição semântica, estando diretamente relacionada à aquisição das metáforas conceituais.

Em contextos ostensivos, as crianças aprendem palavras monomorfêmicas, como 'água', por exemplo, memorizando a forma e o significado, e associando os dois. Chris Johnson (1999a) chama esse processo básico de 'mapeamento autônomo', para enfatizar a noção de que o que é aprendido é uma relação entre uma forma e um significado e independe de outras relações. Tal mapeamento, portanto, é arbitrário.

Por outro lado, Johnson acredita que quando um signo (um signo alvo) é motivado por outro (um signo fonte), não ocorre um mapeamento autônomo.

Esse autor presume que há algo nos contextos em que o signo alvo ocorre, que o relaciona ao signo fonte.

Em relação à aquisição de palavras polissêmicas, Johnson sugere que, ao invés de aprender mapeamentos entre domínios conceituais previamente estabelecidos, as crianças podem inicialmente mapear formas lingüísticas polissêmicas em sentidos que combinam tanto elementos metafóricos como literais, do ponto de vista do adulto. Segundo esse autor, tais representações surgem porque as crianças encontram essas formas em situações que possibilitam interpretações que correspondem a mais de um significado utilizado pelos adultos.

Conforme a hipótese proposta por Chris Johnson (1999a), o desenvolvimento lingüístico e conceitual infantil consiste parcialmente em aprender a distinguir os sentidos literal e metafórico. O uso e o entendimento precoce de significados estendidos e metafóricos de acordo com a perspectiva dos adultos, dessa forma, não dependem da aquisição de um mapeamento de um domínio-fonte para um domínio-alvo, mas derivam de um processo de diferenciação das primeiras hipóteses infantis sobre os significados das formas.

Johnson (1999a), através do estudo de caso do *corpus* Shem (que faz parte do projeto CHILDES - veja MacWhinney, 1995), enfoca os significados mental e visual do verbo 'ver'. Baseado em evidências encontradas no *corpus* Shem, Johnson argumenta contra a idéia de que as crianças primeiro aprendem o sentido estritamente literal, visual, do verbo 'ver' e só posteriormente associam essa mesma forma 'ver' com o sentido metafórico de 'entender', de 'se dar conta', através de um mapeamento metafórico do tipo ENTENDER É VER.

Um dos objetivos da pesquisa de Johnson foi verificar quando e como o menino Shem adquiria essa metáfora tão comum na língua inglesa. Ele analisou as ocorrências do verbo 'ver' nas interações de Shem com adultos e percebeu que em várias expressões (por exemplo, "vamos ver o que tem dentro desta caixa") proferidas por um adulto, o significado de 'ver' poderia tanto se referir a um evento visual como a um evento mental.

O termo 'conflação', conforme utilizado por Chris Johnson (1999), caracteriza um estágio inicial de um signo, comparado com o estágio adulto. Nesse estágio, os componentes do significado, que podem ser expressos diferenciadamente pelos adultos em diferentes contextos, são regularmente expressos indiferenciadamente em diversos contextos pelas crianças, quando essas utilizam as formas em questão. Basicamente, os estágios previstos na aquisição de palavras polissêmicas e o conseqüente surgimento da metáfora conceitual são os seguintes:

- 1) Estágio de conflação - quando as crianças utilizam uma palavra em situações que envolvem dois domínios que são co-ativados, tipicamente um domínio representando algum tipo de experiência física e o outro envolvendo alguma idéia mais abstrata. Quando as crianças começam a usar a palavra em questão em situações que envolvem a experiência física, mas que focam na experiência não-física, se estabelece um precedente para o uso metafórico de tal palavra.
- 2) Estágio de diferenciação - quando as crianças começam a usar a palavra polissêmica em situações que não envolvem a experiência física diretamente, demonstrando que já diferenciaram o significado físico do significado mental. Nesse estágio, domínios anteriormente co-ativados são diferenciados em fontes e alvos metafóricos (Lakoff e Johnson, 1999).

Segundo Lakoff e Johnson (1999), na teoria neuronal, as conflações são instâncias de co-ativação de ambos os domínios, período em que conexões neuronais permanentes entre os domínios se desenvolvem.

Um caso exemplar em que dois domínios co-ocorrentes motivam uma metáfora conceitual é o que relaciona quantidade e verticalidade na metáfora MAIS É PARA CIMA. Essa é uma metáfora naturalmente adquirida por qualquer ser humano, independente da cultura em que ele vive ou da língua que ele fala, em função da forte correlação experienciada: em muitas situações cotidianas o acréscimo de uma substância motiva algum tipo de elevação, como no caso em que se enche um copo de água, ou quando se empilham livros. Em todas as vezes que alguém coloca mais água em um copo, é observada uma elevação no volume de água no vasilhame. O mesmo ocorre quando se empilham livros:

quanto maior o número de livros, maior é a altura da pilha. Essa correlação é tão freqüente na experiência diária das pessoas, que elas passam a conceituar maior em termos de mais alto, mesmo em casos em que a medida de altura não se aplica, como na contagem de números. O número 15 é maior do que o número 10, mas não é mais alto. Ainda assim, qualquer criança que sabe contar até 15 afirma que o número 15 é mais alto do que o número 10. É essa forte correlação experiencial que posteriormente vai motivar atualizações lingüísticas da metáfora MAIS É PARA CIMA do tipo "o preço da gasolina não pára de subir".

Entretanto, nenhum mapeamento de um domínio para o outro é totalmente verificável ou totalmente aplicável às mais diversas situações, nem mesmo no exemplo acima. O acúmulo de água nos oceanos, por exemplo, está relacionado a um decréscimo da altura dos terrenos sólidos, mas esse é um caso isolado e não diminui a força da metáfora conceitual MAIS É PARA CIMA, dado o volume e a freqüência de outras situações em que a um aumento de quantidade corresponde uma maior elevação. Do mesmo modo, nem todas as metáforas primárias proporcionam uma correlação experiencial tão forte como a do tipo acima citado, conforme será discutido mais detalhadamente nos próximos capítulos.

Segundo Lakoff e Johnson (1999),

correlações na nossa experiência diária inevitavelmente nos levam a adquirir metáforas primárias, que ligam nossas experiências sensoriais e julgamentos à nossa experiência motora. Essas metáforas primárias fornecem a lógica, a imagem, e o sentimento qualitativo de experiências sensório-motoras para os conceitos abstratos. Nós vamos adquirir esses modos metafóricos de pensamento automática e inconscientemente e não temos escolha quanto a usá-los ou não (p.128).

Lakoff e Johnson (1999) argumentam a favor de uma teoria integrada da metáfora primária, constituída por quatro partes: a Teoria da Conflação de Chris Johnson (1999), a Teoria das Metáforas Primárias de Joseph Grady (1997a), a Teoria Neuronal das Metáforas de Srinivasan Narayanan (1997) e a Teoria da

Mesclagem Conceitual (*conceptual blending*) de Fauconnier e Turner (2002). Neste trabalho não serão abordadas especificamente as teorias de Srinivasa Narayan e de Fauconnier e Turner, por fugirem do escopo da pesquisa.

A junção de abordagens, proposta por Lakoff e Johnson (1999) aponta para um movimento acadêmico desses teóricos, especialmente no caso de Lakoff, no sentido de conduzir a lingüística cognitiva rumo a uma maior interface com o conexionismo em particular e com as abordagens formais em geral.

Conforme Johnson (1999), a hipótese da confluência se desenvolveu a partir de seu interesse nos trabalhos que formam a Teoria Conceitual das Metáforas, mas como nenhum dos trabalhos anteriores à sua tese enfocou a aquisição das metáforas, é difícil saber se tal hipótese é uma apenas uma parte ou é uma extensão natural dessa teoria.

A Teoria da Confluência de Christopher Johnson, portanto, está intimamente relacionada à teoria de Grady sobre as metáforas primárias, que será exposta na próxima seção. Em princípio, todas as metáforas primárias selecionadas para a presente pesquisa têm uma forte base experiencial, isto é, reúnem dois domínios que inicialmente co-ocorrem na experiência infantil, e que posteriormente vão ser entendidos individualmente e irão motivar inferências metafóricas, conforme será discutido a seguir.

2.2 Metáforas primárias

Joseph Grady foi contemporâneo de Chris Johnson em Berkeley e orientando de George Lakoff e Eve Sweetser e, seguindo a tradição da Universidade da Califórnia em Berkeley nos estudos sobre metáforas conceituais, em sua tese de doutorado propõe uma evolução no modo de analisar as metáforas conceituais, que será exposta a seguir.

Segundo Grady (1997a), existem certas cenas e eventos básicos que ocorrem regular e diariamente em nossa experiência em diversos contextos, em função de nossos objetivos e desejos. Dado o nosso aparato cognitivo e os tipos de evento recorrentes em nossa experiência diária, o resultado cognitivo é o

nosso entendimento subjetivo dos eventos básicos. Grady chama essa experiência subjetiva de 'cena primária', que inclui tanto nossa percepção como nossa resposta a um evento básico.

A característica fundamental das cenas primárias é a correlação entre dimensões distintas - físicas e psicológicas - da nossa experiência. Exemplo disso é a proximidade física e emocional que experienciamos desde que nascemos com as pessoas que nos cuidam. Como estamos constantemente próximos fisicamente das pessoas com as quais somos emocionalmente íntimos, inicialmente experienciamos essas duas ocorrências indiferenciadamente.

Grady propõe a existência de unidades mínimas, discretas, de experiência que compõem as cenas primárias: as subcenas. No exemplo citado anteriormente, a proximidade espacial e a intimidade seriam subcenas da mesma cena primária. Nas palavras desse teórico, as cenas primárias são "episódios mínimos de nossa experiência subjetiva e se caracterizam por correlações estreitas entre circunstâncias físicas e respostas cognitivas" (Grady, 1997a, p. 24), sendo as subcenas os pares experienciais distintos que compõem as cenas primárias. Tomando ainda o exemplo anterior, tal par é a proximidade física e a intimidade emocional. Assim, as chamadas subcenas são pares experienciais, ou ainda, são experiências co-ocorrentes e recorrentes, tais como a proximidade física e a emocional que, por se repetirem consistentemente na nossa vivência diária, motivam metáforas primárias do tipo INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE.

De acordo com Grady e Johnson (1997 e 2002), as crianças pequenas tendem a mapear formas lingüísticas em aspectos do contexto de aprendizado que podem ser descritos em termos de subcenas. Elas tendem a associar formas lingüísticas tanto com as cenas primárias quanto com as subcenas individualmente. Isto é, a forma lingüística 'perto' tanto pode ser associada à idéia de duas pessoas que estão próximas - física e emocionalmente - quanto a uma pessoa que está próxima fisicamente de outra (essas não estando necessariamente envolvidas em termos emocionais), ou ainda a uma pessoa

que está envolvida emocionalmente com a outra, mas não está próxima em termos espaciais.

Nos termos de Chris Johnson (1999a, 1997b), inicialmente há uma confluência de dois aspectos (tipicamente físicos e mentais ou emocionais) em significados literais e metafóricos. Essa sobreposição de interpretação é propiciada pelo fato de que há uma cena primária associando as duas interpretações. No caso citado, a cena primária é a co-ocorrência de uma convivência física dos membros de uma família e o envolvimento emocional desses membros. O processo de aprendizado do uso de tais expressões metaforicamente, segundo Grady e Johnson (1997, p.128), "é mais uma questão de diferenciação das subcenas cognitivas das perceptuais na representação semântica, do que uma extensão da expressão a partir de um mapeamento complexo". Basicamente, segundo essa perspectiva, o movimento de aprendizagem de uma metáfora conceitual se dá do geral para o particular, e não o contrário.

As principais propriedades das cenas primárias e das subcenas, segundo Grady e Johnson (1997), são a localidade temporal e a simplicidade causal. A localidade temporal envolve a idéia de que os seres humanos possuem uma tendência inata a uma percepção seletiva da realidade, e que qualquer unidade experiencial básica deve poder ser registrada em um breve instante de tempo. Conforme já foi dito, uma situação particular ocorrida na subcena física surte efeito tanto nas subcenas físicas quanto nas cognitivas. A subcena cognitiva tem a mesma estrutura temporal da subcena física, já que ambas são causadas pelo mesmo evento. É a essa co-ocorrência de eventos básicos que os autores chamam de simplicidade causal.

Conforme Lakoff e Johnson (1999) observam, existem três maneiras pelas quais as metáforas primárias estão vinculadas à nossa experiência corpórea: (1) as correlações estão corporificadas (*embodied*) em nossa neuroanatomia; (2) os domínios-fonte emergem a partir das experiências sensório-motoras do corpo humano; e (3) experienciamos repetidamente situações no mundo em que os domínios fonte e alvo estão conectados.

Apesar de sua importância, o aspecto referente às conexões neuro-anatômicas não será tratado aqui, por fugir do escopo desta pesquisa.

Em relação às nossas experiências diárias, existem algumas situações que se repetem mais freqüentemente e cujo significado é mais saliente, em função do modo como essas experiências estão relacionadas a nossos objetivos e intenções. Quando descemos uma escada no escuro, por exemplo, isso tipicamente gera uma sensação de temor, um certo desconforto emocional em função do perigo que tal situação pode representar. De modo similar, enfrentar um ambiente desconhecido à noite tipicamente gera uma tensão maior do que enfrentar o mesmo ambiente durante o dia, quando a claridade permite um maior campo de visão e uma sensação de maior controle da situação.

O simples fato de mover as pernas para descer as escadas ou para caminhar no escuro, em si, não é particularmente saliente em nosso entendimento da realidade, pois esses são movimentos que estão associados a muitas outras atividades corriqueiras. O fato de que a falta de luz está constantemente associada a um menor controle da situação e a um maior risco de acidente nas nossas experiências diárias, por outro lado, tem um significado potencialmente saliente para o estabelecimento de uma relação entre dois domínios conceituais diversos. Nesse caso, é essa estreita correlação experiencial entre o domínio-fonte ESCURIDÃO e o domínio-alvo INSEGURANÇA que vai propiciar o surgimento da metáfora primária RUIM É ESCURO.

É nesse sentido que é dito que um domínio-fonte (por exemplo, escuridão) emerge a partir das experiências sensório-motoras do corpo humano (por exemplo, através do sentido da visão). Grady (1997a) utiliza o termo 'imagem' para se referir às representações mentais de tais experiências, as quais podem incluir qualquer órgão dos sentidos ou sensação corporal. A representação cognitiva de experiências tais como a proximidade física, a claridade, o calor, etc. tem o que Grady chama de 'conteúdo de imagem' (*image content*). Esse ponto ficará mais claro na próxima seção, com a apresentação e análise das metáforas primárias selecionadas para esta pesquisa.

Uma das questões que nortearam a presente pesquisa refere-se à possibilidade de haver um padrão universal na estruturação de conceitos abstratos do tipo felicidade, emoção, bondade, intimidade, compaixão, importância, aceitação e dificuldade. Kövecses⁷ sustenta que as metáforas primárias são potencialmente universais. Segundo ele, se alguns tipos de metáforas conceituais baseiam-se em experiências corpóreas que são universais, essas metáforas deveriam ocorrer - ao menos potencialmente - em línguas e culturas diversas no mundo. Conseqüentemente, dadas as experiências universais nas quais estão baseadas, as metáforas primárias têm um potencial de universalidade. Os dados apresentados neste trabalho, que pesquisa empiricamente a compreensão infantil de metáforas com crianças de duas línguas e culturas diversas, podem contribuir para o esclarecimento dessa questão. Ainda que não seja apropriado afirmar que uma determinada metáfora conceitual é universal sem uma pesquisa mais abrangente, talvez seja possível assumir que o entendimento de 'felicidade' em termos de 'orientação ascendente', por exemplo, é um bom candidato ao *status* de "quase-universal".

Na próxima seção, as metáforas primárias são diferenciadas das metáforas complexas, através da conceituação dessas últimas.

2.3 Metáforas complexas

Os mapeamentos metafóricos podem ser simples ou complexos. Os primeiros derivam de experiências físicas e cognitivas mais básicas do que os segundos (Grady, 1997a; Grady et al., 1996). Por exemplo, A VIDA É UMA VIAGEM COM PROPÓSITO é uma metáfora complexa que pode ser decomposta nas seguintes metáforas primárias: MUDANÇAS SÃO MOVIMENTOS; AÇÕES VOLUNTÁRIAS SÃO DESTINOS; ATINGIR UM PROPÓSITO É CHEGAR A UM DESTINO.

Conforme exposto nas seções anteriores deste capítulo, Grady e Johnson

⁷ Tais idéias foram retiradas de um manuscrito que, em 2003, ainda estava em fase de elaboração, portanto sem referências bibliográficas completas.

defendem a idéia de que as metáforas primárias são inicialmente aprendidas através de correlações entre percepções e experiências cognitivas que co-ocorrem nas vivências diárias (por exemplo, o objetivo de atingir um propósito e a necessidade de ir a algum lugar para atingir tal objetivo).

Dessa forma, conforme Grady e colaboradores, as metáforas primárias são resultados naturais de interações entre particularidades dos aparatos físico e cognitivo humanos, com suas experiências subjetivas no mundo, independente de língua e cultura. A universalidade de tais experiências corpóreas candidata as metáforas primárias a também serem universalmente aplicáveis (Grady, 1997a; Johnson, 1999; Lakoff e Johnson, 1999).

As metáforas complexas, por outro lado, são formadas por mesclas conceituais (*conceptual blending*) de metáforas primárias, e estão menos diretamente relacionadas às experiências corpóreas. Assim, as metáforas complexas são mais suscetíveis a variações interlingüísticas e interculturais do que as metáforas primárias, posto que as últimas derivam de experiências compartilhadas universalmente (Lakoff e Johnson, 1999). Segundo Lakoff (comunicação pessoal), metáfora complexa é metáfora primária mais cultura.

Quanto ao que motiva a união de dois domínios conceituais para a geração de uma metáfora complexa, Grady (1997b) só afirma que é necessário que mapeamentos metafóricos compatíveis se unifiquem, mas não deixa claro o que promove tal unificação. Segundo Lima (1999, p. 50), “em uma proposta como a de Grady, voltada para a base experiencial, a unificação não pode ser arbitrária, mas motivada por algum mecanismo cognitivo”.

Ainda segundo Lima (1999),

Grady e colaboradores não negam, mas também não falam em influências culturais no processo de unificação das metáforas. Entretanto, é possível que enquanto a motivação subjacente à metáfora primária seja mais física que cultural (como as metáforas físicas de Lakoff e Johnson), estando presente nas diversas línguas e de forma semelhante em todas elas, a motivação subjacente à formação de metáforas compostas envolva aspectos culturais, i.e., a combinação das metáforas primárias ocorra devido a certos aspectos culturais, e, por isso, pode gerar metáforas compostas diferentes em cada língua (p. 50).

Na presente pesquisa, a compreensão de metáforas primárias será verificada a partir da participação de falantes de duas línguas e culturas diversas. Com isso, objetiva-se testar empiricamente a pertinência dos desdobramentos teóricos da hipótese de Grady. Isto é, decorre da teoria de Grady (1997a) que não deve haver diferenças substanciais na compreensão de uma mesma metáfora primária, em duas línguas e culturas diversas.

Na próxima seção, passa-se à apresentação e análise das oito metáforas primárias que servirão de base para a pesquisa empírica.

2.4 Metáforas primárias selecionadas para a pesquisa empírica

Nesta seção serão apresentadas as oito metáforas primárias selecionadas da tese de Grady (1997a) para a presente pesquisa. Em todos os casos a metáfora é inicialmente nomeada em português e em inglês, a seguir distingue-se o componente sensório-motor do componente subjetivo e finalmente são descritas as experiências primárias que, por hipótese, geraram a metáfora, bem como são oferecidos exemplos de realização lingüística nas duas línguas envolvidas na pesquisa, inglês e português. Essa forma de apresentação e análise das metáforas primárias baseia-se nos trabalhos de Grady (1997a) e Lakoff e Johnson (1999).

Cabe ressaltar que as metáforas apresentadas em letra maiúscula (como, por exemplo, a metáfora A FELICIDADE É PARA CIMA) dizem respeito às metáforas conceituais, que não devem ser confundidas com as metáforas lingüísticas. Essas últimas são expressas através dos exemplos, tais como “Ela me colocou para cima com aquele elogio”.

1- Metáfora primária: A FELICIDADE É PARA CIMA (HAPPINESS IS UP)

Julgamento subjetivo: felicidade.

Domínio sensório-motor: orientação corporal.

Experiência primária: o sentimento de felicidade e a ocorrência de uma postura ereta, orientada para o alto. Segundo Grady (1997a), também pode haver uma

correlação entre estar em uma posição mais alta (como, por exemplo, no alto de um morro) e o sentimento de estar seguro, no controle da situação.

Exemplos: Português - Ela me colocou *para cima* com aquele elogio.

Inglês - I was feeling *low* yesterday but the good weather has really *picked me up*.

2- Metáfora primária: INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR (INTENSITY OF EMOTION IS HEAT)

Julgamento subjetivo: emoções fortes, sentimentos passionais.

Domínio sensório-motor: calor corporal.

Experiência primária: a correlação entre a temperatura corporal e a agitação que decorre de momentos de fortes emoções.

Exemplos: Português - A briga *esquentou* depois das acusações feitas.

Inglês - The argument really *heated up* when she accused him of losing the car on purpose.

3- Metáfora primária: BOM É CLARO (GOOD IS BRIGHT)

Julgamento subjetivo: bondade.

Domínio sensório-motor: visão.

Experiência primária: correlação entre clareza e segurança e entre escuridão e insegurança, e/ou correlação entre limpeza e saúde.

Exemplos: Português – Seu rosto *se iluminou* ao ver o namorado de volta.

Inglês – The outlook has *brightened* since the new concil took office.

4- Metáfora primária: DIFICULDADE É PESO (DIFFICULTY IS HEAVINESS)

Julgamento objetivo: dificuldade.

Domínio sensório-motor: sensação física de peso.

Experiência primária: correlação entre perceber o peso a ser carregado e sentir desconforto físico.

Exemplos: Português - As críticas feitas ao filme foram *pesadas*.

Inglês- I have a *heavy* workload this year.

5-Metáfora primária: ACEITAR É ENGOLIR (ACQUIESCING IS SWALLOWING)

Julgamento subjetivo: aceitação.

Domínio sensório-motor: ato de engolir.

Experiência primária: correlação entre o ato físico de engolir e a decisão de não resistir ao objeto ou à comida.

Exemplos: Português - Não dá para *engolir* o resultado desse jogo.

Inglês – This demotion has been a bitter pill to *swallow*.

6 - Metáfora primária: INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE (EMOTIONAL INTIMACY IS PROXIMITY)

Julgamento subjetivo: intimidade emocional.

Domínio sensório-motor: proximidade física.

Experiência primária: a correlação entre ser emocionalmente íntimo de uma pessoa e estar fisicamente perto dela.

Exemplos: Português - Eles estão cada dia mais *próximos*.

Inglês – My sister and I are very *close*.

7 - Metáfora primária: IMPORTÂNCIA É TAMANHO (IMPORTANCE IS SIZE)

Julgamento subjetivo: importância.

Domínio sensório-motor: tamanho.

Experiência primária: correlação entre o tamanho ou volume dos objetos e/ou pessoas e a dificuldade que isso representa ao interagirmos com eles. As crianças interagem com pessoas maiores, como os pais, que podem dominá-lhes pela força física.

Exemplos: Português - Gandhi foi um *grande* homem.

Inglês- Tomorrow is a *big* day for this organization.

8- Metáfora primária: SIMPATIA/COMPAIXÃO É SUAVIDADE (SYMPATHY IS SOFTNESS)

Julgamento subjetivo: simpatia/ bondade/ compaixão.

Domínio sensório-motor: sensação corporal/ tato.

Experiência primária: correlação entre ser simpático e ter compaixão e ser suscetível de persuasão. Também pode estar relacionado à sensação agradável de se tocar um objeto macio e de se relacionar com uma pessoa simpática.

Exemplos: Português - Ele foi muito *áspero* ao falar com o filho.

Inglês – She is a *softy*.

Em relação à primeira metáfora primária apresentada, A FELICIDADE É PARA CIMA, Kövecses (1991) dedica um artigo à caracterização do conceito de felicidade através da análise de expressões lingüísticas associadas a esse sentimento. Além das motivações experienciais - como o fato de as expressões faciais, particularmente o sorriso que normalmente acompanha tal sentimento, terem uma orientação espacial ascendente - Kövecses aponta algumas motivações culturais. Uma delas é que o paraíso é imaginado como sendo claro e acima da terra, enquanto que o inferno é imaginado como sendo escuro e abaixo da terra. Como a felicidade suprema é estar no paraíso, a felicidade é conceituada como sendo clara e para cima.

De fato, não há como definir exatamente até que ponto as motivações experienciais geraram tais convicções culturais e vice-versa. Mas, considerando o fato de que o corpo humano e suas reações fisiológicas independem de cultura, é mais provável que tais reações fisiológicas tenham motivado as crenças culturais, e não o contrário. Isto é, o fato de que o corpo humano tende a se voltar para cima em condições de saúde e bem-estar e para baixo em situações de cansaço, depressão ou de doenças físicas pode ter motivado em diferentes religiões a mesma imagem do bem-estar supremo, o paraíso, como estando acima das pessoas, e a imagem do mal-estar, o inferno, como estando abaixo da terra.

Eve Sweetser (1990), partindo de pesquisas em semântica histórica, desenvolve a idéia de que a cor branca - ou clara - indica pureza, ou algo normalmente bom, ao passo que a cor preta - ou escura - indica maldade. Ela usa o exemplo de magia branca versus magia negra como exemplo de um sistema cultural amplo que considera o branco bom e o preto ruim. Segundo

essa autora, não há uma correlação sistemática entre cores e moralidade no mundo, ainda que tal correlação esteja presente em modelos lingüísticos e culturais. No entanto, tal padrão claro/ bom e escuro/ ruim não é aleatório. Grady (1997a) cita dois tipos de motivação que podem gerar tal padrão. O primeiro relaciona-se à correlação entre claridade e segurança por um lado, e entre escuridão e perigo por outro. Independentemente de cultura, o ser humano sente-se mais seguro e confiante em ambientes iluminados. Recolher-se e dormir à noite e sair para exercer atividades rotineiras durante o dia é um padrão comportamental universal.

O segundo tipo de motivação para a metáfora primária BOM É CLARO é a correlação entre a limpeza dos objetos com os quais as pessoas interagem e a avaliação que elas fazem dos mesmos, baseadas em sua aparência, se esse é ou não saudável. Em outras palavras, higiene está relacionada com saúde e a cor clara representa a limpeza e, conseqüentemente a saúde⁸.

Na pesquisa de D'Andrade e Egan (1974), citada no capítulo anterior, os autores concluem que certos estímulos físicos proporcionados pela visão das diferentes cores elicitam respostas emocionais inatas. Segundo eles, as associações emocionais vinculadas às cores não são primariamente devidas a cores específicas, mas é o grau de saturação e claridade que gera a conexão entre a felicidade e as cores saturadas, e entre a tristeza e as cores insaturadas.

As metáforas primárias FELICIDADE É PARA CIMA e BOM É CLARO fazem parte do intrincado sistema de entendimento das emoções. A ocorrência lingüística das expressões derivadas dessas metáforas, tanto em inglês como em português, apontam para uma coerência interna no sistema.

Outras duas metáforas que ilustram a coerência do sistema conceitual humano são as metáforas primárias IMPORTÂNCIA É TAMANHO e FELICIDADE É PARA CIMA. Eve Sweetser (1990, p.34) cita a palavra *supervisor* do inglês (que tem a mesma forma e significado da palavra 'supervisor' em português), herança

⁸ Partindo dessas considerações e especulando em um terreno mais pedregoso, é possível questionar se aí não estaria parte da explicação para a tendência histórica de comportamento racista em relação à raça que tem a pele mais escura, a raça negra. Se não, qual poderia ser a motivação para um ser humano de "invólucro" mais claro se considerar melhor do que outro ser humano que, basicamente, só difere dele pelo fato de ter um "invólucro" mais escuro?

de compostos do latim, como exemplo da idéia de que '*upwards*' (para cima) é a direção que aponta para a autoridade. Nesse sentido, é possível pensar no supervisor como aquele que vê, que olha de cima p/ baixo. Assim, quem está em posição de maior importância em uma certa categoria funcional supervisiona - ou olha sob o prisma de quem está por cima - seus colaboradores. Essa idéia está em consonância com a metáfora primária IMPORTÂNCIA É TAMANHO, na medida em que quem é maior naturalmente está acima de quem é menor. Essa metáfora também é coerente com a metáfora FELICIDADE É PARA CIMA, na medida que em ambas a orientação ascendente é conceituada como a situação desejável.

Em resumo, as metáforas primárias selecionadas para o presente estudo reforçam a idéia de que "nossos valores não são independentes, mas devem formar um sistema coerente com os conceitos metafóricos pelos quais vivemos" (Lakoff e Johnson, 1980, p. 22).

Ainda são poucas as pesquisas empíricas desenvolvidas a partir da Teoria da Metáfora Primária proposta por Grady (1997a), mas dois trabalhos em especial merecem ser citados nesse sentido: o de Paula Lima (Lima, 1999; Lima et al. 2001) por analisar uma metáfora primária - DESEJAR É TER FOME - nas mesmas línguas envolvidas nesta pesquisa, a língua portuguesa e a inglesa, e o de Seyda Ozçaliskan (2002), por analisar a compreensão de metáforas por crianças tão novas quanto as desta pesquisa (ou seja, a partir dos 3 anos de idade) envolvendo metáforas conceituais de locomoção em duas línguas, o turco e o inglês.

Os resultados da pesquisa de Lima (1999) relacionados à metáfora primária DESEJAR É TER FOME, com informantes brasileiros e norte-americanos, fornece evidências de que essa metáfora, gerada pela percepção de uma correlação entre a sensação da fome e o desejo, independe de influências culturais. Partindo de um exame lingüístico dos dados do português brasileiro e do inglês norte-americano, Lima et al. (2001) concluem que a experiência corpórea da fome ajuda a estruturar a compreensão de um conceito mais abstrato, o desejo, de forma muito semelhante nessas duas línguas, o que

corroborar a hipótese de Grady em relação à pouca influência de elementos culturais nas metáforas primárias.

Os principais achados de Ozçaliskan (2002) serão mencionados no próximo capítulo, quando será apresentado um apanhado das pesquisas empíricas desenvolvidas nas últimas décadas envolvendo a aquisição infantil de sentidos figurados.

3 AS METÁFORAS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Neste capítulo serão expostas algumas evidências empíricas consideradas significativas para a presente pesquisa, particularmente aquelas oriundas de estudos psicolingüísticos que abordam as variáveis: 'tipo de tarefa', 'tipo de sentença', 'idade' e 'língua dos sujeitos'. Além disso, são fornecidos exemplos de ocorrências metafóricas encontradas na literatura infantil disponível no Brasil e nos Estados unidos.

3.1 Evidências psicolingüísticas

De acordo com a tradição piagetiana, as crianças não podem desempenhar as operações lógicas necessárias para descobrir as relações analógicas entre dois termos de uma metáfora e transferir o significado de um para o domínio do outro até que estejam no estágio das operações concretas, por volta dos sete a onze anos de idade (Piaget, 1973). Porém, tal postulado já se mostrou inadequado face aos resultados encontrados sobre o uso de metáforas por crianças bem antes dessa idade (Ozçaliskan, 2002; Pearson, 1990; Siqueira, 2001; Siqueira e Settineri, 2003).

Em termos de aquisição da competência da fala figurada, já são muitas as pesquisas que demonstram que mesmo crianças novas são capazes de perceber similaridades entre domínios diversos, desde que os domínios comparados lhes sejam familiares (Billow, 1981; Cameron, 1997; Elbers, 1988;

Gardner, 1974; Gardner et al., 1978; Gentner, 1977; Laganaro, 1997; Moore, 1988; Vosniadou, 1987; Vosniadou e Ortony, 1983).

Cameron (1997) é uma das autoras que defende que a aquisição das metáforas é precoce. Conforme essa teórica, tal capacidade se desenvolve simultaneamente às lingüísticas e sócio-lingüísticas. Gradualmente, as crianças passam a diferenciar expressões idiomáticas convencionais do uso criativo de metáforas, além de aprender a gerar metáforas e a dar interpretações apropriadas.

Gottfried (1997) também entende que a linguagem de pré-escolares já é muito criativa e sugere que desde bem cedo as crianças podem usá-la de maneira flexível. A pesquisa de Gottfried fornece evidências para o fato de que muitos enunciados infantis, mesmo aqueles de uma palavra, já são bastante produtivos em termos de analogia, o que pode refletir uma habilidade metafórica infantil precoce. Esse fato é demonstrado através de uma pesquisa que evidencia que as crianças produzem superextensões de palavras para objetos cujos nomes já são conhecidos.

A idade tem sido a variável mais amplamente testada e discutida em diversos tipos de pesquisa que analisam a competência para compreensão ou produção da linguagem figurada. Os resultados encontrados são diversos e por vezes contraditórios⁹. As principais causas da obtenção de resultados discrepantes são a diversidade metodológica das pesquisas e a diversidade de abordagens teóricas em que esses estudos se baseiam.

Segundo Marschark e Nall (1985), afóra todas as questões metodológicas e ideológicas, há uma certa ordem na aquisição das metáforas. Esses autores não indicam uma idade, ou uma habilidade específica para o início de tal aquisição, mas enfatizam que a intenção de violar categorias semânticas estabelecidas é uma condição necessária para que se considere uma produção infantil como metafórica.

⁹ O capítulo 9 (The poetic minds of children) da obra 'The poetics of mind' (Gibbs, 1994) é devotado às evidências para a habilidade de compreender e utilizar a linguagem figurada, oriundas da psicologia do desenvolvimento e da psicolingüística. Uma lista dos achados relativos às variáveis 'idade', 'tipo de tarefa', 'meio de elicitación', 'contexto' e 'complexidade da forma lingüística' na aquisição das metáforas é fornecida por Ozçaliskan (2002).

Cameron (1997) afirma que a maior exigência no processamento das metáforas reside justamente na necessidade de acessar e selecionar informações conceituais relevantes sobre os domínios fonte e alvo, além de encontrar elos de ligação que resolvam a incongruência entre tais domínios. O entendimento infantil das metáforas, segundo ela, depende do conhecimento dos domínios envolvidos.

Para outros autores, a percepção de similaridades é condição necessária, mas não suficiente para que um enunciado infantil seja classificado como metafórico. Segundo Gibbs (1996), é preciso que as crianças demonstrem uma intenção de violar categorias estabelecidas. Tanto o reconhecimento de incongruências categoriais, quanto o de semelhanças não literais entre os domínios, são aspectos necessários para a competência metafórica. Marschark e Nall (1985) também supõem que é necessário que se acesse a intenção da criança, a fim de distinguir produções com sentido aparentemente figurado daquelas com sentido realmente figurado.

Como se pode imaginar, definir se uma criança de três anos de idade, ao proferir um enunciado, tem ou não a intenção de torná-lo metafórico, não é uma tarefa fácil. Mais difícil ainda se os – improváveis – comentários verbais (tais como risada ou comentário explícito acompanhando o enunciado) sugeridos por Marschark e Nall forem os únicos indícios para acessar a intenção do pequeno falante.

Antes de prosseguir, é importante notar que a ‘intenção’ sugerida por Gibbs (1996) não tem o mesmo significado daquela sugerida por Marschark e Nall (1985). A intenção a que Gibbs se refere está relacionada à capacidade de reconhecimento, por parte da criança, de que existem similaridades não-literais entre dois eventos ou objetos comparados. O que Gibbs quer evitar é que qualquer ocorrência lingüística que revele a percepção de alguma similaridade, como as superextensões de palavras, por exemplo, sejam confundidas com expressões metafóricas. Já para Marschark e Nall (1985), a idéia de intenção parece estar mais ligada à motivação consciente de produzir um enunciado metafórico.

Sob o ponto de vista de Chris Johnson (1999a), essa questão se coloca de outra forma. O interessante, sob o prisma da Teoria da Conflação, não é saber se a criança tem ou não intenção de violar uma determinada categoria semântica, mas se ela tem ou não condições cognitivas de diferenciar os dois sentidos possíveis – literal ou figurado – de uma mesma palavra.

Marschark e Nall (1985) sugerem uma situação em que uma criança de três anos de idade diz:

(19) “Meu caminhão morreu”.

Conforme Marschark e Nall, a declaração (19), dada por uma criança de três anos, não deve ser considerada um erro, nem tampouco uma declaração metafórica, mas sim uma declaração literal. Segundo esses autores, uma criança dessa idade entende que os veículos, assim como os humanos, morrem quando cessam sua atividade.

As análises longitudinais de Chris Johnson (1999) evidenciam que por volta do terceiro ano de vida as crianças começam a proferir enunciados em que se observam sobreposições de sentido (literal e metafórico) e por volta do quarto ano de vida elas começam a produzir diferentes enunciados com a mesma palavra que, de acordo com o contexto da enunciação, podem ser considerados literais ou metafóricos.

Considerando somente a declaração (19), não há como decidir se a criança, ao fazer tal enunciado, está ciente de que a morte só se aplica a seres vivos e que, como um caminhão não é um ser vivo, o termo ‘morte’, literalmente, não se aplica ao caminhão. Também não é possível decidir, através de uma análise transversal e isolada de contexto, se a declaração (19) é fruto de uma sobreposição de significados (uma conflação) ou um enunciado claramente metafórico ou claramente literal.

Partindo da Teoria da Metáfora Primária, proposta por Grady (1997a), é possível afirmar que a declaração (19) é uma instanciação lingüística da metáfora conceitual INATIVIDADE É MORTE, a qual consta entre o rol das

metáforas primárias sugeridas por Grady. A motivação experiencial para essa MP, segundo Grady, é a correlação entre a animação/ mobilidade e a disponibilidade para a interação.

Segundo a Teoria da Metáfora Primária, portanto, (19) é uma declaração metafórica. Somente um estudo mais detalhado poderia gerar conclusões a respeito do estágio de desenvolvimento semântico-lexical da criança que a proferiu ou da intenção desta ao fazer determinada declaração.

Outra questão interessante no terreno da aquisição das metáforas, relacionada à questão da intenção, é a da motivação infantil para a produção de metáforas. Para dar conta do motivo que leva uma criança a produzir uma metáfora, Ortony (1975) formula a tese da inacessibilidade. Basicamente, a tese da inacessibilidade refere-se às dificuldades inerentes à definição de alguns conceitos, e a lacunas no vocabulário infantil.

Poder-se-ia pensar, a partir do argumento da inacessibilidade, que os falantes sentem-se compelidos a recorrer a inovações lingüísticas em função de uma deficiência sintática ou lexical. Elbers (1988), porém, entende que não é só por uma questão de falta ou deficiência da língua que as crianças produzem metáforas ou outras figuras de linguagem, eventualmente tal produção pode se dar por simples preferência da criança, por uma escolha deliberada.

Siqueira (2001), em uma pesquisa empírica com crianças de 3 a 6 anos de idade, observou que elas utilizam uma grande variedade de vocábulos para expressar um mesmo tipo de sentimento, o que suscita alguns questionamentos a respeito da validade da tese da inacessibilidade proposta por Ortony.

Em primeiro lugar, será que sentimentos, como a raiva ou a felicidade, são conceitos difíceis de serem definidos? Ou ainda, o quê, exatamente, caracteriza um conceito inerentemente difícil de ser definido? Os sujeitos que participaram da pesquisa de Siqueira certamente já sentiram e já manifestam verbalmente tais emoções, uma vez que puderam responder apropriadamente aos estímulos apresentados. As verbalizações dos sujeitos em resposta a uma figura representando pessoas felizes foram: “alegres”, “se sentindo bem”, “tão tri feliz”, “se divertindo”, e as verbalizações feitas em resposta a uma figura

representando dois homens brigando foram: “um tá brabo”, “com muita raiva”, “com egos ofendidos”, “furiosos”.

Em segundo lugar, se crianças em idade pré-escolar conseguem expressar com várias palavras (tais como: “magoado”, “chateado”, “impressionado”, “preocupado”) um conceito tão abstrato quanto o sentimento de estar contrariado, por exemplo, é porque seu vocabulário não é tão restrito a ponto de não poder expressar literalmente esse sentimento.

Percebe-se que o que está em jogo não é a propriedade inerente a um conceito – a propriedade da vaguidade, ou da abstração – uma vez que sentimentos são conceitos vagos, abstratos e ainda assim podem ser entendidos e expressos verbalmente por crianças bem novas. O que está em jogo é a experiência das pessoas. Alguns sentimentos, como a felicidade, a raiva, ou a contrariedade, fazem parte da vivência diária de crianças em idade pré-escolar, é por isso que elas são capazes de conceituá-los.

De acordo com a Teoria Conceitual da Metáfora, falar metaforicamente é uma decorrência natural do fato de que as pessoas pensam metaforicamente. É nesse sentido que a motivação das metáforas está relacionada à intenção de produzir metáforas lingüísticas. Um enunciado metafórico pode ser intencional, no sentido de ser uma opção consciente, ou não. Alguns mapeamentos metafóricos, tal como o mapeamento entre o domínio-alvo MAIS (relativo a um aumento de quantidade) e o domínio-fonte PARA CIMA (relativo a uma elevação vertical), são tão recorrentes, que os falantes, adultos ou crianças, muitas vezes não se dão conta que estão falando de um domínio conceitual em termos de outro. Isto é, a motivação para o entendimento de metáforas é tão presente no dia-a-dia das pessoas, que pode influenciar a intenção quanto ao uso de uma metáfora lingüisticamente. Em termos da metáfora conceitual MAIS É PARA CIMA, por exemplo, a ocorrência de elevação vertical acompanha tão freqüentemente o aumento de quantidade de substâncias ou objetos manipulados diariamente pelas pessoas, que é possível que essas não estejam querendo produzir uma declaração metafórica, nem tampouco estejam

conscientes de estarem violando uma determinada categoria semântica quando dizem que “o preço das mensalidades escolares está muito alto”.

Além da idade, outros aspectos freqüentemente abordados na literatura relativa à aquisição da fala figurada são: tipo de sentença, literal ou metafórica (Pearson, 1990); meio de elicitación, ou uso de estímulos visuais ou verbais (Billow, 1975; Kogan e Chadrow, 1986; Winner et al., 1979); pistas contextuais, ou apresentação de metáforas dentro de um contexto ou como uma sentença isolada (Levorato e Cacciari, 1992; Siltanen, 1990; Vosniadou, 1987a, 1987b; Vosniadou et al., 1984; Winner et al., 1979); língua falada pelos sujeitos (Dowker et al., 1998; Ozcahskan, 2002) e, mais recentemente, variações no domínio conceitual (Ozçaliskan, 2002).

Quanto à variável ‘tipo de sentença’, considerada nesta tese, cabe mencionar o estudo de Pearson (1990). A autora usou o método de repetições eliciadas como medida de compreensão, para comparar expressões metafóricas, literais e sem sentido (*nonsense*). A tarefa dos sujeitos era ouvir e imediatamente repetir blocos de sentenças metafóricas, literais e sem sentido, sentenças essas que variavam de 3 a 10 palavras cada.

Pearson chegou à conclusão de que as crianças em idade pré-escolar são sensíveis às metáforas, e que processam as figuras de linguagem paralelamente aos aspectos literais. O argumento da autora baseou-se no resultado das repetições das crianças. As metáforas foram incluídas na categoria das sentenças bem formadas, mesmo que as crianças não soubessem explicá-las. Isto é, o desempenho dos sujeitos na repetição de sentenças metafóricas foi similar ao das sentenças literais e superior ao das sentenças sem sentido. Segundo a autora, as crianças não demonstravam dificuldade em imitar o que era expresso metaforicamente, e a habilidade de imitar depende da habilidade de entender.

Pearson diz que, para produzir metáforas, a criança não precisa ter alcançado o estágio piagetiano das operações formais, apenas deve ter atingido tal estágio para ter condições de explicar as metáforas, o que já é uma habilidade metalingüística. Também segundo Marschark e Nall (1985), a

competência para explicar adequadamente as expressões figuradas é a última das habilidades envolvidas na aquisição das metáforas a ser desenvolvida, e não emerge senão com a habilidade de abstração, por volta dos 10 aos 12 anos de idade.

Conforme já foi mencionado na Introdução desta tese, o presente estudo leva em consideração a língua materna dos sujeitos da pesquisa. Com exceção dos estudos feitos em italiano (Cacciari e Tabossi, 1988; Levorato e Cacciari, 1992; Levorato, 1993; Caramelli e Montanari, 1995; Levorato e Cacciari, 1995), a grande maioria das pesquisas utilizam crianças falantes de inglês como sua população alvo, o que diminui a possibilidade de generalização dos resultados.

Ainda mais raros são os estudos enfocando as diferenças interlingüísticas e interculturais no desenvolvimento da competência metafórica. Somente um estudo interlingüístico que engloba a língua portuguesa e que trata da produção de metáforas por crianças é conhecido (Dowker et al., 1998). Esse estudo investigou a produção de metáforas e fenômenos fonológicos (tais como rima e aliteração) em poemas de crianças brasileiras, inglesas, italianas, polonesas e francesas.

Os resultados da pesquisa de Dowker et al. apontam, basicamente, para diferenças quantitativas na produção de símiles – consideradas produções metafóricas pelos autores – nos poemas de crianças das nacionalidades supracitadas. As crianças brasileiras e francesas produziram um número significativamente maior de símiles em seus poemas, em comparação com a produção de crianças inglesas, polonesas e italianas, contrariando a expectativa dos pesquisadores de paridade nas diversas línguas. Os autores assumem que não existem evidências para o fato de que tal diferença seja causada por alguma inabilidade para o uso ou detecção de metáforas.

A pesquisa de Dowker et al. não contribui para o esclarecimento da questão da semelhança ou diferença entre a compreensão de metáforas em inglês e português, levantada nesta tese, por dois motivos. Primeiro porque, enquanto a presente pesquisa leva em consideração a compreensão de metáforas conceituais, a pesquisa de Dowker et al. leva em consideração a

produção de símiles, ou seja, as duas pesquisas enfocam fenômenos diversos. Segundo porque a análise de Dowker e colaboradores não contempla aspectos qualitativos dos dados de produção, essenciais para qualquer análise mais esclarecedora sobre as diferenças entre duas línguas ou culturas.

Apesar de não incluir sujeitos brasileiros em suas análises, a tese de Ozçaliskan (2002) é bastante relevante para o presente estudo, uma vez que compara variações interlingüísticas e de desenvolvimento a partir do mesmo enfoque teórico da presente pesquisa, o da Teoria Conceitual da Metáfora.

Ozçaliskan (2002) investigou o entendimento de metáforas por crianças turcas e norte-americanas de 3, 4 e 5 anos de idade. As metáforas analisadas mapeavam o domínio-fonte LOCOMOÇÃO NO ESPAÇO nos domínios-alvo TEMPO, ESTADOS MENTAIS e ESTADOS CORPORAIS.

As análises da autora indicaram que não há um efeito principal da língua falada pelos sujeitos na compreensão de metáforas. As crianças das duas idades, bem como os adultos que faziam parte do grupo controle, obtiveram índices semelhantes nos dois grupos testados. Tanto nos dados de americanos, quanto nos dados dos turcos, houve uma melhora significativa nas respostas dos sujeitos de 5 anos de idade. Ao contrário das crianças mais novas, as crianças de 5 anos demonstraram uma grande habilidade para pensar e falar sobre as diferentes metáforas, além de diferenciarem maneiras convencionais ou criativas de descrever os três domínios-alvo nas suas respectivas línguas maternas.

Paralelamente ao alto índice de similaridades interlingüísticas na compreensão de metáforas, Ozçaliskan observou uma grande variação na lexicalização do domínio-fonte LOCOMOÇÃO NO ESPAÇO entre os dados do inglês e do turco. As respostas dos falantes de inglês e de turco diferiram quanto aos detalhes do evento de locomoção, particularmente na descrição metafórica do modo como o evento ocorria. Os falantes de inglês, crianças e adultos, utilizaram uma variedade significativamente maior de verbos de locomoção, em comparação com os falantes de turco.

Esses resultados estão diretamente relacionados a duas questões

norteadoras desta pesquisa. A primeira questão está relacionada à influência da língua na compreensão infantil de metáforas primárias. Na pesquisa de Ozçaliskan, não foi evidenciado qualquer efeito de língua na compreensão infantil das metáforas primárias pesquisadas, quais sejam, as metáforas O TEMPO É UMA ENTIDADE QUE SE MOVE, AS IDÉIAS SÃO ENTIDADES QUE SE MOVEM e DOENÇAS SÃO ENTIDADES QUE SE MOVEM.

A segunda questão refere-se à possível existência de um padrão universal na estruturação de domínios-alvo abstratos. Ozçaliskan fornece evidências de que existe uma paridade entre certos mapeamentos metafóricos em inglês e turco. Tanto o domínio-alvo TEMPO, quanto os domínios-alvo IDÉIA e ESTADO CORPORAL foram igualmente mapeados, por sujeitos falantes de turco e de inglês, no domínio-fonte LOCOMOÇÃO NO ESPAÇO.

Em relação à variável 'idade', os dados de Ozçaliskan (2002) indicam que há um padrão no desenvolvimento da compreensão de metáforas. De acordo com essa pesquisa, aos 4 anos de idade as crianças já são capazes de compreender metáforas que estejam contextualizadas em uma história, e aos 5 anos elas já conseguem fazer julgamentos sobre mapeamentos metafóricos de modo comparável ao dos adultos. Esses resultados estão relacionados a uma das questões norteadoras desta tese, a da possibilidade de se estabelecer um padrão evolutivo baseado na compreensão das diversas metáforas primárias. A pesquisa de Ozçaliskan sugere que o desenvolvimento da compreensão metafórica passa de um estágio inicial, em que ainda é necessário um suporte contextual, para um estágio em que o raciocínio sobre os mapeamentos metafóricos é mais abstrato.

Quanto à variável 'meio de eliciação', alguns estudos anteriores chegaram a resultados contraditórios. Segundo Winner et al. (1979), o desempenho infantil quanto à compreensão das metáforas melhora se o instrumento utilizar apresentações verbais acrescidas de pictóricas. O desempenho, nessa pesquisa, foi medido através da capacidade infantil de parafrasear as metáforas apresentadas. Já para Billow (1975), a compreensão infantil de metáforas não é

influenciada pelo fato de as metáforas serem apresentadas somente de forma verbal ou se a apresentação verbal for acrescida de figuras.

Pesquisas posteriores às acima citadas (Dent, 1987; Epstein e Gamblin, 1994) revelam que existe, sim, um efeito facilitador da apresentação pictórica em relação à apresentação verbal das metáforas. O estudo desenvolvido por Epstein e Gamblin (1994) é interessante porque, ao contrário dos outros estudos, considerou a questão da familiaridade dos sujeitos com os conceitos envolvidos na pesquisa. Isto é, somente participaram da pesquisa aquelas crianças capazes de nomear os objetos que compunham a tarefa não-verbal.

A conclusão a que Epstein e Gamblin (1994) chegaram é que crianças em idade pré-escolar, mais especificamente crianças de 3 a 5 anos de idade, são melhores, tanto no reconhecimento, quanto na explicação, de metáforas pictóricas do que de metáforas verbais. O desempenho, nessa pesquisa, foi medido através da capacidade infantil de escolher “pares metafóricos”, ou seja, a tarefa da criança era parear duas figuras (ou sentenças) que possuíam características em comum, tais como forma ou propriedade.

A pesquisa de Epstein e Gamblin é relevante para o presente trabalho, uma vez que, em ambos os estudos, a compreensão de metáforas por crianças em idade pré-escolar é acessada através do seu desempenho em tarefas verbais e não-verbais.

Conforme será detalhado no próximo capítulo, as principais variáveis consideradas na pesquisa empírica realizada para esta tese são: ‘idade’, ‘língua’, ‘tipo de sentença’ e ‘meio de elicitación’. Em função disso, essas foram as variáveis escolhidas para nortear as discussões neste capítulo.

Quanto à variável ‘idade’, a expectativa nesta pesquisa é que as crianças demonstrem uma melhor compreensão com o aumento da idade em todos os domínios conceituais, em função de uma evolução geral no desenvolvimento das capacidades cognitivas (Keil, 1986; Vosniadou e Ortony, 1983; Winner et al., 1976; Winner et al., 1980). Em contraste com muitos trabalhos anteriores, mas em sintonia com trabalhos recentes, espera-se que as crianças demonstrem

uma habilidade precoce de compreensão das metáforas (Ozçaliskan, 2002; Siqueira, 2001; Siqueira e Settineri, 2003).

Os domínios-fonte escolhidos para este estudo (altura, temperatura, claridade, proximidade, maciez, tamanho, peso e deglutição) fazem parte da experiência sensorio-motora diária das crianças novas. Assim, espera-se que esses domínios-fonte, estruturados conceitualmente a partir de experiências básicas, facilitem o entendimento infantil dos domínios-alvo de natureza mais abstrata (felicidade, intensidade de emoções, bondade, intimidade emocional, aceitação, dificuldade, importância e simpatia), e conduzam a uma compreensão das metáforas em uma tenra idade.

Em relação às duas línguas pesquisadas, espera-se que a língua falada pela criança não afete a sua compreensão das metáforas primárias, já que a experiência com os domínios-fonte pesquisados, em princípio, pouco dependem da língua falada ou da cultura em que as metáforas são produzidas.

A variável 'tipo de sentença' foi incluída na pesquisa para que se pudesse verificar, através de sentenças literais e metafóricas, o nível de entendimento das crianças quanto aos conceitos utilizados como alvo das metáforas. A expectativa é que mesmo os sujeitos mais novos (de 3 a 4 anos de idade) tenham um desempenho acima do nível do acaso tanto na compreensão literal quanto na compreensão metafórica dos conceitos trabalhados, uma vez que esses domínios fazem parte da sua experiência diária.

Quanto à variável 'tipo de tarefa', a expectativa é que ela influencie o desempenho das crianças com relação à compreensão de metáforas. Além disso, espera-se que um padrão evolutivo seja observado na compreensão das diversas metáforas primárias e que esse padrão se manifeste tanto na tarefa verbal, quanto na tarefa não-verbal. Cabe esclarecer que a variável que vem sendo até aqui chamada 'meio de eliciação', corresponde, nesta pesquisa, à variável 'tipo de tarefa' (tarefa verbal ou não-verbal).

Nesta seção foram apresentadas algumas evidências psicolinguísticas, apontadas pela literatura especializada, dos fatores que influenciam a aquisição das metáforas. Na próxima seção será apresentada uma amostra do tipo de

input que as crianças em idade pré-escolar podem receber através da literatura específica disponível para essa faixa etária.

3.2 *Input* na literatura infantil

Sob a perspectiva da lingüística cognitiva, as metáforas encontradas na literatura estão baseadas, em grande parte, no mesmo sistema conceitual que motiva as metáforas produzidas diariamente pelas pessoas (Gibbs, 1994; Lakoff e Turner, 1989; Kövecses, 2002). O diferencial, o que define a genialidade literária, em termos de produção de metáforas, é a inovação na atualização lingüística de velhas metáforas conceituais.

A renomada escritora de livros infantis Babette Cole, na obra ‘O livro boboca’ (1998), brinca com o significado literal e o figurado das palavras, conforme pode ser verificado na seguinte passagem:

Meu tio Billy, o engolidor de fogo, certa vez exagerou um pouco. Daí, quem esquentou foi a titia, e deu no artista um banho de água fria.

A graça do texto de Babette Cole consiste no jogo de palavras que alterna o significado literal de calor em “engolidor de fogo”, e a atualização lingüística da metáfora conceitual INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR, em “quem esquentou foi titia”. A genialidade da autora se revela no final inesperado, em que o banho de água fria serve tanto para apagar o fogo que o artista engole, quanto para acalmar a fúria da titia. O autor de textos infantis provavelmente conta com o entendimento, por parte do pequeno leitor, das metáforas conceituais subjacentes ao seu texto para envolvê-lo na brincadeira.

Segundo Colston e Kuiper (2002), para se entender o desenvolvimento da linguagem figurada é necessário que se conheça o modo como esse tipo de linguagem é apresentado na literatura infantil, em função da importância do contexto (familiar, social, etc.) na aquisição da linguagem.

Difícilmente se poderia medir com precisão a quantidade ou o tipo de metáforas que as crianças ouvem diariamente quando se comunicam com pais, professores ou amigos. Mas uma das fontes potenciais de entrada de informação das crianças (ao menos das crianças brasileiras e americanas de nível sócio-cultural médio que compõe o universo de sujeitos desta pesquisa) que se pode acessar é a literatura infantil. Através de consulta em livrinhos de histórias para crianças pequenas do acervo da biblioteca pública municipal da cidade de Santa Cruz, Califórnia (EUA), foram coletadas as seguintes amostras de metáforas primárias na literatura infantil disponível para a comunidade pesquisada. A amostra de metáforas primárias da língua portuguesa foi coletada a partir do acervo da biblioteca infantil do Colégio Bom Conselho, escola particular da cidade de Porto Alegre, RS e de bibliotecas particulares pertencentes à mesma comunidade.

3.2.1 Amostra da língua inglesa

Em relação às metáforas encontradas em publicações na língua inglesa, optou-se por apresentar os trechos selecionados em inglês, para preservar a o significado da realização lingüística original.

- BOM É CLARO

Ocorrência: 'That's because my grandmother looked on **the bright side of the things**. The runaway shadow tended to look on **the dark side of the things**'.

Fonte: ROSENBERG, Liz. Illustrated by PECK, Beth. *Grandmother and the Runaway Shadow*. San Diego: Harcourt Brace & Company, 1996.

Ocorrência: 'When God finished making the world **he felt as bright and sunny as love**'.

Fonte: LESTER, Julius. Illustrated by CEPEDA, Joe. *What a truly cool world*. New York: Scholastic Press, 1999.

- IMPORTANTE É GRANDE

Ocorrência: 'The angels sensed **something big was going to happen**'.

Fonte: LESTER, Julius. Illustrated by CEPEDA, Joe. *What a Truly Cool World*. New York: Scholastic Press, 1999.

Ocorrência: 'Want to hear my **big idea**?'

Fonte: HEST, Amy. Illustrated by WHITE SAMTON, Sheila. *Jamaica Louise James*. Cambridge: Candlewick Press, 1996.

- INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR

Ocorrência: "Those men are not fair to Vincent", Claudine said boldly. She felt **her face grow hot**. (Essa é também uma ocorrência metonímica).

Fonte: DIONETTI, Michelle. Illustrated by HAWKES, Kevin. *Painting the Wind*. New York: Little, Brown and Company, 1996.

Ocorrência: '**Sophie is a volcano, ready to explode**. And when Sophie gets angry - really, really angry...'

Fonte: BANG, Molly. *When Sophie Gets Angry - Really, Really Angry...* New York: The Blue Sky Press, 1999.

- AFETO É CALOR

Ocorrência: '**Warm air greet us** as we open the door.'

Fonte: PITTMAN, Helena Claire. *Uncle Phil's Diner*. Minneapolis: Carolrhoda Books, 1998.

Ocorrência: 'Go to that cow and **warm her cold, cold heart**.'

Fonte: VAN LAAN, Nancy. Pictures by PRICEMAN, Marjorie. *The tiny, Tiny Boy and the Big, Big Cow*. New York: Dragonfly Books, 1993.

- DESEJO/ COMPULSÃO PARA AGIR É COCEIRA

Ocorrência: 'I was ten years old and **itching to get involved.**'

Fonte: BARASCH, Lynne. *Radio Rescue*. New York: Frances Foster Books , 2000.

- FALTA DE AFEIÇÃO É FRIO/ RUIM É ESCURO

Ocorrência: 'So the Sundays went until one day in school, **I felt my father's shadow cold** on my cheek. He told me Gran had died.'(Essa metáfora é composta por duas metáforas primárias).

Fonte: FRAUSTINO, Lisa Rowe. Illustrated by ANDREWS, Benny. *The Hickory Chair*. New York: Arthur A. Levine Books , 2001.

- COMPAIXÃO/ GENTILEZA É MACIEZ

Ocorrência: 'As if she read into my mind, Grandmother **said softly**, "She gives shade in the day. Shelter in the rain. And water in the dry season. She is the tree of life."

Fonte: KESSLER, Cristina. Illustrated by KRUDOP, Walter Lyon. *My Great-Grandmother's Gourd*. New York: Orchard Books , 2000.

Ocorrência: 'The next morning, I heard Mr. Chickadee **calling softly.**'

Fonte: ZIEFERT, Harriet. Paintings by DREIFUSS, Donald. *Birdhouse For Rent*. Boston: Walter Lorraine Books, 2001.

- DIFICULDADE É DUREZA

Ocorrência: '**Mr. Wolf thought hard** for a moment. There was only one decent thing to do.'

Fonte: FEARNLEY, Jan. Wilton: Tiger Tales, 2001.

Ocorrência: 'After three days of **hard work**, Mrs. Chickadee nestled down'.

Fonte: ZIEFERT, Harriet. Paintings by DREIFUSS, Donald. *Birdhouse For Rent*.

Boston: Walter Lorraine Books, 2001.

Também foram encontrados casos de metonímias conceituais, ilustrados pelo seguinte exemplo.

- Metononímia primária: A CABEÇA REPRESENTA (*STANDS FOR*) O CORPO

Ocorrência: 'But **his father's face was filled with angry**.'

Fonte: BRUCHACH, Joseph. Illustrated by NELSON, S. D. *Crazy Horse's Vision*.

New York: Lee & Low Books, 2000.

Grady (1997a) não faz menção às metonímias primárias, mas é possível pensar em metonímias primárias do mesmo modo em que se pensa nas metáforas primárias. Lakoff e Johnson (1980) tratam a metonímia A FACE PARA A PESSOA como um caso específico da metonímia A PARTE PARA O TODO. Eles exemplificam esse caso com a tradição dos retratos. Considera-se a foto do rosto de alguém como representativa dessa pessoa, mas não se considera a fotografia do corpo de alguém - sem sua face - como representativa do seu todo. Isso somente acontece porque as pessoas têm no seu sistema conceitual a metonímia sistemática e recorrente A CABECA ESTÁ PARA O CORPO (*THE HEAD STANDS FOR THE BODY*). Uma motivação provável para essa metonímia específica é o fato de que o cérebro (um órgão vital que comanda muitas das funções do corpo) está na cabeça. Isto é, uma pessoa pode viver sem algumas partes do corpo (e.g. braços e pernas), mas não sobrevive sem a cabeça. Além disso, é a única parte do corpo que deve estar descoberta para desempenhar a maioria de suas funções principais (e.g. respirar e comer). Essa é provavelmente uma das razões que levam os seres humanos a considerar os traços faciais mais salientes e diferenciais do que os traços do resto do corpo.

3.2.2 Amostra da língua portuguesa

- BOM É CLARO/ RUIM É ESCURO

Ocorrência: 'A pandorga subiu e **a cara de dona Laura era um sol de alegria...**'.

Fonte: WEISS, Mery. Ilustrado por CANINI. *A mãe que queria ser filha*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

Ocorrência: '**Dona Zefinha não parecia ser tão sombria** como diziam. Era até simpática...'

Fonte: NEVES, André. *Sebastiana e Severina*. São Paulo: Divisão Cultural do Livro, 2002.

- IMPORTANTE É GRANDE

Ocorrência: 'A invenção do alfabeto foi uma das **maiores conquistas** do homem em todos os tempos'.

Fonte: ROCHA, Ruth e ROTH, Otávio. Ilustrado por COELHO, Raquel. *O livro das letras*. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

Ocorrência: 'Ludwig van Bethoven tornou-se um dos **maiores compositores** de todos os tempos'.

Fonte: RACHLIN, Ann e HELLARD, Susan. *Crianças famosas: Beethoven*. São Paulo: Callis, 1995.

- INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR

Ocorrência: "**Amor-febril** pelo Brasil...".

Fonte: CAMARGO, Dilan. Ilustrado por GUAZZELLI. *Bamboletras*. Porto Alegre: Projeto, 1998.

Ocorrência: “Achei melhor encerrar o assunto. **O clima tinha esquentado demais.** Gegé mostrava os dentes e a mulher parecia um tomate inchado.”

Fonte: DREYER, Lílian. Ilustrado por BIAZETTO, Cristina. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

- INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE

Ocorrência: “Então ela tocava sua harpa e cantava para eles, orgulhosa de tê-los feito **ficar juntos.**”

Fonte: ZEMAN, Ludmila. Traduzido por CAPARELLI, Sérgio. Porto Alegre: Projeto, 1996.

- DIFICULDADE É PESO

Ocorrência: ‘Às vezes, Bruegel retratava esses camponeses **realizando trabalho pesado**, plantando, cuidando da plantação ou colhendo.’

Fonte: VENEZIA, Mike. São Paulo: Moderna, 1997.

A pesquisa apresentada nos próximos capítulos se desenvolve a fim de averiguar empiricamente a Teoria da Metáfora Primária a partir de uma perspectiva da aquisição da linguagem.

4 MÉTODO

4.1 Tipo de pesquisa

Este estudo constitui-se de uma pesquisa de campo, transversal e interlingüística, que pretende investigar a compreensão de metáforas primárias por crianças monolíngües falantes de português brasileiro e de inglês norte-americano.

4.2 Amostra

A amostra desta pesquisa é constituída por 86 crianças brasileiras monolíngües falantes de português e 84 crianças norte-americanas monolíngües falantes de inglês, com idades entre 3 e 10 anos. Essa amostra é composta por 20 ou mais sujeitos em cada faixa etária (3-4, 5-6, 7-8, 9-10). Um grupo de comparação composto por 20 adultos em cada uma das línguas também faz parte da amostra.

Os dados do português e do inglês foram coletados respectivamente nas cidades de Porto Alegre, RS, e em Santa Cruz, na Califórnia. Tanto as crianças brasileiras quanto as crianças norte-americanas freqüentavam pré-escolas e escolas particulares que atendem famílias de nível sócio-cultural médio . O grupo de adultos que participou da pesquisa foi composto por de estudantes da University of California, Santa Cruz (UCSC) e da Pontifícia Universidade Católica

do Rio Grande do Sul (PUCRS) e por familiares e professores das crianças que compunham a amostra.

A amostra foi padronizada em termos sócio-econômicos, embora não conste na bibliografia referente à aquisição de metáforas que esse seja um fator que influencie nos resultados. Esse fator foi controlado a partir da escolha de alunos de escolas que atendem à comunidade de nível sócio-econômico médio. Os sujeitos da pesquisa não foram emparelhados quanto ao sexo.

Uma vez selecionada a escola e eliminados da amostra sujeitos portadores de deficiências mentais, físicas (surdez, cegueira) e desvios fonológicos graves, a única exigência feita para a participação das crianças na pesquisa foi a permissão dos pais. Esses manifestaram sua permissão através da assinatura de um consentimento informado (ANEXO I).

4.3 Hipóteses

Considerando a Teoria da Metáfora Conceitual, apresentada no capítulo 1, a Teoria da Metáfora Primária apresentada no capítulo 2, e os estudos e evidências apresentados no capítulo 3, os dados resultantes da pesquisa empírica descrita neste capítulo serão analisados a partir das seguintes hipóteses:

1. Não existem diferenças significativas na compreensão infantil de metáforas primárias na língua inglesa e na língua portuguesa, dado que, por definição, as metáforas primárias independem de cultura ou língua falada.
2. Existe um padrão evolutivo na compreensão das diversas metáforas primárias e esse padrão é mais evidente na tarefa verbal do que na tarefa não-verbal, uma vez que a tarefa não-verbal depende de um amadurecimento cognitivo geral, e a tarefa verbal, além do amadurecimento cognitivo, requer o conhecimento de um sistema lingüístico específico.
3. Existem diferenças na compreensão das metáforas primárias quando comparadas umas às outras. Essas diferenças são decorrentes dos domínios

conceituais envolvidos em cada metáfora específica e do grau de correlação estabelecido (através da experiência) entre os pares de domínios considerados.

4. É possível supor um padrão universal na estruturação de conceitos abstratos do tipo felicidade, emoção, bondade, intimidade, compaixão, importância, aceitação e dificuldade, a partir do entendimento metafórico infantil desses conceitos nas duas diferentes línguas pesquisadas.

4.4 Definição operacional das variáveis

As variáveis independentes intersujeitos são:

1. Idade: de 3 a 4 anos, de 5 a 6 anos, de 7 a 8 anos, de 9 a 10 anos e adultos.
2. Língua falada: inglês ou português.
3. Bloco de perguntas: fita 1, fita 2, fita 3 e fita 4.

As variáveis independentes intra-sujeitos são:

1. Tipo de sentença: metáfora primária, alvo literal e fonte literal.
2. Tipo de instrumento: verbal ou não-verbal

As variáveis dependentes são:

1. As duas respostas abertas dos sujeitos no teste de compreensão verbal.
2. As respostas dos sujeitos na tarefa de escolha forçada no instrumento de compreensão não-verbal e a sua justificativa para essa resposta.

4.5 Delineamento

O presente estudo envolveu um delineamento misto (5x2x4x3x2), com o objetivo de apurar os efeitos evolutivos e interlingüísticos na compreensão de metáforas primárias e declarações literais.

As três primeiras variáveis são independentes e foram manipuladas entre grupos. A primeira variável independente refere-se à idade dos sujeitos, divididos em cinco faixas etárias (3-4, 5-6, 7-8, 9-10 anos e adultos) e a segunda variável independente refere-se à língua falada pelos sujeitos, português ou inglês. A terceira variável refere-se ao bloco de perguntas que constituíam as fitas que os sujeitos ouviam. Um quarto dos participantes de cada faixa etária, nas duas línguas, escutou a fita 1, um quarto dos participantes escutou a fita 2, um quarto dos participantes escutou a fita 3 e outro quarto dos participantes escutou a fita 4.

As duas últimas variáveis independentes foram manipuladas intragrupos, sendo que a quarta variável tratou do tipo de sentença apresentado: metáfora primária, alvo literal e fonte literal. A quinta variável refere-se ao tipo de instrumento de compreensão de metáforas: verbal ou não-verbal.

As variáveis dependentes foram as respostas dos sujeitos, que representavam duas respostas para perguntas equivalentes no instrumento de compreensão verbal, uma escolha forçada e a justificativa para tal escolha no instrumento de compreensão não-verbal.

4.6 Instrumentos de compreensão de metáforas

Dois instrumentos foram desenvolvidos especificamente para a presente pesquisa, sendo o primeiro constituído por uma tarefa verbal e o segundo por uma tarefa não-verbal.

No caso do instrumento verbal, foi desenvolvida uma versão para a língua portuguesa e outra para a língua inglesa. As duas versões foram elaboradas concomitantemente, e tentou-se manter, sempre que possível, um paralelismo entre elas, considerando a estrutura gramatical das duas línguas e fatores pragmáticos.

No caso do instrumento não-verbal, somente as instruções e as perguntas foram adaptadas para cada uma das línguas, mantendo-se idênticas as figuras apresentadas aos sujeitos.

Ambos os instrumentos foram avaliados por três juízes norte-americanos e três juízes brasileiros. Tanto na versão para a língua portuguesa quanto na versão para a língua inglesa os juízes foram: orientadores acadêmicos (a orientadora brasileira e o orientador associado), estudantes universitários e professoras de pré-escola.

4.6.1 Compreensão verbal

O instrumento foi elaborado a partir de oito metáforas primárias selecionadas da tese de Grady (1997a), já apresentadas e analisadas no capítulo 2 desta tese. São elas:

1. A FELICIDADE É PARA CIMA (HAPPINESS IS UP);
2. INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR (INTENSITY OF EMOTION IS HEAT);
3. BOM É CLARO/ RUIM É ESCURO (GOOD IS BRIGHT/ BAD IS DARK);
4. DIFICULDADE É PESO (DIFFICULTY IS HEAVINESS);
5. ACEITAR É ENGOLIR (ACQUIESCING IS SWALLOWING);
6. INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE (EMOTIONAL INTIMACY IS PROXIMITY);
7. IMPORTÂNCIA É TAMANHO (IMPORTANCE IS SIZE);
8. SIMPATIA/COMPAIXÃO É SUAVIDADE (SYMPATHY IS SOFTNESS).

Para cada uma das metáforas conceituais referidas acima foram construídas três sentenças. A primeira sentença representa uma instanciação lingüística da metáfora conceitual primária (doravante MP), a segunda sentença é uma paráfrase literal da metáfora primária, ou seja, é uma utilização literal do alvo (doravante AL) e a terceira sentença retrata o uso literal da fonte da metáfora primária (doravante FL), conforme exposto no Anexo III.

A intenção, ao utilizar sentenças metafóricas (MP) e sentenças literais (AL e FL) no teste de compreensão verbal, foi de natureza distinta. Quanto à MP, a intenção, ao apresentar ao sujeito uma instanciação de uma metáfora primária conceitual, está diretamente relacionada ao objetivo maior da pesquisa empírica,

a saber, a investigação da compreensão de metáforas primárias, nas diferentes idades, nas línguas portuguesa e inglesa. O objetivo da utilização literal do conceito-alvo (AL) foi o de verificar se os sujeitos – particularmente aqueles mais novos – entendiam o domínio conceitual mais abstrato (o domínio-alvo) envolvido em cada metáfora primária. A elaboração de uma sentença literal envolvendo o conceito-fonte (FL) teve o objetivo de avaliar se a simples menção desse conceito remetia ao conceito-alvo. No caso da MP IMPORTÂNCIA É TAMANHO, por exemplo, a questão era saber se a simples menção da palavra ‘grande’, isolada de contexto, remetia à idéia de ‘importância’.

Todas as três sentenças (instanciações lingüísticas de MPs, ALs e FLs) pertencentes ao mesmo bloco foram pareadas, a fim de manter a mesma estrutura gramatical e aproximadamente o mesmo tamanho da sentença. Além disso, foram apresentadas questões idênticas aos sujeitos, após cada uma das três sentenças contendo metáforas primárias, alvos e fontes literais em cada bloco, conforme descrito a seguir.

Na metáfora primária conceitual A FELICIDADE É PARA CIMA, por exemplo, a sentença referente à MP é 'A Lúcia está se sentindo para cima depois de encontrar o Tom', a sentença referente ao AL é 'A Lúcia está feliz depois de encontrar o Tom' e a sentença referente à FL é 'A Lúcia está subindo os degraus depois de encontrar o Tom'. Após cada uma dessas sentenças seguiam-se as seguintes perguntas: Como a Lúcia está se sentindo? Será que o Tom deu boas ou más notícias para ela?

As 24 sentenças formadas foram distribuídas em quatro blocos, de modo que a cada sujeito fossem apresentadas um total de somente 6 sentenças, a fim de evitar aborrecer ou treinar as crianças. Assim, a partir de uma lista de 24 sentenças, um número igual de participantes foi apresentado a um número igual de sentenças do mesmo tipo: 2 MP, 2 AL e 2 FL. O mesmo sujeito só escutava uma sentença gerada a partir de uma metáfora conceitual, ou MP, ou AL ou FL. Os quatro blocos de 6 sentenças foram gravados em diferentes fitas cassete. O número 1, apresentado no quadro abaixo em azul, compreende a combinação de sentenças do primeiro bloco de sentenças, gravados na fita 1 com suas

respectivas perguntas; o número 2, em vermelho, representa o segundo bloco; o número 3, em verde, representa o terceiro bloco e o número 4, em rosa, representa o quarto e último bloco.

1MP 1	2MP 4	3MP 3	4MP 2	5MP 1	6MP 4	7MP 3	8MP 2
1AL 2	2AL 1	3AL 4	4AL 3	5AL 2	6AL 1	7AL 4	8AL 3
1FL 3	2FL 2	3FL 1	4FL 4	5FL 3	6FL 2	7FL 1	8FL 4

Quadro 2 – Distribuição por tipo de sentença

O Anexo II apresenta as sentenças organizadas por fita, tal como apresentado aos sujeitos brasileiros. A mesma distribuição foi feita para os sujeitos americanos.

O Anexo III apresenta o teste de compreensão verbal completo, agrupado por blocos de perguntas, nas versões em português e inglês.

4.6.2 Compreensão não-verbal

A fim de verificar se as crianças conceituam abstratos em termos de conceitos mais concretos, independentemente da expressão metafórica lingüística correspondente, 8 figuras foram idealizadas para representar as metáforas primárias utilizadas no primeiro instrumento. Isto é, o objetivo desse teste foi verificar se os sujeitos da pesquisa conceituam felicidade em termos de uma orientação ascendente, intensidade de emoção em termos de calor, importância em termos de tamanho e assim por diante. A tarefa consiste em olhar e/ ou tocar os bonecos – apelidados de Duni – apresentados, escolhendo uma das duas possibilidades apresentadas como a resposta certa (ver as figuras no Anexo IV). Na metáfora primária INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR (segunda figura do Anexo IV) foram utilizados dois sacos de gel aparentemente iguais, com a mesma cobertura (um tecido branco com o desenho de Duni),

tendo como única diferença o fato de que um dos sacos era aquecido e o outro resfriado.

Após as crianças darem as suas respostas, elas eram estimuladas, utilizando-se as mesmas figuras, a justificar suas opções. Ou seja, após a criança ter dado a sua resposta sobre qual era o Duni mais feliz, por exemplo, a pesquisadora perguntava porque ela - a criança - achava que o boneco que está em cima é o mais feliz, ou por que ela achava que o boneco que está para baixo está mais feliz do que o outro.

4.7 Procedimento

Após obter a aprovação de realização de pesquisa com sujeitos humanos pelo comitê de ética da UCSC, um teste piloto foi aplicado em quatro crianças. Cada uma dessas crianças ouviu uma das fitas que compunham a tarefa verbal e realizou a tarefa não-verbal.

A aplicação dos instrumentos de pesquisa foi realizada pela própria autora da tese, com os falantes de ambas as línguas. As entrevistas foram feitas individualmente, em uma sala reservada, na escola da criança. Para a verificação da compreensão verbal, a criança ouvia uma fita gravada por uma falante nativa da sua língua, com as sentenças dos testes e as respectivas perguntas, e respondia às perguntas imediatamente após ter escutado cada sentença. No instrumento de compreensão não-verbal, a pesquisadora mostrava a figura e lia o enunciado (por exemplo, 'aponte para o Duni mais feliz'). Depois de escolher uma das duas opções oferecidas, a criança era estimulada a dizer por que aquele era o Duni escolhido (por exemplo, 'por que esse é o Duni mais feliz?'). Não havia restrição de tempo para a resposta da criança, mas as entrevistas duravam aproximadamente 15 minutos.

Todas as respostas foram registradas manualmente pela pesquisadora, no momento da entrevista. As respostas obtidas com informantes norte-americanos foram posteriormente transcritas por uma estudante de psicologia

da UCSC, falante nativa de inglês, e as respostas obtidas com informantes brasileiros foram transcritas pela própria pesquisadora.

5 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS RESULTADOS

O objetivo principal, neste capítulo, é apresentar os resultados obtidos através das análises estatísticas dos dados oriundos da pesquisa empírica. Após explicitar os critérios estabelecidos para a codificação dos dados, as análises intra-variáveis e inter-variáveis são realizadas, considerando o referencial teórico experiencialista das metáforas e tendo em vista as hipóteses levantadas para a presente pesquisa.

5.1 Levantamento dos dados

Após a transcrição dos dados obtidos através da aplicação do instrumento de compreensão verbal e não-verbal, esses dados foram analisados quantitativa e qualitativamente por tipo de sentença (MP, AL, FL), língua (inglês e português), idade (3-4, 5-6, 7-8, 9-10 anos e adultos) e bloco de apresentação (fitas 1, 2, 3 ou 4). A análise quantitativa foi feita levando em consideração o desempenho individual de cada participante a partir das questões apresentadas.

5.1.1 Critérios para codificação da análise qualitativa

As categorias estabelecidas para a codificação dos resultados para a análise qualitativa, a partir de cada questão, foram as seguintes:

a) Sem resposta - além das situações em que o sujeito não respondeu a pergunta, engloba respostas do tipo 'qualquer um' ou 'nenhum' (no caso de a

pergunta ser dicotômica);

b) Resposta esperada - é a interpretação esperada a partir da sentença dada. No exemplo da metáfora primária A FELICIDADE É PARA CIMA, por exemplo, a sentença dada era: A Lúcia está para cima depois de encontrar o Tom. As perguntas que se seguiam eram: Como a Lúcia está se sentindo? O Tom deu boas ou más notícias para ela? Essa categoria engloba respostas do tipo 'bem', 'alegre', 'contente' ou 'feliz' para a primeira pergunta, e do tipo 'boas notícias' para a segunda pergunta.

c) (+) Emoções positivas - engloba respostas que se refiram a emoções positivas diferentes daquelas eventualmente incluídas na categoria b.

d) (-) Emoções negativas - engloba respostas que se refiram a emoções negativas diferentes daquelas eventualmente incluídas na categoria b.

e) Físico/ literal - engloba respostas que incluam descrições físicas ou ações do tipo 'está com os braços para cima' ou 'foi viajar de avião', no exemplo da metáfora primária A FELICIDADE É PARA CIMA.

f) Metáfora - engloba respostas com sentido figurado do tipo 'ela está nas nuvens'.

g) Outras - engloba todas as respostas impossíveis de incluir em uma das categorias acima.

5.1.2 Critérios para codificação da análise quantitativa

Para a análise quantitativa, atribuiu-se 1 ponto para cada resposta esperada e 0 para todas as outras respostas, conforme os critérios descritos no Anexo V. Os sujeitos poderiam obter um escore de 0, 1 ou 2 pontos para cada metáfora primária, alvo ou fonte apresentados no teste de compreensão verbal, uma vez que a cada um desses tipos de sentença seguiam-se duas perguntas.

Os critérios para avaliar o desempenho individual dos participantes foram os mesmos para as oito metáforas em todos os blocos, ou fitas, independentemente de a sentença em questão ser uma metáfora primária ou uma paráfrase. Entretanto, os critérios tiveram que ser diferentes no caso das

sentenças com fonte literal, em função de essas sentenças gerarem um leque mais amplo de respostas aceitáveis.

No exemplo da metáfora primária A FELICIDADE É PARA CIMA, as respostas computadas como certas no caso da MP 'A Lúcia está se sentindo para cima depois de encontrar o Tom', e da paráfrase AL: 'A Lúcia está feliz depois de encontrar o Tom' foram aquelas que se referiam a um sentimento de alegria. Assim, na pergunta 'Como a Lúcia está se sentindo?' foram aceitas respostas do tipo 'bem', 'alegre', 'contente' ou 'feliz'. Na segunda pergunta, 'O Tom deu boas ou más notícias para ela?', somente foi computada como certa a resposta 'boas notícias', ou 'boa'. No caso da utilização literal do conceito-fonte (FL): 'A Lúcia está subindo os degraus depois de encontrar o Tom', no mesmo exemplo, foram consideradas todas as respostas semântica e pragmaticamente compatíveis com a pergunta 'Como a Lúcia está se sentindo?', a partir da sentença dada. Em relação à segunda pergunta, 'O Tom deu boas ou más notícias para ela?', tanto a resposta 'boas notícias', como a resposta 'má notícia' foram consideradas, desde que fossem compatíveis com a resposta referente à primeira pergunta. Os dados provenientes das FL não foram computados na análise estatística dos dados. Essas informações só foram utilizadas na análise qualitativa dos dados.

Os critérios para avaliação dos dados obtidos através do instrumento de compreensão não-verbal foram os mesmos para todos os sujeitos da pesquisa, uma vez que todos os participantes foram submetidos aos mesmos estímulos (figuras) e responderam às mesmas perguntas. Para suas respostas às questões de escolha forçada, os sujeitos receberam uma pontuação de 1 (resposta esperada) ou 0 (outras respostas). Faltas de resposta ou trocas aleatórias entre as duas opções receberam pontuação 0. Para as justificativas dadas quanto à escolha forçada, as respostas dos sujeitos também foram pontuadas com 1 (justificativa esperada) ou 0 (outras justificativas). Os sujeitos recebiam 0 se não justificavam a escolha anterior ou se a justificativa dada não correspondia às características físicas dos desenhos relevantes para a compreensão da metáfora em questão, conforme descrito a seguir.

No desenho 1 foi considerada esperada a opção pelo Duni que estava em cima, no desenho 2 foi considerada esperada a opção pelo Duni quente, no desenho 3 foi considerada esperada a opção pelo Duni claro, no desenho 4 foi considerada esperada a opção pelos Dunis que estavam próximos um do outro, no desenho 5 foi considerada esperada a opção pelo Duni que estava comendo o sorvete, no desenho 6 foi considerada esperada a opção pelo Duni curvado, no desenho 7 foi considerada esperada a opção pelo Duni maior e no desenho 8 foi considerada esperada a opção pelo Duni aveludado. Para a avaliação dessa questão - relativa à razão da escolha de determinado Duni - um ponto foi computado sempre que o sujeito especificava as razões físicas compatíveis com a metáfora em questão para tal escolha. Por exemplo, no desenho 1 foram aceitas respostas do tipo 'porque ele está para cima', 'porque ele está pulando de alegria', mas não respostas do tipo 'porque ele tem uma cara mais alegre', ou 'porque o sorriso dele é maior'. Também foi computado um ponto para respostas dadas por oposição, como por exemplo: 'o outro é mau porque é mais escuro', no desenho 3, e 'o outro é muito áspero', no desenho 8.

Desse modo, os sujeitos poderiam obter um escore máximo de 2 pontos no instrumento de compreensão verbal e de 2 pontos no instrumento de compreensão não-verbal.

5.2 Análise quantitativa

Dado que o principal objetivo deste estudo é a compreensão de metáforas primárias nas diferentes faixas etárias, nas línguas portuguesa e inglesa, foram essas as variáveis – idade dos sujeitos e língua falada por eles – escolhidas para conduzir a análise estatística.

A compreensão das metáforas foi acessada através do desempenho dos sujeitos nos testes de compreensão verbal e de compreensão não-verbal. Os resultados de ambos os testes foram verificados através de análises de variância (ANOVA). Foi considerado um nível de significância de 0,05 em todas as análises estatísticas.

Uma estatística descritiva geral, englobando os 210 sujeitos da pesquisa, é apresentada a seguir.

Variável	Rótulo	Descrição	Sujeitos (N)	Média	Desvio padrão
Tipo de sentença	MP	Metáfora primária	210	1,53	(0,59)
	AL	Alvo	210	1,64	(0,52)
Língua	PB	Português	106	1,61	(0,38)
	IA	Inglês	104	1,56	(0,38)
Idade	1	3 a 4 anos	41	0,99	(0,33)
	2	5 a 6 anos	44	1,48	(0,30)
	3	7 a 8 anos	41	1,72	(0,21)
	4	9 a 10 anos	44	1,86	(0,67)
	5	Adultos	40	1,88	(0,17)
Tipo de tarefa	V	Verbal	210	1,53	(0,59)
	NV	Não-verbal	210	1,52	(0,38)
Bloco de perguntas	1	Fita 1	53	1,45	(0,44)
	2	Fita 2	52	1,65	(0,42)
	3	Fita 3	53	1,71	(0,42)
	4	Fita 4	52	1,54	(0,49)

Quadro 3 - Estatística descritiva geral

Os dados apresentados no quadro acima serão detalhados nas próximas seções.

5.2.1 Análises intra-variáveis

5.2.1.1 Tipo de sentença

Uma análise envolvendo as metáforas primárias, os alvos e as fontes literais só dizem respeito ao instrumento de compreensão verbal, uma vez que o instrumento de compreensão não-verbal trata somente das metáforas primárias.

A próxima análise, portanto, só se refere à tarefa verbal. Conforme consta na seção 5.1.2, os resultados provenientes das fontes literais (FL) não foram computados na análise estatística dos dados.

Um teste T, independente da língua, evidenciou uma diferença significativa na compreensão de metáforas primárias (MP), e alvo literal (AL), com $t(209) = -2,667$, $p < 0,01$.

As médias gerais, obtidas em cada tipo de sentença, estão expostas na Tabela I, abaixo.

Tabela I – Média (desvio padrão) do desempenho por tipo de sentença

Tipo de sentença	Sujeitos (N)	Média de acertos
MP	210	1,53(0,59)
AL	210	1,64(0,52)

É possível que essas médias apontem para uma maior facilidade de compreensão de sentenças literais, em relação às metáforas primárias. A diferença de desvio padrão entre os dois tipos de sentença apresentados, ainda que pequena, aponta para uma menor variabilidade no caso das sentenças literais. Esses dados indicam que há alguma diferença na compreensão de sentenças literais e metáforas, a favor das primeiras.

No entanto, esses resultados são muito genéricos e, em consequência, insuficientes para que se possa identificar qualquer diferença marcante entre a compreensão de metáforas primárias e declarações literais. É preciso considerar algumas variáveis intervenientes, como a idade dos sujeitos, por exemplo, para que alguma generalização possa ser feita.

A inclusão de sentenças literais, paráfrases das metáforas primárias utilizadas neste estudo, teve como objetivo principal verificar se os conceitos-alvo dessas metáforas (felicidade, intensidade de emoções, bondade, intimidade emocional, aceitação, dificuldade, importância e simpatia) eram conceitos compreendidos pelos sujeitos. Ou seja, o objetivo do uso de expressões literais que incluíssem esses domínios-alvo não foi tanto o de comparar a diferença de

compreensão entre uma expressão metafórica e outra literal, mas o de verificar o entendimento do conceito.

Conforme a Teoria das Metáforas Primárias, as metáforas primárias são adquiridas sem esforço por qualquer pessoa, em função das correlações experienciadas (entre peso e dificuldade, por exemplo) no seu dia-a-dia. A vivência diária, *locus* da aquisição de metáforas primárias, no entanto, não pode ser totalmente isolada da cultura, posto que experiências diárias só ocorrem inseridas em alguma cultura particular. O fato de uma metáfora primária derivar automaticamente de correlações experienciadas diariamente poderia facilitar a conexão metafórica entre dois domínios particulares. Assim, é importante cruzar as variáveis idade e tipo de sentença para entender até que ponto as metáforas primárias são mais ou menos prontamente adquiridas. Essa análise será desenvolvida nas seções 5.2.2.2 e 5.2.2.3, quando a variável idade for considerada especificamente na compreensão de cada metáfora primária e, de forma mais geral, nos diferentes tipos de sentença.

5.2.1.2 Língua

Não houve um efeito principal de língua na compreensão de metáforas primárias e sentenças literais, com $F(1,208) = 0,332$, $p > 0,05$, conforme evidenciado pela análise de variância (ANOVA). Também não houve uma interação significativa ($p > 0,05$) entre o tipo de sentença apresentada e a língua dos sujeitos. Isto é, sujeitos brasileiros e americanos tiveram o mesmo padrão de compreensão de MPs e ALs. As médias gerais, por língua pesquisada, português brasileiro (PB) e inglês norte-americano (IA), estão descritas na Tabela II, a seguir.

Tabela II – Média (desvio padrão)do desempenho por língua

Língua	Sujeitos (N)	Tipo de sentença	Média
PB	106	MP	1,57 (0,57)
IA	104		1,49 (0,61)
PB	106	AL	1,70 (0,46)
IA	104		1,58 (0,56)

De modo geral, esses resultados apontam para a possibilidade de um caráter universal na compreensão dos diferentes tipos de sentenças estudadas. Isso não quer dizer que uma instanciação de uma determinada metáfora deva ser igualmente entendida por brasileiros e norte-americanos, pois as realizações lingüísticas, que atualizam as metáforas conceituais, são particulares a cada comunidade.

Uma atualização, no português, da metáfora primária IMPORTANTE É GRANDE ilustra bem esse ponto. No Brasil, é comum que um bom amigo, uma pessoa importante para outra, seja chamado de ‘um grande amigo meu’. Na língua inglesa, a expressão correspondente, ‘a *big friend of mine*,’ não é atualizada no sentido metafórico. Isto é, falantes nativos de inglês norte-americano, apesar de produzirem outras expressões (como, por exemplo, ‘*it was a big mistake*’, ‘foi um grande erro, em português’) que atualizam a metáfora IMPORTANTE É GRANDE na sua língua, não produzem, e provavelmente não entendem, ‘um grande amigo meu’ da mesma forma que falantes nativos de português.

O que os resultados da Tabela II revelam é uma tendência à homogeneidade, por parte dos sujeitos pertencentes a essas duas comunidades lingüísticas, no que se refere à compreensão dos diferentes tipos de sentença considerados (metáforas primárias e sentenças literais). As peculiaridades observadas em cada uma das línguas pesquisadas serão descritas na seção 5.2.2.6.

5.2.1.3 Idade

Quanto ao efeito da variável idade na compreensão de metáforas primárias e sentenças literais, sem considerar a língua do sujeito, as análises mostraram um efeito significativo da idade na compreensão geral das sentenças apresentadas, com aumentos na idade levando a uma melhor compreensão. Esses resultados foram verificados através de uma ANOVA, com $F(4,170) = 72,415$, $p < 0.01$. Existe uma clara diferença entre a faixa etária 1 (3 a 4 anos) e as demais faixas etárias em termos da média de acertos obtida. Conforme pode ser observado na figura 1, crianças de 3 a 4 anos obtiveram uma média de acertos que pode ser atribuído ao acaso ($M = 0,99$), considerando um escore máximo de 2 pontos. Embora na faixa etária 2 (5 a 6 anos) ainda se observe uma diferença significativa em comparação com todas as outras faixas etárias, o desempenho dessas crianças já melhorou consideravelmente em relação às crianças mais novas, atingindo uma média de acertos de 1,48. O desempenho das crianças na faixa 3 (7 a 8 anos) foi ainda melhor, com uma média de 1,72 de acertos, não diferindo significativamente da faixa etária 4 (9 a 10 anos) e dos adultos, que obtiveram, respectivamente, médias 1,86 e 1,88.

O desempenho geral dos sujeitos, nas diferentes faixas etárias, indica um padrão evolutivo crescente de compreensão semântica. Esse padrão pode ser melhor visualizado no gráfico que segue.

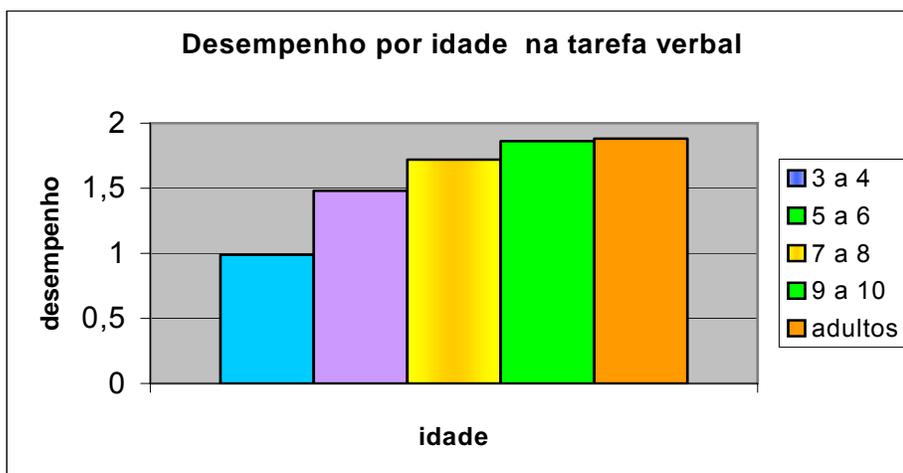


Gráfico 1 – Média de acertos por idade

Esse padrão crescente é esperado, já que correlações positivas entre idade e compreensão semântica foram observadas em outros experimentos (Levorato e Cacciari, 1995; Nippold et al., 1984; Ozçaliskan, 2002; Siltanen, 1989; Vosniadou, 1987; Vosniadou et al., 1984; Vosniadou e Ortony, 1983; Waggoner e Palermo, 1989).

Contudo, a verificação de possíveis interações entre idade e tipo de sentença, e entre idade e tipo de tarefa é mais relevante para este estudo do que os resultados isolados relativos à idade dos sujeitos. Espera-se que não haja interação entre idade e tipo de sentença, em função de as metáforas primárias decorrerem naturalmente da experiência diária. Por outro lado, se espera uma interação entre idade e tipo de tarefa, em função da complexidade de cada tipo de tarefa. Essas interações serão detalhadas nas seções 5.2.2.2 e 5.2.2.3.

5.2.1.4 Tipo de tarefa

A comparação, obtida através de um Teste T, entre os dois tipos de instrumento – verbal e não-verbal, utilizados na pesquisa para verificar a compreensão de metáforas primárias – não aponta para um efeito significativo do tipo de instrumento empregado, com $t(209)=0,389$, $p>0,05$. As médias gerais dos sujeitos, quanto à compreensão de metáforas primárias nas tarefas verbal e não-verbal, foram praticamente as mesmas, respectivamente 1,53 e 1,52, sobre um escore máximo de 2.

É importante salientar que essa análise só se aplica às metáforas primárias, uma vez que o instrumento de compreensão não-verbal somente incluía desenhos correspondentes à compreensão de tais metáforas.

No gráfico 2, é possível visualizar os escores médios obtidos em cada uma das oito metáforas primárias estudadas, medidos através das duas tarefas. Nessa análise, se desconsiderou a língua dos sujeitos. O gráfico a seguir, portanto, mostra os resultados das médias de todos os 210 sujeitos da pesquisa.

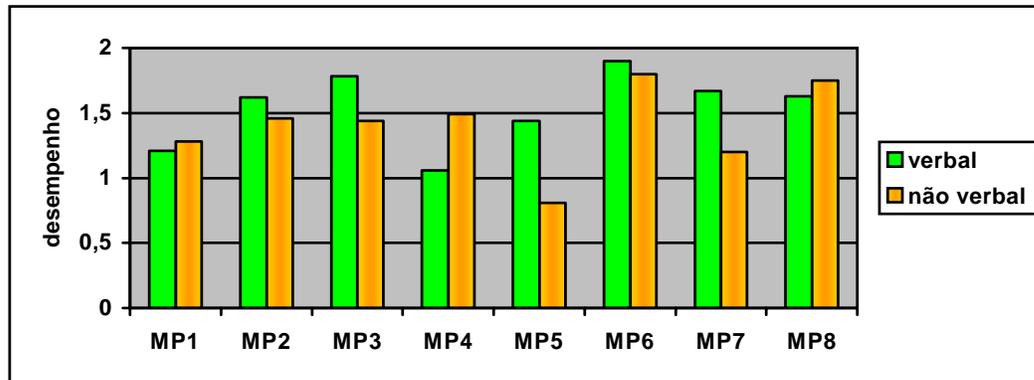


Gráfico 2: Médias nas metáforas primárias, por tarefa

Em relação à comparação entre os dois tipos de instrumento na compreensão de metáforas primárias nesta pesquisa, os resultados mais relevantes são aqueles que incluem as variáveis ‘idade’ e ‘língua’. Espera-se que ocorra uma interação entre as variáveis ‘idade’ e ‘tipo de tarefa’, conforme já foi cogitado, e que não ocorra interação entre ‘língua’ e ‘tipo de tarefa’, em função do *status* potencialmente universal das metáforas primárias. A fim de verificar tais previsões, foram realizadas duas análises de variância (ANOVA). Em ambas, obviamente, a variável intra-sujeitos é ‘tipo de tarefa’, mas enquanto uma análise toma como fator intersujeitos a idade, a outra toma a língua como fator intersujeitos.

As duas análises apontaram um efeito significativo do ‘tipo de tarefa’ em quatro das oito metáforas primárias apresentadas, a saber, na MP3 BOM É CLARO ($p < 0,05$), na MP4 DIFICULDADE É PESO ($p < 0,05$), na MP5 ACEITAR É ENGOLIR ($p < 0,01$) e na MP7 IMPORTÂNCIA É TAMANHO ($p < 0,05$). Em três desses casos (MP3, MP5 e MP7), o desempenho dos sujeitos foi melhor na tarefa verbal, conforme pode ser visualizado no gráfico 2, acima. Essas análises serão detalhadas nas seções 5.2.2.1 e 5.2.2.4.

5.2.1.5 Bloco de perguntas

Através da análise estatística, procurou-se testar o efeito da variável ‘bloco de perguntas’ sobre a compreensão dos diferentes tipos de sentença.

Como foi observado um efeito principal dessa variável nas médias das metáforas primárias, com $F(3,170) = 8,331$, $p < 0,001$, os dados foram posteriormente analisados com um filtro para as diferentes fitas apresentadas. Isto é, como apenas duas das oito metáforas primárias estudadas foram apresentadas aos sujeitos que ouviram a fita 1, outras duas foram apresentadas aos sujeitos que ouviram a fita 2, outras duas foram apresentadas aos sujeitos que ouviram a fita 3 e ainda outras duas foram apresentadas aos sujeitos que ouviram a fita 4, e essas metáforas tiveram índices diferentes de compreensão, não foi possível fazer uma análise geral dos resultados desconsiderando a fita, ou bloco de perguntas, que os sujeitos tinham ouvido. A mesma interação ocorreu com as sentenças literais.

É possível que esse efeito principal, o do bloco de perguntas apresentado, aponte para a existência de diferentes graus de primariedade nas metáforas utilizadas para a pesquisa. Isto é, pode ser que nem todas as metáforas primárias do instrumento tenham o mesmo *status*, ou grau de primariedade. Dessa forma, poder-se-ia pensar em uma classificação não-dicotômica, ou primária *versus* não-primária, e considerar as metáforas como parte de um *continuum* que vai de um grau menos primário, ou não-primário, a um grau altamente primário. Essas considerações serão desenvolvidas na discussão dos resultados.

Em termos de sentenças literais, não é possível pensar em graus de primariedade, mas em graus de convencionalidade. Ou seja, uma expressão pode ser mais convencional do que a outra, e o grau de convencionalidade de uma expressão pode se refletir na média de compreensão da mesma.

De fato, tanto as expressões literais quanto as expressões metafóricas podem variar quanto ao grau de convencionalidade em uma determinada comunidade lingüística, e esse grau de convencionalidade pode interferir na compreensão dos sujeitos dos diversos tipos de sentença, particularmente no caso das crianças.

5.2.2 Comparações entre variáveis

5.2.2.1 Idade e tipo de tarefa

Uma análise de medidas repetidas de variância (ANOVA), com 'tipo de tarefa' como fator intra-sujeitos e 'idade' como fator intersujeitos, demonstrou que o desempenho dos sujeitos nos instrumentos de compreensão verbal e não-verbal de metáforas primárias é fortemente influenciado pelo fator idade, como se poderia prever ($F(4,205) = 50,723$, $p < 0,01$). Também foi observada uma interação estatisticamente significativa entre o tipo de tarefa realizada e a idade do sujeito, com $p < 0,01$. Isto é, sujeitos de diferentes faixas etárias alternaram melhores desempenhos nas duas tarefas, de compreensão verbal e de compreensão não-verbal, como segue.

Nas Idades 1 e 2 (crianças de 3-4 e de 5-6 anos de idade), o desempenho na tarefa não-verbal foi superior em relação ao desempenho na tarefa verbal. As médias relativas às tarefas verbal e não-verbal foram, respectivamente, 0,88 e 1,14 na Idade 1 e 1,40 e 1,55 na Idade 2. Os sujeitos mais velhos (7-8, 9-10 anos e adultos), ao contrário, apresentaram um melhor desempenho na tarefa verbal, comparado com seu desempenho na tarefa não-verbal. As médias nas Idades 3 (7-8 anos) foram de 1,61 na tarefa verbal e 1,57 na não-verbal. Na Idade 4 (9-10 anos), as médias foram de 1,83 e 1,67, para as tarefas verbal e não-verbal. Na Idade 5 (adultos), essas médias foram, respectivamente, de 1,94 e 1,63. Esses resultados podem ser visualizados no gráfico 3, abaixo.

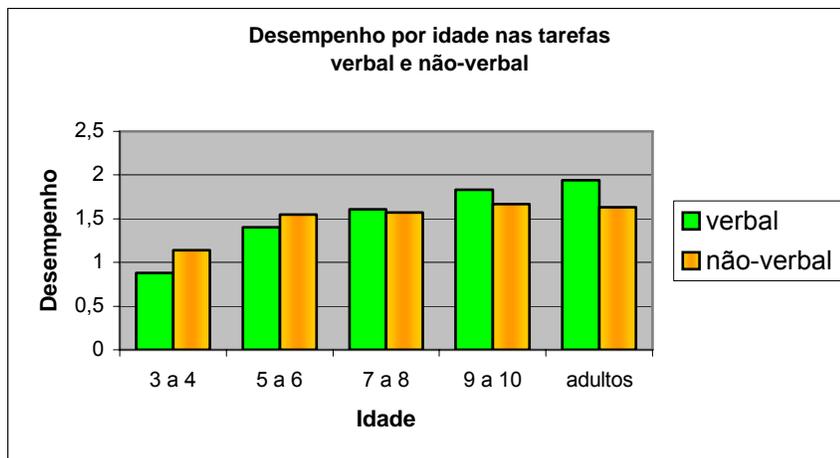


Gráfico 3 - Médias nas tarefas verbal e não-verbal, por idade

Traçando um paralelo entre os dados do gráfico 1 (que representa a compreensão semântica nas diferentes faixas etárias) e os dados do gráfico 3, percebe-se que, em ambos, há uma diferença significativa entre a idade 1 e a idade 2, e entre a idade 2 e as demais faixas etárias. Não há, em nenhum dos casos, diferenças significativas entre as idades 3, 4 e 5. Portanto, tanto considerando as médias gerais, quanto considerando as médias obtidas especificamente em cada um dos instrumentos aplicados, o padrão de significância foi o mesmo.

Os resultados apresentados no gráfico 3 evidenciam uma maior influência da variável idade na tarefa verbal do que na tarefa não-verbal. Na primeira tarefa, os participantes mais novos da pesquisa, crianças de 3 a 4 anos (Idade 1), que ainda estão em pleno processo de aquisição da sua língua materna, obtiveram um desempenho significativamente abaixo do desempenho dos outros participantes (crianças de 5 a 10 anos) e dos adultos. Dos 5 aos 6 anos (Idade 2), as crianças ainda não apresentam um desempenho compatível com o das crianças mais velhas (de 7 a 10 anos) ou dos adultos, mas já apresentam um desempenho bem acima da média ($M = 1,40$) na tarefa verbal.

Em termos de pragmática, não é possível definir uma idade em que a língua esteja completamente adquirida, pois as habilidades pragmáticas vão sendo aprimoradas ao longo da vida. Mas sabe-se que o período que vai do

nascimento até os 4 anos de idade – que, nesta pesquisa, inclui a Idade 1 - é aquele que apresenta o maior impacto na aquisição da linguagem.

Os resultados obtidos indicam que aos 7 anos de idade a criança já adquiriu a competência para a compreensão das metáforas, uma vez que nessa idade (Idade 3) já não se encontram resultados significativamente diferentes daqueles apresentados pelos adultos.

No que se refere à compreensão de metáforas primárias, o fator ‘conhecimento da língua’ parece ter uma grande influência no desempenho das diferentes faixas etárias. As médias obtidas pelas crianças de 3 a 4 anos nos instrumentos não-verbal (M= 1,14) e verbal (M= 0,88) sugerem que essas crianças entendem alguns conceitos que conectam metaforicamente um domínio mais abstrato a um domínio mais concreto, ainda que desconheçam muitas das expressões lingüísticas correspondentes. As crianças mais velhas da pesquisa, de 9-10 anos, por outro lado, já têm tal conhecimento das expressões lingüísticas da sua língua materna que seu desempenho na tarefa verbal (M= 1,83) supera o seu desempenho na tarefa não verbal (M= 1,67), assim como os adultos.

Na tarefa não-verbal, que depende mais do desenvolvimento geral das capacidades cognitivas e menos da compreensão de uma língua específica, a diferença entre idades não é tão marcante.

Esses resultados corroboram a segunda hipótese da tese, a de que existe um padrão evolutivo na compreensão das diversas metáforas primárias e que esse padrão que é mais evidente na tarefa verbal do que na tarefa não-verbal.

5.2.2.2 Idade e tipo de tarefa em cada metáfora primária

Em relação à significância da idade na compreensão de cada metáfora primária, medida através das tarefas verbal e não-verbal, análises de variância (ANOVA) demonstraram que essa variável tem um efeito robusto na compreensão das metáforas utilizadas na pesquisa. Com exceção da MP2, INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR, em todas as outras sete metáforas

primárias analisadas, observou-se um efeito principal de idade, conforme será detalhado a seguir.

Na MP1, A FELICIDADE É PARA CIMA, houve uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre idade e compreensão geral das metáforas, com $F(4,50) = 5,570$, $p < 0,01$. Os padrões de compreensão foram praticamente os mesmos para todas as crianças, com escores equivalentes em ambas as tarefas. Isto é, os escores aumentaram junto com o aumento de idade, mas não variaram significativamente em função da tarefa (verbal ou não-verbal) realizada. Não houve, portanto, um efeito principal de tipo de tarefa nessa metáfora primária, nem uma interação entre tipo de tarefa e idade do sujeito.

Na MP2, INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR, conforme já foi enfatizado, não houve um efeito principal de idade. Mas, apesar de a diferença das médias obtidas nas diversas faixas etárias não ser estatisticamente significativa, com $F(4,45) = 2,085$, $p > 0,05$, verificou-se uma correlação positiva entre idade e média de acertos. Houve, no entanto, uma interação significativa entre o tipo de tarefa executada e a idade do sujeito. Sujeitos nas faixas 1 (3-4 anos) e 2 (5-6 anos) obtiveram melhores médias na tarefa não-verbal. Todos os sujeitos mais velhos (de 7 a 10 anos e adultos), ao contrário, obtiveram melhores médias na tarefa verbal.

Na MP3, BOM É CLARO, houve um efeito principal do tipo de tarefa ($p < 0,05$) e um efeito principal de idade, com $F(4,49) = 9,697$, $p < 0,01$, mas não houve interação entre essas duas variáveis. Também nessa metáfora primária, um aumento de idade correspondeu a um aumento nas médias gerais, com exceção dos adultos, que obtiveram médias inferiores às crianças mais velhas do experimento (9-10 anos). O que baixou a média dos adultos, nesse caso, foi o desempenho na tarefa não-verbal.

Quanto ao efeito principal do tipo de tarefa executada, a média da tarefa verbal foi significativamente mais alta do que a média da tarefa não-verbal (1,76 e 1,43, respectivamente), particularmente a partir da faixa etária 2 (5-6 anos). Essa diferença em favor da tarefa verbal deve-se, sobretudo, aos participantes adultos, que obtiveram escores muito superiores na tarefa verbal ($M = 1,90$), em

relação à tarefa não-verbal ($M= 1,50$). Em 95% das vezes, portanto, os adultos responderam corretamente à questão relativa à instanciação lingüística da metáfora conceitual BOM É CLARO, o que demonstra que compreendem tal metáfora.

É provável que muitos adultos tenham dado respostas “politicamente corretas” no instrumento não-verbal, que não revelam, de fato, seu entendimento da metáfora conceitual em questão. Como as figuras que lhes foram apresentadas, os Dunis, tinham traços humanos (tais como boca, olhos, braços e pernas), é possível supor que muitos adultos optaram por não escolher a figura mais clara como sendo a figura boa para não parecerem racistas. Essa suposição está baseada no tipo de justificativa que os adultos deram para a escolha do boneco mais claro. As respostas dos sujeitos adultos 85 (americano) e 175 (brasileiro) ilustram esse ponto, como pode ser verificado a seguir.

(sujeito 85) “*The light one is pretending to be something that he is not*” (o claro está fingindo que é algo que ele não é).

(sujeito 175) “O escuro parece mais coerente”.

Na MP4, DIFICULDADE É PESO, observou-se um efeito estatisticamente significativo das variáveis idade, com $F(4,46)= 6,571$, $p<0,01$, e tipo de tarefa ($p<0,05$), além de uma interação entre essas variáveis ($p<0,05$). A exemplo do que ocorreu nas MP1, MP2 e MP3, na MP4 houve uma correlação positiva entre idade e média geral de acertos. Em relação ao padrão de acertos, na MP4, crianças de todas as idades (de 3 a 10 anos) apresentaram um melhor desempenho na tarefa não-verbal. Os adultos, por sua vez, mostraram um melhor desempenho na tarefa de compreensão verbal.

Na MP5, ACEITAR É ENGOLIR, assim como na MP4, observou-se um efeito principal, estatisticamente significativo, das variáveis idade, com $F(4,50)= 3,007$ $p<0,05$, e tipo de tarefa ($p<0,01$), bem como uma interação entre essas variáveis ($p<0,05$). Nesse caso, a correlação positiva entre idade e desempenho só ocorreu no instrumento verbal. Nesse item, o instrumento não-verbal

provavelmente não cumpriu sua função, que era avaliar a compreensão dessa metáfora. Essa falha resultou em médias bastante inferiores às obtidas pelos sujeitos nas outras metáforas, em uma média significativamente inferior àquela obtida na tarefa verbal da mesma metáfora, e na ausência de qualquer correlação entre idade e desempenho na tarefa não-verbal, na MP5. Esse ponto será retomado na seção 5.2.2.5.

Na MP6, INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE, não houve um efeito significativo do tipo de tarefa, nem uma interação dessa variável com a idade dos sujeitos. Houve, no entanto, um efeito principal de idade, com $F(4,45) = 14,444$, $p < 0,01$. Esse efeito ocorreu principalmente devido à diferença entre o desempenho das crianças mais novas (3-4 anos) e o desempenho de todos os outros sujeitos. A média geral das crianças mais novas, ainda que alta (1,4 sobre um total de 2,0), foi significativamente inferior às das outras faixas etárias. Os outros sujeitos (de 5 a 10 anos e adultos) apresentaram médias que variaram de 1,8 a 2,0, isto é, acertaram de 90 a 100% das questões, nas duas tarefas.

Conforme já foi enfatizado anteriormente, a MP6 foi a metáfora primária com médias gerais mais altas, tanto na tarefa verbal, quanto na tarefa não-verbal. Outra peculiaridade, nessa metáfora, é que esse foi o único caso em que o padrão de acertos, em relação às duas tarefas executadas, foi invertido. Na MP6, desse modo, o desempenho das crianças de 3 a 4 anos na tarefa verbal superou o seu desempenho na tarefa não-verbal, e o desempenho dos adultos na tarefa não-verbal, ao contrário, superou seu desempenho na tarefa verbal, ainda que essa diferença não tenha sido estatisticamente significativa. Em todas as outras metáforas, os adultos demonstraram um melhor desempenho na tarefa verbal. As crianças mais novas - exceto nas metáforas primárias A FELICIDADE É PARA CIMA e BOM É CLARO, em que seu desempenho nas duas tarefas foi equivalente - obtiveram melhores resultados na tarefa não-verbal nas outras cinco metáforas primárias.

Na MP7, IMPORTÂNCIA É TAMANHO, observou-se um efeito principal das variáveis idade ($F(4,49) = 4,176$, $p < 0,01$) e tipo de tarefa executada ($p < 0,01$), bem como uma interação significativa ($p < 0,01$) entre essas variáveis. A média

observada na tarefa verbal foi bem superior, nesse caso, à média observada na tarefa não-verbal. Somente foi estabelecida uma correlação positiva entre idade e desempenho na tarefa verbal. Em relação às médias obtidas na tarefa não-verbal na MP7, é interessante notar que crianças de todas as faixas etárias estudadas, de 3 a 10 anos de idade, obtiveram médias iguais ou superiores à média dos adultos, contrariando a relação positiva entre idade e compreensão observada na tarefa verbal.

Na tarefa não-verbal da MP7, um Duni grande e um pequeno eram apresentados aos sujeitos e esses deviam escolher qual era o boneco mais importante. Enquanto 65% das crianças de 3 a 4 anos escolheram o boneco grande e foram capazes de justificar suas respostas adequadamente (em função do tamanho do boneco), somente 45% dos adultos deu resposta e justificativa adequadas à mesma questão. Em virtude de 100% dos sujeitos adultos terem conceituado *grande* como *importante* na tarefa verbal, em comparação com um índice de acertos de somente 25% das crianças de 3-4 anos na mesma tarefa, isso leva a crer que existem outros fatores, além da apreensão da relação metafórica entre esses dois conceitos, influenciando no escore dos adultos nessa questão. Uma possibilidade é que os sujeitos adultos estejam projetando suas preocupações parentais na escolha da figura pequena como sendo a mais importante. Essa suposição é reforçada por respostas, dadas por adultos, do seguinte tipo:

(sujeito 4) “*The little one doesn’t know much, like my little one*” (O pequeno não sabe muito, como o meu pequeno).

(sujeito 2) “*Because I think the little one has something to teach the big one and he is going to be a big one himself*” (Porque eu penso que o pequeno tem algo a ensinar para o grande, e ele próprio vai ser grande).

Na MP8, SIMPATIA É SUAVIDADE, observou-se um efeito principal de idade, com $F(4,46)= 6,257$, $p<0,01$, e uma interação significativa ($p<0,01$) entre idade e tipo de tarefa executada. Nessa metáfora, houve uma correlação positiva

geral entre idade e desempenho. Quando as tarefas verbal e não-verbal são consideradas separadamente, no entanto, essa correlação só se verifica na primeira tarefa. Em relação ao padrão de desempenho, somente as crianças mais novas (de 3 a 4 anos) obtiveram desempenho superior na tarefa não-verbal, em relação à tarefa verbal. Em todas as outras idades, o padrão oposto foi verificado.

Os resultados apresentados nesta seção, relativos ao desempenho nas variáveis idade e tipo de tarefa, nas oito metáforas primárias estudadas, estão expressos na Tabela III.

Tabela III – Desempenho (médias) por idade e tarefa em cada metáfora primária

Idade	Tarefa	MP1	MP2	MP3	MP4	MP5	MP6	MP7	MP8
3-4 anos	verbal	1,1	1,2	1,0	0,3	0,64	1,6	0,5	0,7
	não-verbal	0,91	1,3	0,9	1,0	0,82	1,2	1,3	1,6
5-6 anos	verbal	1,0	1,0	1,91	0,54	1,42	2,0	1,73	1,73
	não-verbal	1,0	1,7	1,18	1,64	0,67	1,8	1,27	1,64
7-8 anos	verbal	0,82	1,9	2,0	1,0	1,73	2,0	1,8	1,7
	não-verbal	1,36	1,4	1,7	1,7	0,73	2,0	0,9	2,0
9-10 anos	verbal	1,27	2,0	2,0	1,6	1,73	2,0	2,0	2,0
	não-verbal	1,36	1,5	1,85	1,7	1,27	2,0	1,54	1,7
adultos	verbal	2,0	2,0	1,9	1,9	1,8	1,9	2,0	2,0
	não-verbal	1,8	1,4	1,5	1,4	0,6	2,0	0,9	1,8

Neste ponto, é interessante salientar que, de acordo com os resultados apresentados na tabela III, algumas metáforas primárias são adquiridas mais precocemente do que outras.

Considerando o desempenho dos sujeitos mais novos (3-4 e 5-6 anos) como parâmetro de prontidão para a compreensão de cada metáfora primária, observa-se que não há uma concordância absoluta nas duas tarefas quanto à ordem de aquisição das metáforas primárias.

Na tarefa verbal, a média mais alta, tanto para os sujeitos da Idade 1 (3-4 anos) quanto para os sujeitos da Idade 2 (5-6 anos), foi a da MP6 (INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE). As médias mais baixas obtidas pelas crianças da Idade 1 e 2 na tarefa verbal foram as relativas à MP4 (DIFICULDADE É PESO).

Na tarefa não-verbal, o melhor desempenho obtido pelas crianças de 3 a 4 anos foi na MP8 (SIMPATIA É SUAVIDADE) e o melhor desempenho obtido pelas crianças de 5 a 6 anos foi na MP6 (INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE). As médias mais baixas obtidas pelas crianças da Idade 1 e 2 na tarefa não-verbal foram as relativas à MP5 (ACEITAR É ENGOLIR).

Os resultados expressos na tabela III apontam para a seguinte conclusão: há um padrão geral de desenvolvimento na compreensão de metáforas primárias, que pode ser demonstrado através da tarefa verbal e da tarefa não-verbal. No entanto, a aquisição infantil da compreensão de metáforas primárias específicas não apresenta a mesma ordem nas tarefas verbal e não-verbal.

Uma variável que pode ter influenciado os resultados obtidos na tarefa verbal é a convencionalidade das expressões lingüísticas utilizadas para verificar a compreensão das metáforas primárias. Embora essa variável não tenha sido controlada no presente estudo, é possível supor que, ao menos em alguns casos, o desempenho na tarefa verbal tenha sido influenciado pelo grau de convencionalidade das expressões lingüísticas utilizadas no instrumento verbal. No caso da MP4 (DIFICULDADE É PESO), por exemplo, em que a média dos sujeitos com idades de 3 a 6 anos na tarefa verbal foi bastante inferior à média desses mesmos sujeitos na tarefa não-verbal, o grau de convencionalidade das expressões 'A Ana tem um jogo pesado hoje!' e '*Nancy has a heavy game today!*', respectivamente utilizadas em português e inglês, pode ter contribuído para aumentar a diferença entre os resultados obtidos nas tarefas verbal e não-verbal.

5.2.2.3 Idade e tipo de sentença

Conforme já havia sido explicitado em seções anteriores (5.2.1.1 e 5.2.1.3), análises de variância apontaram para um efeito significativo das variáveis 'tipo de sentença' ($p < 0,05$) e 'idade' ($p < 0,01$) no desempenho dos sujeitos no instrumento verbal de compreensão de metáforas. Diferentes

análises de variância (ANOVA), cruzando essas duas variáveis, revelaram resultados aparentemente contraditórios no que se refere à interação entre elas.

Uma análise de medidas repetidas de variância (ANOVA), cruzando exclusivamente a variável 'idade' como fator intersujeitos e 'tipo de sentença' como fator intra-sujeitos, demonstrou não haver interação ($F(4,205) = 1,196$, $p > 0,05$) entre elas. Esses dados revelam que, independentemente do tipo de sentença em questão (sentença literal, metáfora primária), os sujeitos apresentam o mesmo padrão evolutivo de compreensão semântica.

Conforme ilustrado pela Tabela IV, houve uma correlação positiva entre idade e média de acertos, e uma correlação negativa entre idade e desvio padrão em todos os tipos de sentença. Essas correlações são esperadas, pois corroboram o padrão evidenciado quando a variável idade é analisada isoladamente. Assim, a correlação positiva entre média de acertos e idade, e a correlação negativa entre os desvios padrão e idade corroboram a idéia de que a compreensão semântica é uma habilidade que vai se desenvolvendo com o passar dos anos, diminuindo concomitantemente a variabilidade no desempenho entre os indivíduos.

Tabela IV - Médias (desvio padrão) do desempenho por idade e tipo de sentença

Idade	Sujeitos (N)	Tipo de sentença	
		AL	MP
(1) 3-4 anos	41	1,04 (0,52)	0,88 (0,60)
(2) 5-6 anos	44	1,51 (0,53)	1,41 (0,52)
(3) 7-8 anos	41	1,84 (0,30)	1,61 (0,51)
(4) 9-10 anos	44	1,91 (0,25)	1,83 (0,37)
(5) adultos	40	1,90 (0,28)	1,94 (0,17)
Total	210		
Média geral		1,64 (0,51)	1,53 (0,59)

Uma segunda análise de medidas repetidas de variância (ANOVA), considerando as variáveis 'idade', 'língua' e 'bloco de perguntas' como fatores intersujeitos e 'tipo de sentença' como fator intra-sujeitos, apontou para uma

interação estatisticamente significativa entre 'idade' e 'tipo de sentença', com $F(20,676) = 1,863$, $p < 0,05$. Um dado importante a ser considerado aqui é que, nessa segunda análise, a variável 'tipo de sentença' foi mais especificada do que na primeira análise. Ou melhor, enquanto na primeira análise 'tipo de sentença' representava as médias das MPs e ALs, na segunda análise 'tipo de sentença' representava cada uma das sentenças utilizadas (MP1, AL1 e MP2, e AL2, em cada bloco de perguntas) no instrumento verbal.

Neste ponto, é necessário que se olhe mais atentamente para a segunda análise, que especifica as médias obtidas em cada MP e AL, nas diversas faixas etárias. Uma vez que essa análise é muito extensa, entende-se que uma descrição exaustiva dos resultados encontrados em cada uma das cinco faixas etárias não seria mais explicativa do que a descrição de alguns aspectos relevantes. A estratégia adotada aqui foi a de descrever apenas os resultados encontrados em duas faixas etárias, distantes uma da outra, a saber, Idade 1 (3 a 4 anos) e Idade 4 (9 a 10 anos). Tais resultados constam na Tabela V, exposta a seguir.

Antes de prosseguir, vale lembrar que 25% dos sujeitos pertencentes a cada faixa etária ouviram um dos quatro blocos de perguntas (doravante 'fita') e que cada fita continha duas MPs, dois ALs e duas FLs, que não se repetiam nas outras fitas.

Tabela V – Médias do desempenho por fita e tipo de sentença, nas Idades 1 e 4

Bloco de perguntas (fita)	Sentença	Idade 1 (3-4 anos)	Idade 4 (9-10 anos)
1	MP1	1,10	1,22
	MP5	0,63	1,72
	AL3	0,93	2,00
	AL7	1,08	1,90
2	MP4	1,20	2,00
	MP8	1,60	2,00
	AL2	1,30	2,00
	AL6	0,80	1,80
3	MP3	1,00	2,00
	MP7	0,50	2,00
	AL1	0,90	1,92
	AL5	0,80	1,93
4	MP2	0,30	1,60
	MP6	0,70	2,00
	AL4	1,40	1,70
	AL8	1,10	2,00

Conforme pode ser verificado na Tabela V, tanto a maior média (M= 1,10) quanto a menor média (M= 0,63) das crianças de 3 a 4 anos que ouviram a fita 1 foi obtida em metáforas primárias, na MP1 (A FELICIDADE É PARA CIMA) e na MP5 (ACEITAR É ENGOLIR), respectivamente. As crianças de 9 a 10 anos que ouviram a fita 1 também apresentaram um desempenho bem diferente nas MP1 e MP5 mas, ao contrário das crianças mais novas, a média na MP5 (M= 1,72) superou a da MP1 (M= 1,22). A variação entre as médias das duas metáforas primárias incluídas na fita 2 (MP4 e MP8), na fita 3 (MP3 e MP7) e na fita 4 (MP2 e MP6), da mesma forma como ocorreu na fita 1, foi marcante na maioria dos casos.

Na fita 1, foi pequena a variação nas médias relativas à compreensão de sentenças literais (M=0,93 e M=1,08 na Idade 1, M= 2,00 e M= 1,90 na Idade 4), mas isso não indica uma tendência, conforme pode ser verificado nos resultados das fitas 2 e 4 .

A comparação entre o desempenho das crianças das Idades 1 e 4 na fita 1 ilustra bem a interação entre a variável ‘idade’ e ‘tipo de sentença’, conforme

apontado pela segunda análise estatística. A segunda análise, como já assinalado, também incluiu a variável 'bloco de perguntas', no cruzamento dos dados.

Apesar de os resultados das duas análises terem sido discrepantes, não há uma contradição entre os resultados, uma vez que o rótulo 'tipo de sentença' caracteriza coisas diferentes em cada uma das duas análises. Enquanto na primeira análise (ilustrada na Tabela IV) 'tipo de sentença' caracterizava a média obtida por uma determinada faixa etária nas MPs e ALs como um todo, sem especificar a que fita cada uma dessas sentenças pertenciam, na segunda análise (ilustrada na Tabela V) 'tipo de sentença' caracterizava cada uma das MPs e ALs específicas ouvida por uma parte (25%) dos sujeitos.

O que se pode concluir, a partir dos resultados dessas duas análises distintas, é que, de fato, não há interação entre idade e tipo de sentença, mas entre idade e instanciações específicas de MPs e ALs.

Essa discrepância no resultado das duas análises, no que se refere ao fator interação, revela que a diferença intra-sentenças (ou seja, entre uma metáfora primária e outra primária, ou entre uma sentença literal e outra literal) é maior, na presente pesquisa, do que a diferença entre metáforas primárias e alvos literais considerados em bloco. Esses resultados reforçam a idéia de que é pertinente caracterizar uma metáfora lingüística como mais ou menos primária.

5.2.2.4 Idade e língua no instrumento verbal

Uma análise de medidas repetidas de variância (ANOVA), cruzando 'língua' e 'idade' como fator intersujeitos e 'tipo de sentença' como fator intra-sujeitos, apontou um efeito principal do tipo de sentença ($p < 0,05$) e um efeito principal da idade, com $F(4,200) = 59,961$, $p < 0,01$. Não foi verificado um efeito principal de língua ($F(1,200) = 1,602$, $p > 0,05$), nem interações entre língua e idade ($p > 0,05$) ou entre língua e tipo de sentença ($p > 0,05$).

A não verificação de um efeito principal da variável 'língua', combinada com a ausência de interação entre 'língua' e 'idade', corrobora a primeira e a

quarta hipótese desta pesquisa, e reforçam a idéia de que há um caráter evolutivo universal na compreensão dos conceitos pesquisados.

Conforme pode ser observado na Tabela VI, abaixo, há uma correlação positiva entre idade e média de acertos nas duas línguas pesquisadas. Uma única exceção foi verificada na língua portuguesa, em que a média da idade 4 superou a da idade 5. Porém, essa inversão não é significativa nem em termos numéricos absolutos, nem em termos estatísticos, tampouco evolutivamente, uma vez que em todas as análises anteriores verificou-se que as crianças de 9 a 10 anos já apresentam desempenho equivalente ao dos adultos.

Tabela VI – Médias do desempenho por língua e idade

Língua	Idade	Média
Português	(1) 3 a 4 anos	1,01
	(2) 5 a 6 anos	1,53
	(3) 7 a 8 anos	1,75
	(4) 9 a 10 anos	1,91
	(5) adultos	1,87
Inglês	(1) 3 a 4 anos	0,97
	(2) 5 a 6 anos	1,42
	(3) 7 a 8 anos	1,68
	(4) 9 a 10 anos	1,83
	(5) adultos	1,89

Quanto à ocorrência de médias superiores nos resultados das crianças de 9 a 10 anos em relação aos adultos brasileiros, esse não foi um resultado isolado. Ou melhor, em algumas metáforas específicas, o desempenho das crianças superou o desempenho dos adultos, tanto na língua portuguesa, quanto na língua inglesa. Isso obviamente não tem uma explicação evolutiva. Antes, a explicação deve ter um caráter social, uma vez que, em alguns casos, os adultos deram respostas que não expressam o seu entendimento da metáfora, mas sim suas preocupações com questões sociais, como paternidade ou aceitação das diferenças. Respostas como as dos exemplos abaixo geraram uma pontuação '0' (zero) quando da sua correção, mas isso não significa que esses sujeitos – todos adultos – não entendam a metáfora conceitual em questão.

(sujeito 95) “*I don't see the difference*”. (Eu não vejo a diferença).

(sujeito 93) “*The other one thinks he is more important*”. (O outro acha que é mais importante).

(sujeito 191) “Porque nem tudo que é maior é melhor”.

(sujeito 175) “Porque a textura não significa afetividade, pode ser áspero e mais afetivo”.

Todas as declarações acima se referem a respostas dadas na tarefa não-verbal. O sujeito 95 referia-se às figuras verde-claro e verde-escuro, relativas à metáfora conceitual BOM É CLARO, os sujeitos 93 e 191 referiam-se aos Dunis grande e pequeno, relativos à metáfora conceitual IMPORTÂNCIA É TAMANHO, e o sujeito 175 referia-se aos bonecos forrados de veludo e lixa, relativos à metáfora conceitual SIMPATIA É SUAVIDADE.

Conforme pode ser observado nas respostas acima, tanto informantes adultos brasileiros (sujeitos 191 e 175), quanto americanos (sujeitos 95 e 93), deram algumas respostas de cunho social ou político, que não caracterizavam o seu entendimento das metáforas conceituais pesquisadas, uma vez que esses mesmos sujeitos responderam corretamente as questões que correspondiam às mesmas metáforas conceituais, na tarefa verbal.

5.2.2.5 Idade e língua no instrumento não-verbal

A próxima análise de variância (ANOVA) considera o desempenho apresentado isoladamente no instrumento não-verbal, levando em conta as variáveis idade e língua dos sujeitos. Foram feitas duas análises independentes, sendo que a primeira engloba as duas respostas dos sujeitos para as questões referentes a cada metáfora primária (uma de escolha forçada, e a justificativa para tal escolha), e a segunda considera somente as respostas dadas à questão de escolha forçada. Essa segunda análise, que desconsidera a justificativa do sujeito para a questão de escolha forçada, foi realizada em função de essa justificativa envolver uma meta-habilidade, o que é diferente de uma mera opção

entre duas alternativas, conforme poderá ser observado através dos resultados descritos a seguir.

Considerando as duas respostas – de escolha forçada e a justificativa para tal escolha – os resultados mais gerais apontam tanto para um efeito principal de língua ($F(8,193)= 3,484, p<0,001$), quanto para um efeito principal de idade ($F(32,784)= 4,260, p<0,01$). Os resultados do efeito de cada variável, idade e língua, serão detalhados abaixo, para que se possa, posteriormente, relacioná-los com as hipóteses centrais da pesquisa. Em princípio, o efeito principal de idade é esperado e corrobora a hipótese de que há um fator de desenvolvimento em jogo na compreensão de metáforas primárias. O efeito da língua na compreensão de metáforas primárias, entretanto, contraria as expectativas, uma vez que, por hipótese, as metáforas primárias independem da cultura em que o sujeito está inserido, particularmente se tal compreensão for medida através de uma tarefa não-verbal. Essa questão será aprofundada no capítulo 6.

Quanto à variável idade, houve uma diferença significativa na compreensão de quase todas as metáforas primárias em questão. Somente nas MP2 (INTENSIDADE DE AFETO É CALOR) e MP7 (IMPORTANTE É GRANDE) não houve uma diferença estatisticamente significativa nas várias faixas etárias. Se as variáveis idade e língua forem consideradas em conjunto, não houve interação estatisticamente significativa, com exceção da MP7, em que $F(4)= 2,910, p<0,05$.

Quanto à variável língua, se consideradas as respostas dos sujeitos juntamente com suas justificativas para tais respostas, houve uma diferença significativa em duas das oito metáforas primárias: na MP1 (A FELICIDADE É PARA CIMA), com $F(1)= 9,404, p<0,01$ e na MP4 (DIFICULDADE É PESO), com $F(1)= 15,010, p<0,01$.

A segunda análise do instrumento não-verbal, desconsiderando a justificativa para a escolha forçada, revelou resultados gerais semelhantes aos da primeira análise. Nesse caso, também houve um efeito significativo das

variáveis idade e língua, com $F(32,784)= 2,348$, $p<0,05$ na variável idade e $F(32,193)= 2,301$, $p<0,01$ na variável língua.

Quanto à variável idade, não houve diferenças significativas na compreensão de mais duas metáforas primárias. Além das MP2 (INTENSIDADE DE AFETO É CALOR) e MP7 (IMPORTANTE É GRANDE), não houve uma diferença estatisticamente significativa nas várias faixas etárias nas MP5 (ACEITAR É ENGOLIR) e na MP8 (SIMPATIA É SUAVIDADE). Se consideradas as variáveis idade e língua em conjunto, não houve interação estatisticamente significativa em nenhuma das metáforas. Isto é, os escores dos sujeitos brasileiros e americanos foram compatíveis em todas as idades na questão de escolha forçada da tarefa não-verbal. Constata-se, por esses resultados gerais, que as diferenças entre idades diminuem quando a justificativa dos sujeitos, que constitui uma meta-habilidade, é desconsiderada.

Quanto à variável língua, quando consideradas somente as respostas dos sujeitos, sem a justificativa para tais respostas, houve uma diferença significativa em uma metáfora primária: na MP1 (A FELICIDADE É PARA CIMA), com $F(1,200)= 8,263$, $p<0,01$. Da mesma forma como ocorreu com a variável idade, constata-se, por esses resultados, que a diferença entre as línguas também diminui quando a justificativa dos sujeitos é desconsiderada.

Esses resultados indicam que, ainda que na grande maioria das metáforas primárias analisadas não tenha sido verificado um efeito principal da língua falada pelos sujeitos, deve se considerar a possibilidade de que fatores culturais influenciem a conceitualização de determinadas metáforas primárias.

5.2.2.6 Língua e tipo de tarefa em cada metáfora primária

Quanto à compreensão das oito metáforas primárias estudadas nas duas línguas, medida através da aplicação dos instrumentos de compreensão verbal e de compreensão não-verbal, somente foi verificada uma interação entre a variável língua e metáfora na MP1, A FELICIDADE É PARA CIMA, com $F(53)= 4,429$, $p<0,05$. Esse resultado específico será discutido na próxima sessão. Em

todas as outras sete metáforas primárias, não houve um efeito principal de língua, nem uma interação entre a língua e cada metáfora primária.

Houve, entretanto, diferenças específicas de desempenho em cada metáfora primária, com sujeitos brasileiros e americanos alternando uma melhor compreensão a partir do teste de compreensão verbal e não-verbal, conforme descrito a seguir.

Na metáfora primária A FELICIDADE É PARA CIMA, os sujeitos brasileiros obtiveram uma média de 1,38 na tarefa de compreensão verbal e 1,10 na tarefa de compreensão não-verbal, e os sujeitos americanos obtiveram médias de 1,04 e 1,46. Nesse caso, então, os sujeitos brasileiros obtiveram melhor escore na tarefa verbal e superaram os americanos nessa tarefa. Os sujeitos americanos, por sua vez, obtiveram um melhor escore na tarefa de compreensão não-verbal e superaram os brasileiros nessa tarefa. Conforme foi observado anteriormente, essa diferença marcante entre os resultados obtidos a partir dos dados da língua portuguesa e inglesa é uma exceção.

Na MP2, INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR, os sujeitos brasileiros e americanos obtiveram médias estatisticamente equivalentes (1,68 e 1,40, respectivamente). Nesse caso, houve uma alternância, também sem significância estatística, entre os escores de americanos e brasileiros nas tarefas de compreensão verbal e de compreensão não-verbal. Os informantes brasileiros tiveram um melhor desempenho na tarefa de compreensão não-verbal em relação à outra tarefa, (médias de 1,72 e 1,64, respectivamente). O padrão oposto foi verificado nos dados obtidos com informantes americanos, que obtiveram melhor desempenho na tarefa de compreensão verbal, em relação à outra tarefa (médias de 1,60 e 1,20, respectivamente) .

Na MP3, BOM É CLARO, os sujeitos brasileiros e americanos obtiveram médias estatisticamente equivalentes (1,54 e 1,68, respectivamente). Nesse caso, houve uma diferença estatisticamente significativa entre os escores gerais obtidos na tarefa de compreensão verbal e aqueles obtidos na tarefa de compreensão não-verbal (médias de 1,77 e 1,44, respectivamente). O mesmo

padrão – de escores superiores na tarefa verbal – foi verificado nos dados obtidos com informantes brasileiros e americanos.

Essa diferença em favor da tarefa verbal deve-se, sobretudo, aos participantes adultos, que obtiveram escores muito superiores na tarefa verbal ($M= 1,90$), em relação à tarefa não-verbal ($M= 1,50$).

Na MP4, DIFICULDADE É PESO, também se observou uma diferença estatisticamente significativa ($F(1,49)= 8,442$, $p<0,05$) entre os escores gerais obtidos nas tarefas de compreensão verbal e de compreensão não-verbal. Mas, ao contrário do que ocorreu na MP3, escores superiores foram obtidos na tarefa não-verbal, tanto no caso de sujeitos brasileiros, como no caso de sujeitos americanos. As médias dos brasileiros nas duas tarefas foi de 1,04 e de 1,35, ao passo que as médias dos americanos foi de 1,08 e de 1,65, respectivamente.

A diferença mais marcante observada ($F(1,53)= 8,634$, $p<0,01$) entre os escores obtidos nas tarefas de compreensão verbal e não-verbal foi na MP5, ACEITAR É ENGOLIR. As médias gerais nas duas tarefas foram de 1,44 para a compreensão verbal e 0,81 para a compreensão não-verbal. A mesma superioridade de escore na primeira tarefa em relação à segunda foi verificada nos dados do inglês e do português. Os brasileiros obtiveram médias de 1,62 e 0,93, e os americanos obtiveram médias de 1,27 e 0,69, para a compreensão verbal e não-verbal, respectivamente. O fato de a média de uma tarefa ser quase o dobro da média da outra tarefa pode ser atribuído ao instrumento de compreensão não-verbal. Esse resultado será brevemente comentado a seguir, em função de sua interferência na análise estatística de outras variáveis.

São duas as possibilidades para a ocorrência de escores significativamente mais baixos na tarefa não-verbal: ou a dificuldade de compreensão é conceitual, ou foi gerada por uma inadequação do instrumento.

Neste item houve uma dificuldade em representar, em forma de desenho, um movimento que é interno, o ato de engolir, na elaboração do instrumento não-verbal. Os baixos escores nas duas línguas pesquisadas levam a crer que realmente há uma falha no instrumento não-verbal, neste item. Dados os escores significativamente mais altos obtidos pelos sujeitos brasileiros e

americanos na tarefa verbal, acredita-se que os baixos escores na tarefa não-verbal não revelam uma dificuldade dos sujeitos em conceituar *aceitar* metaforicamente em termos de *engolir*. Como não houve influência da variável idade na compreensão dessa metáfora primária no instrumento não-verbal, isso reforça essa hipótese. Optou-se, pelos motivos acima expostos, por desconsiderar os escores obtidos na tarefa não-verbal da MP5 nas análises estatísticas subseqüentes.

A peculiaridade na MP6, INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE, refere-se aos altos escores obtidos por todos os sujeitos nas duas tarefas. As médias obtidas nessa MP foram as mais altas entre todas as metáforas primárias, a saber, médias de acerto de 1,88 para brasileiros e 1,82 para americanos. A média geral na tarefa de compreensão verbal foi de 1,9 e na tarefa de compreensão não-verbal foi de 1,8. É provável que essas médias apontem para um alto grau de primariedade nessa metáfora. Isto é, a cena primária que correlaciona o fato de uma pessoa estar fisicamente próxima de outra e ser emocionalmente íntima dela, pode ser mais saliente do que outras cenas primárias, em função da sua constante ocorrência na vida das pessoas.

Na MP7, IMPORTÂNCIA É TAMANHO, observou-se uma diferença estatisticamente significativa ($F(1,52) = 7,798$, $p < 0,01$) entre os escores gerais obtidos nas tarefas de compreensão verbal e de compreensão não-verbal, com uma superioridade dos escores obtidos na primeira tarefa, tanto no caso de sujeitos brasileiros, como no caso de sujeitos americanos. As médias dos brasileiros nas duas tarefas foi de 1,35 e de 1,04, e as médias dos americanos foi de 1,64, e de 1,08, respectivamente.

Na MP8, SIMPATIA É SUAVIDADE, os sujeitos brasileiros e americanos obtiveram médias estatisticamente equivalentes (1,67 e 1,70, respectivamente). Nesse caso, houve uma alternância, também sem significância estatística, entre os escores de americanos e brasileiros nas tarefas de compreensão verbal e de compreensão não-verbal. Os informantes brasileiros tiveram um desempenho ligeiramente superior na tarefa de compreensão verbal em relação à segunda tarefa, (médias de 1,69 e 1,65, respectivamente). O padrão oposto foi verificado

nos dados obtidos com informantes americanos, que obtiveram melhor desempenho na tarefa de compreensão não-verbal em relação à outra tarefa (médias de 1,84 e 1,56, respectivamente).

Todos os dados expostos acima, relativos às diferenças entre as médias obtidas por sujeitos brasileiros e americanos nas tarefas de compreensão verbal e de compreensão não verbal, em cada metáfora primária, serão apresentados nos gráficos 4 e 5, expostos abaixo.

No gráfico 4, é possível visualizar os escores médios obtidos nas oito metáforas primárias estudadas, nas línguas portuguesa e inglesa.

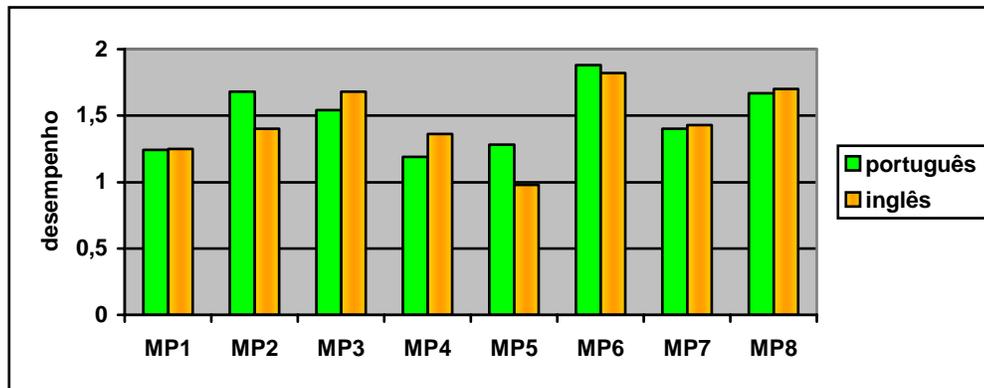


Gráfico 4: Médias das metáforas primárias, por língua

No gráfico 5, são explicitadas as diferenças entre os escores médios obtidos nas tarefas verbal e não verbal, para cada uma das duas línguas consideradas, português brasileiro (PB) e inglês norte-americano (IA).

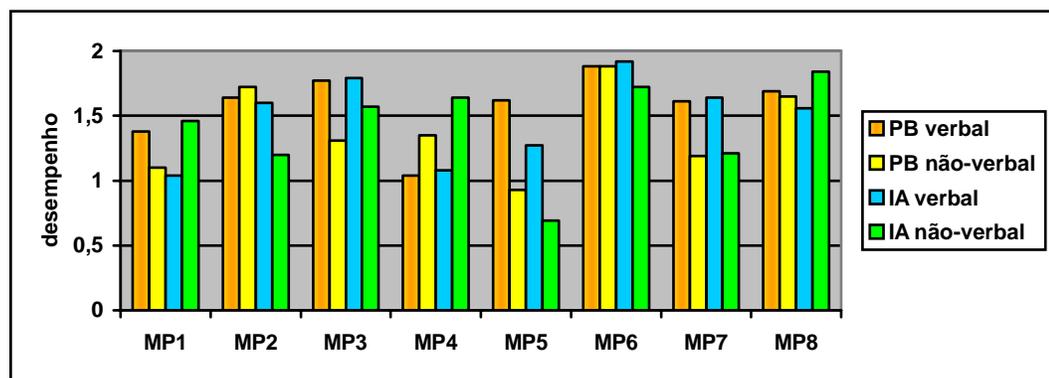


Gráfico 5: Médias nas tarefas verbal e não-verbal, por língua

5.2.2.7 Língua e tipo de sentença

Uma análise de medidas repetidas de variância (ANOVA), cruzando 'língua' como fator intersujeitos e 'tipo de sentença' como fator intra-sujeitos, somente apontou um efeito principal para o tipo de sentença ($F(2,207)= 3,543$, $p<0,05$). Assim, não foi verificado um efeito principal de 'língua' ($F(1,208)= 0,947$, $p> 0,05$), nem uma interação ($F(2,207)= 1,947$, $p>0,05$) entre 'língua' e 'tipo de sentença'. Conforme havia sido mencionado anteriormente, esses resultados revelam que o padrão de compreensão de metáforas primárias e sentenças literais apresentado pelos informantes desta pesquisa independe da língua que eles falam (portuguesa ou inglesa), ou da comunidade lingüística a que pertencem (brasileira ou norte-americana).

Esses resultados corroboram duas hipóteses desta pesquisa. A primeira hipótese está relacionada à (falta de) diferença significativa na compreensão de metáforas primárias nas duas línguas pesquisadas (português brasileiro e inglês norte americano). A segunda hipótese está relacionada à possibilidade de universalidade na estruturação de conceitos abstratos do tipo felicidade, emoção, bondade, intimidade, compaixão, importância, aceitação e dificuldade.

A análise estatística não detectou diferenças significativas no desempenho dos informantes brasileiros e norte americanos na compreensão das metáforas primárias e sentenças literais exploradas. Logo, não houve diferença significativa na compreensão de metáforas primárias por sujeitos falantes de português e de inglês, o que corrobora a primeira hipótese.

Todas as sentenças apresentadas aos sujeitos avaliam a compreensão de oito conceitos abstratos, a saber, felicidade, emoção, bondade, intimidade, compaixão, importância, aceitação e dificuldade. Se não há diferenças significativas na compreensão do conceito 'intimidade emocional', por exemplo, medido através da compreensão de atualizações lingüísticas de metáforas primárias ('Pedro e Kátia são próximos') e sentenças literais ('Pedro e Kátia são íntimos') na língua inglesa e portuguesa, isso aponta para um caráter potencialmente universal na conceituação dessa idéia abstrata, o que corrobora

a segunda hipótese.

Concluídas as análises estatísticas mais relevantes, passa-se, no próximo capítulo, para a análise qualitativa e discussão dos resultados. Algumas das discussões iniciadas nesta seção, relativas à qualidade das respostas dadas em cada uma das oito metáforas primárias pesquisadas, serão retomadas.

6 ANÁLISE QUALITATIVA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste sexto e último capítulo são apresentadas as análises qualitativas e discutidos os resultados à luz da Teoria da Metáfora Primária, considerando as hipóteses levantadas. Aqui, portanto, diferentemente do que foi feito no capítulo anterior, o foco da análise está na qualidade das respostas dadas pelos sujeitos em cada uma das oito metáforas primárias consideradas na pesquisa empírica.

A estratégia adotada, neste capítulo, foi partir da análise individual de cada uma das metáforas primárias estudadas para, então, passar para a análise dos conceitos-fonte envolvidos nessas metáforas. Na última seção, apresenta-se uma discussão geral dos resultados.

6.1 Análise qualitativa das metáforas primárias

A análise qualitativa baseia-se principalmente nas respostas obtidas através da tarefa não-verbal, já que essa tarefa inclui uma pergunta aberta sobre cada metáfora primária, a qual propiciou uma maior riqueza nas respostas dos informantes.

Exceto no caso das MP1 e MP4, as análises desta seção não farão distinção quanto à língua falada pelo sujeito, uma vez que as análises estatísticas (apresentadas na seção 5.2.2.5), no instrumento não-verbal, somente apontaram a ocorrência de interação entre as variáveis 'língua' e 'metáfora' nessas duas metáforas primárias.

De qualquer forma, é possível identificar a naturalidade do autor de cada sentença apresentada, já que as declarações em inglês (portanto, de participantes norte-americanos) estão em itálico e são seguidas de tradução.

6.1.1 Metáfora primária 1: A FELICIDADE É PARA CIMA

Conforme já foi mencionado na seção 5.2, na MP A FELICIDADE É PARA CIMA verificou-se uma interação entre a variável 'língua' e 'metáfora'. Essa interação merece uma discussão específica, uma vez que em nenhuma das outras sete metáforas primárias estudadas houve um efeito principal de língua, nem interações entre a língua e cada metáfora primária no instrumento verbal.

Tal resultado pode estar relacionado ao uso das preposições '*up*' e 'para cima', utilizadas no instrumento de compreensão verbal em inglês e em português, respectivamente. Os sujeitos falantes de língua inglesa ouviram a frase '*Lucy is feeling uplifted after seeing Tom*' e os sujeitos falantes de língua portuguesa ouviram a frase 'A Lúcia está se sentindo para cima depois de encontrar o Tom', para responder às questões 'Como será que a Lúcia está se sentindo?' e 'Será que o Tom deu boas ou más notícias para ela?', e seus correlatos na língua inglesa. Tanto em inglês quanto em português, foram as referidas preposições que indicaram o sentido metafórico de felicidade.

Em inglês, a preposição '*up*' é extremamente produtiva, e se combina com muitas outras formas para formar expressões do tipo *uplift* (eleva), *upward* (move para cima), *upturn* (melhora), *uptake* (entende), *upstart* (de sucesso recente), *upshot* (resultado), *upbeat* (favorável), *uphold* (confirma), *upstairs* (no andar de cima), *wake up* (acorda), *speed up* (acelera), *stir up* (incita), etc. É interessante notar que muitas dessas expressões significam algo positivo. Em português, entretanto, a preposição 'para cima' não é particularmente produtiva. De fato, existem algumas variantes dessa mesma preposição, a saber, 'em cima', 'acima', 'por cima', mas todas têm praticamente o mesmo significado, indicativo de posição espacial. Essas preposições não se combinam com outras formas para formar expressões com sentidos variados, como no inglês.

Como resultado dessa produtividade lingüística, torna-se mais fácil para sujeitos falantes da língua inglesa conceituar mais alto como mais feliz, conforme apontam os dados do instrumento de compreensão não-verbal. Seria de se esperar que tal produtividade lingüística também gerasse um escore elevado, por parte dos sujeitos americanos, na tarefa verbal, mas isso não se confirmou. Na língua inglesa, o escore mais baixo na tarefa verbal deve estar relacionado à própria expressão utilizada na tarefa: *'uplifted'*, especialmente no caso das crianças mais novas. Durante a entrevista, várias crianças pequenas americanas disseram desconhecer tal expressão.

Em português, a expressão 'para cima' é bem conhecida, mesmo por crianças pequenas. Nenhuma criança brasileira entrevistada manifestou desconhecer tal expressão. Mas, como os sujeitos falantes de português não combinam 'encima' com outras formas lingüísticas, nem a utilizam em diferentes contextos, o uso lingüístico não auxilia a percepção não-lingüística dessa relação metafórica (entre a felicidade e o movimento ascendente), como acontece na língua inglesa.

Na tarefa não-verbal, entretanto, as justificativas daqueles participantes que acertaram a questão foram praticamente idênticas nas duas línguas. Em ambas as línguas, foram freqüentes respostas do tipo "porque ele está mais para cima" e "porque tá pulando" (e seus correlatos na língua inglesa), que justificavam a escolha em função da posição espacial ou do movimento ascendente do boneco. Alguns sujeitos brasileiros e americanos manifestaram explicitamente que percebiam a co-ocorrência das duas subcenas que formam a metáfora primária A FELICIDADE É PARA CIMA, como ilustram os exemplos a seguir.

(sujeito 23, 10 anos de idade) "*He is jumping up. Sometimes when I'm happy I jump up in the air*". (Ele está pulando para cima. Às vezes, quando estou feliz, eu pulo no ar).

(sujeito 156, 8 anos de idade) "Porque quando a gente tá feliz, a gente pula de alegria".

Os sujeitos 23 e 156 mencionam a correlação experienciada entre as duas subcenas: o sentimento de felicidade e o ato físico de pular. É a essa correlação, que inclui tanto a percepção da pessoa como sua resposta a um evento, que Grady (1997a) chama de 'cena primária'. Nesse caso, é a estreita correlação experiencial entre o domínio-fonte 'para cima' e o domínio-alvo 'felicidade' que vai propiciar o surgimento da metáfora primária A FELICIDADE É PARA CIMA.

Outros sujeitos responderam que o Duni mais feliz era aquele que estava mais para cima, justificando a escolha em função de uma suposta leveza do boneco, como segue.

(sujeito 20, adulto) “*He is floating in the air. You feel light when you are happy*”. (Ele está flutuando no ar. Você se sente leve quando está feliz).

(sujeito 79, adulto) “*He is walking on air, he is light-hearted*”. (Ele está caminhando no ar, seu coração está leve).

(sujeito 82, adulto) “*He is floating, he is light, not tied down to the ground*”. (Ele está flutuando, ele é leve, não está preso ao solo).

(sujeito 109, 9 anos de idade) “Ele está voando de felicidade, ele está nas nuvens”.

(sujeito 119, adulto) “Tá leve, flutuando, tá no ar”.

É possível dizer que os sujeitos 20, 79, 82, 109 e 119 estão partindo da metáfora conceitual FELICIDADE É ESTAR ACIMA DO SOLO, e não da metáfora conceitual A FELICIDADE É PARA CIMA, para darem tais justificativas. Kövecses (1991, 2000) incluiu as metáforas *HAPPINESS IS BEING OFF THE GROUND* (traduzida aqui como FELICIDADE É ESTAR ACIMA DO SOLO) e *HAPPINESS IS UP* (A FELICIDADE É PARA CIMA) no rol das metáforas conceituais da língua inglesa relativas ao sentimento de felicidade. A partir das respostas dos participantes 109 e 119, é possível concluir que tais metáforas também fazem parte do repertório dos participantes brasileiros desta pesquisa.

Apesar da aparente similaridade entre as metáforas conceituais FELICIDADE É ESTAR ACIMA DO SOLO e A FELICIDADE É PARA CIMA, o domínio alvo ‘felicidade’ está relacionado a diferentes propriedades dos domínios fontes ‘acima do solo’ e ‘para cima’, particularmente à propriedade da leveza no primeiro caso, e à posição espacial ascendente no segundo caso. De qualquer forma, essas respostas servem para ilustrar a idéia de que, em uma mesma língua, existem conexões entre as diferentes metáforas conceituais, de modo que essas formam um sistema conceitual coerente.

A metáfora conceitual FELICIDADE É ESTAR ACIMA DO SOLO também pode estar relacionada a duas outras metáforas primárias tratadas neste estudo, a MP DIFICULDADE É PESO e a MP BOM É CLARO. Essa discussão será retomada na seção 6.2.

6.1.1.2 Metáfora primária 2: INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR

No segundo item da tarefa não-verbal, o sujeito era convidado a escolher, entre um Duni quente e outro gelado, qual o boneco apresentava emoções mais fortes (*with strong feelings*, na versão em inglês). A maioria dos sujeitos que escolheu o boneco quente justificou sua escolha simplesmente dizendo que aquele tinha emoções mais fortes porque era mais quente (*warm, hot*). Alguns sujeitos, no entanto, foram mais específicos em suas justificativas, como ilustram os exemplos abaixo.

(sujeito 6, 5 anos de idade) “*Because it is hot. Strong feelings means hot*”. (Porque ele é quente. Sentimentos fortes significa calor).

(sujeito 16, 8 anos de idade) “*The hotter he is, the stronger the feeling he has*”. (Quanto mais quente ele está, mais forte o sentimento que ele tem).

(sujeito 18, 8 anos de idade) “*Strong is when you get hot*” (Forte é quando você fica quente).

(sujeito 118, adulto) Porque ele esquenta o sangue.

(sujeito 189, adulto) O quente passa mais sensações. O frio te amortece.

No capítulo 1, foi fornecido o mapeamento do domínio-fonte CALOR para o domínio-alvo INTENSIDADE DE EMOÇÃO, proveniente da metáfora primária INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR. Esse mapeamento é retomado a seguir.

<i>Fonte</i>		<i>Alvo</i>
o calor	→	a emoção
o que esquenta	→	a pessoa sentindo a emoção
a intensidade do calor	→	a intensidade da emoção
a causa do calor	→	a causa da emoção
os efeitos do calor intenso	→	os efeitos da emoção intensa

Quadro 1 – Mapeamento metafórico

As respostas desses sujeitos revelam seu entendimento de tais correspondências metafóricas. O sujeito 6, uma criança de apenas 5 anos de idade, diz explicitamente que emoções fortes significam calor. O sujeito 16 relaciona a intensidade do calor à intensidade da emoção. A declaração do sujeito 18 sugere que o que esquenta é a pessoa sentindo a emoção. A declaração do sujeito 189 relaciona os efeitos do calor aos efeitos das emoções, e a declaração do sujeito 118 estabelece uma relação metonímica, em que o calor (no sangue) representa os sentimentos fortes do boneco. Esses sujeitos estabeleceram uma relação geral entre calor e intensidade de emoção, tal como o mapeamento apresentado no Quadro 1, sem especificar o tipo de sentimento envolvido. Já outros sujeitos ligaram o calor a determinados sentimentos, como segue.

(sujeito 58, 5 anos de idade) “*Do you know Tinker Bell? She got mad and hot!*” (Sabe a Sininho? Ela ficou furiosa/louca e quente!)

(sujeito 65, 9 anos de idade) “*Sometimes I say that someone is as cold as ice, it means he doesn’t care about others. If you are warm you have good feelings, now I know why*”. (Às vezes eu digo que alguém é frio como o gelo, o

que significa que ele não se importa com os outros. Se você é quentinho, tem bons sentimentos, agora eu sei porquê).

(sujeito 82, adulto) “*It’s got energy, it’s hot. Reminds me of passion*”. (Tem energia, é quente. Me lembra paixão).

(sujeito 103, 9 anos de idade) “*It’s hot, it seems like it is showing his anger*”. (Ele está quente, parece que ele está mostrando sua raiva).

(sujeito 120, adulto) “Porque é quente. Tudo que é quente é melhor, dá prazer”.

Embora a emoção possa tanto ser negativa (raiva, loucura) quanto positiva (paixão), fica claro, a partir dos exemplos citados nesta seção, que é a correlação experienciada entre a temperatura corporal e os momentos de fortes emoções que motiva a metáfora conceitual INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR. Verbalizações do tipo “ele é frio como o gelo”, conforme a do sujeito 65, atualizam lingüisticamente essa metáfora. A observação desse mesmo sujeito também serve para lembrar que nem sempre a ligação metafórica entre a fonte e o alvo, ainda que amplamente estabelecida e utilizada em termos lingüísticos, é conscientemente percebida pelo falante.

6.1.1.3 Metáfora primária 3: BOM É CLARO

Conforme já foi mencionado na seção 5.2.2.3, três metáforas primárias geraram as chamadas respostas “politicamente corretas” na tarefa não-verbal, a MP3 (BOM É CLARO), a MP7 (IMPORTÂNCIA É TAMANHO) e a MP8 (SIMPATIA É SUAVIDADE). Ou seja, os desenhos que representam essas metáforas primárias, por algum motivo, geraram respostas que estão mais ligadas a questões sociais do que ao entendimento dos conceitos em pauta, a saber, a bondade, a importância ou a simpatia.

Em relação à metáfora primária 3, BOM É CLARO, respostas “politicamente corretas” foram dadas exclusivamente por adultos, motivadas pela questão do racismo. Em geral, sujeitos adultos que, convidados a escolher o

boneco bom entre um boneco verde-claro e um boneco verde-escuro, apontaram o claro, justificaram suas respostas dizendo que era de senso comum que claro significa bom, tal como o sujeito 81.

(sujeito 81) “*People refer to light as being good, dark as being bad, mysterious*”. (As pessoas se referem ao claro como sendo bom, e escuro como sendo ruim, misterioso).

Crianças de todas as idades, ao contrário, deram respostas diretas, sem se importar com a questão do racismo, como mostram os exemplos abaixo.

(sujeito 62, 7 anos de idade) “*It’s the lighter. Darker is always the bad guy*”. (É o mais claro. O mais escuro é sempre o cara mau).

(sujeito 27, 9 anos de idade) “*It’s lighter. Usually good people are light*” (Ele é mais claro. Geralmente, pessoas boas são claras).

(sujeito 3, 10 anos de idade) “*He is lighter, he is on the light side, the other is in the dark side, like in the Star Wars*” (Ele é mais claro, está no lado claro, o outro está no lado escuro, como no Guerra nas Estrelas).

(sujeito 139, 9 anos de idade) “As cores mais fortes são do mal”.

(sujeito 143, 10 anos de idade) “Para mim, quando a pessoa é escura, ela guarda coisas ruins, tá com a mente pesada”.

É preciso esclarecer que o objetivo, neste ponto, não é fazer um julgamento de valor, moral, das respostas dos informantes, mas tentar captar a motivação para a ocorrência das metáforas conceituais pesquisadas.

O sujeito 81 sugere que o escuro é ruim, misterioso. Isso, de alguma forma, remete à falta de precisão visual que ambientes escuros ocasionam. Não é à toa que o escuro está relacionado ao misterioso, é porque as pessoas não têm o mesmo domínio visual em ambientes escuros, em relação aos ambientes mais claros. Quanto mais claro é o campo visual, mais explícito, menos misterioso se torna seu conteúdo. Provavelmente, a fusão do sentido ‘visão’ com

a sensação psicológica de controle da situação gera a metáfora conceitual BOM É CLARO. A declaração a seguir, de uma criança, explicita o argumento de que o melhor é aquele que podemos controlar visualmente, que podemos ver melhor.

(sujeito 108, 6 anos de idade) “Esse é o melhor porque ele é mais claro, dá para ver melhor a cara dele”.

Outra possível motivação para a MP3 está relacionada às questões sanitárias. Presume-se que quanto mais sujo é o objeto, o alimento, ou a pessoa, mais ele está sujeito a propagar doenças. Desse modo, o que é visivelmente mais limpo, conseqüentemente mais claro, é conceituado como mais saudável, melhor, conforme ilustrado pela resposta abaixo.

(sujeito 144, 10 anos de idade) “Porque ele é mais claro, mais limpo. Ele tem a ficha limpa”.

O sujeito 144 não só fornece a motivação para a ligação metafórica entre ‘claro’ e ‘bom’, como atualiza essa conexão, através de uma metáfora lingüística: “ele tem a ficha limpa”. Se ele tem a ficha limpa, não constam coisas ruins, sujas, no seu currículo, logo ele é uma boa pessoa.

As respostas “politicamente corretas” observadas nas MP7 e MP8 serão discutidas posteriormente, nas seções 6.1.1.7 e 6.1.1.8, respectivamente.

6.1.1.4 Metáfora primária 4: DIFICULDADE É PESO

Os sujeitos que deram respostas esperadas no item 4 da tarefa não-verbal, correspondente à metáfora conceitual DIFICULDADE É PESO, nas duas línguas pesquisadas, foram praticamente unânimes em justificar sua escolha pelo Duni com as pernas dobradas, em função do provável peso do objeto que ele estava carregando. Conforme pode ser observado no Anexo IV, a única diferença entre os dois bonecos apresentados é o corpo (mais curvado) do

boneco. Os sujeitos inferiram que uma caixa é mais pesada do que a outra, apesar de não haver nada no desenho da caixa que indicasse seu peso. Isto é, esses informantes, por já terem observado situações em que o corpo de uma pessoa se curva sob o peso de uma carga, ao verem uma figura curvada e outra não-curvada carregando o mesmo volume, deduziram que o peso da carga da figura curvada é maior do que o peso da carga da figura com uma postura não-curvada. As respostas abaixo ilustram essa questão.

(sujeito 58, 5 anos de idade) “*Its legs are bending. It would be heavy*”.
(Suas pernas estão dobrando. Isso deve ser pesado).

(sujeito 115, 8 anos de idade) “Porque as pernas tão dobradas, o que ele tá segurando é pesado.

Na tarefa não-verbal, os informantes não fazem menção ao desconforto psicológico de carregar um objeto pesado, embora seja possível inferir que eles reconhecem o mal estar psicológico causado pelo esforço físico. Na tarefa verbal, em que os participantes, avaliando o conceito-fonte (FL), deveriam informar como a pessoa que estava carregando uma mala pesada estava se sentindo, a relação experienciada entre o peso e o desconforto físico e psicológico é explicitada, como segue.

(sujeito 60, 10 anos de idade) “*Difficult. Frustrated*”. (Difícil. Frustrado).

(sujeito 115, 8 anos de idade) “É difícil. Ela queria uma coisa mais leve. As pessoas não gostam de segurar coisas pesadas”.

Logo, são as experiências envolvendo a percepção do peso carregado e a dificuldade percebida, dificuldade essa que é acompanhada de uma sensação de desconforto físico e psicológico, que propiciam a compreensão da metáfora DIFICULDADE É PESO.

No instrumento não-verbal, as análises estatísticas apontaram para um efeito significativo da variável ‘língua’ na MP4. Através da análise qualitativa das

respostas dos sujeitos brasileiros e americanos não foi possível detectar qualquer tipo de diferença no tipo de respostas dadas pelos sujeitos. Isso indica que o efeito da variável língua é puramente quantitativo, resultado de um maior número de acertos dos sujeitos americanos na tarefa não-verbal.

6.1.1.5 Metáfora primária 5: ACEITAR É ENGOLIR

Conforme já foi explicitado anteriormente (seção 5.2.2.5), a maior diferença entre os escores obtidos nas tarefas de compreensão verbal e não-verbal foi na MP5, ACEITAR É ENGOLIR. Tanto na língua portuguesa, quanto na língua inglesa, a média de acertos na tarefa verbal foi significativamente superior à média de acertos na tarefa não-verbal.

Também já foi sugerido que esse resultado ocorreu em função de uma falha na tarefa não-verbal, nesse item. Na tarefa não-verbal, a figura correspondente à metáfora primária ACEITAR É ENGOLIR, consiste de dois Duni, um está com um sorvete na mão e o outro está com o sorvete na boca.

Quanto aos sujeitos que obtiveram pontuação 0, ou seja, sujeitos que não deram respostas esperadas, que demonstrassem seu entendimento dessa metáfora primária, algumas das suas justificativas para a escolha do Duni com o sorvete na mão girou em torno de uma suposta atenção dispensada às desculpas do outro, como ilustram as respostas abaixo.

(sujeito 88, 9 anos de idade) “*He is probably listening carefully, the other is not*”. (Provavelmente ele está ouvindo com atenção, o outro não está).

(sujeito 85, adulto) “*He is politely holding the food and open to listen. The other one is eating*”. (Ele está educadamente segurando a comida e pronto para escutar. O outro está comendo).

(sujeito 146, 10 anos de idade) “Porque parece que ele está ouvindo, ao invés de comer o sorvete”.

(sujeito 189, adulto) “Parece estar prestando mais atenção”.

Embora essas respostas sejam apropriadas para a pergunta feita e justifiquem adequadamente por que o boneco escolhido é o que vai aceitar as desculpas, na presente pesquisa elas receberam pontuação '0' (zero), porque não correspondiam à resposta esperada, relacionada ao entendimento da metáfora ACEITAR É ENGOLIR. Essas respostas reiteram a idéia de que o desenho, nesse item, não se prestou à função desejada, a de medir a compreensão da metáfora primária em questão.

Em relação aos sujeitos que receberam 1 ponto nesse item (por escolher o boneco com o sorvete na boca), a justificativa para a aceitação das desculpas foi basicamente de dois tipos, semelhantes, mas não idênticos. O primeiro tipo de justificativa está mais diretamente relacionado ao ato de comer, como segue.

(sujeito 70, 6 anos de idade) "*Because he is eating the ice cream*" (Porque ele está comendo o sorvete).

(sujeito 100, adulto) "*Because his friend gave him the ice cream and he is eating it, forgiving him*". (Porque seu amigo lhe deu o sorvete, e ele está comendo o sorvete, perdendo o amigo).

(sujeito 167, 8 anos de idade) "Porque o amigo deu como desculpas o sorvete e ele está comendo".

(sujeito 145, 9 anos de idade) "Porque ele já tá comendo o sorvete".

O segundo tipo de justificativa está mais relacionado ao ato de tomar para si a oferta do outro, como segue.

(sujeito 58, 5 anos de idade) "*It is smelling the flower and taking it too*". (Ele está cheirando a flor, e também a aceitando).

(sujeito 68, 7 anos de idade) "*It's taking it*". (Ele está pegando o sorvete).

(sujeito 143, 10 anos de idade) "Porque o sorvete é o presente, se ele tá aceitando o presente, ele aceitou a desculpa".

(sujeito 187, adulto) "Porque ele recebe o que ganhou e também está comendo".

Embora os sujeitos 58, 68 e 143 tenham recebido 1 ponto para a escolha do boneco, não receberam pontuação 1 na sua justificativa, uma vez que não explicitaram a relação entre os domínios aceitar e engolir (ou comer). Na verdade, esses informantes deram suas justificativas levando em consideração uma outra metáfora primária, diferente da pesquisada. A metáfora subjacente a essas justificativas é a metáfora primária ACEITAR É TOMAR PARA SI.

A análise das respostas dos sujeitos para a MP5 no teste de compreensão não-verbal revela um aspecto importante para uma teoria integrada da metáfora primária, qual seja, o elo de ligação entre as diversas metáforas conceituais. Esse ponto será retomado na discussão geral dos resultados, na seção 6.2.

6.1.1.6 Metáfora primária 6: INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE

Além dos altos escores obtidos pelos sujeitos brasileiros e americanos (especificados na análise quantitativa dos dados) nas duas tarefas utilizadas para avaliar a compreensão da metáfora primária INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE, também houve um alto índice de concordância na qualidade das respostas dos sujeitos. Com exceção de alguns participantes mais novos (de 3 a 4 anos de idade) que, na tarefa não-verbal, pautaram suas justificativas para a escolha dos bonecos mais próximos com respostas que não levavam em conta a proximidade destes, como nos exemplos abaixo, os sujeitos foram praticamente unânimes em fornecer a justificativa esperada para a metáfora em questão.

(sujeito 41, 3 anos de idade) “*They like each other*” (Eles gostam um do outro”.

(sujeito 181, 4 anos de idade) “Porque eles estão passeando”.

Na tarefa não-verbal, a resposta esperada para justificar a escolha dos bonecos mais próximos como sendo os mais amigos era a proximidade física

dos bonecos. A partir da idade 2 (5 a 6 anos), os sujeitos foram praticamente unânimes em justificar suas escolhas com a proximidade física dos bonecos, conforme ilustram as respostas abaixo. Tais respostas corroboram a idéia de que a correlação experienciada entre ser emocionalmente íntimo de uma pessoa e estar fisicamente perto dela é o que motiva a metáfora conceitual INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE .

(sujeito 57, 5 anos de idade) “*They are next to each other*” (Eles estão próximos um do outro).

(sujeito 13, 6 anos de idade) “*Because they are closer together*” (Porque estão mais juntos).

(sujeito 126, 6 anos de idade) “Porque estão perto”.

(sujeito 172, 6 anos de idade) “Porque tão mais juntinhos”.

Na seção 5.2.2.5 aventou-se a hipótese de que o elevado índice de respostas esperadas, dadas para a metáfora primária INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE, está relacionado à frequência com que as subcenas envolvendo intimidade emocional e proximidade física co-ocorrem. Em função de sua natureza eminentemente social, o ser humano experiencia diariamente e concomitantemente a relação entre ser emocionalmente íntimo de uma pessoa e estar fisicamente perto dela. As respostas dos informantes não são muito esclarecedoras, mas provavelmente é essa correlação experienciada, necessariamente desde o nascimento, e normalmente ao longo de toda a vida, que motiva os altos escores observados na MP6, nas tarefas verbal e não-verbal.

6.1.1.7 Metáfora primária 7: IMPORTÂNCIA É TAMANHO

Em relação à metáfora primária 7, IMPORTÂNCIA É TAMANHO, tanto crianças quanto adultos deram algumas respostas não esperadas, considerando os critérios adotados nesta pesquisa, em função de algum tipo de identificação.

A tarefa, nesse item, era escolher, entre um boneco pequeno e um boneco grande, o mais importante. Algumas crianças escolheram o menor porque se identificaram com o Duni pequeno, e alguns adultos fizeram tal escolha porque identificaram seus filhos com a figura pequena, como revelam as respostas abaixo.

(sujeito 58, 5 anos de idade) “*Because it is little. My Dad says I am the most important thing*”. (Porque ele é pequeno. O meu pai diz que sou a coisa mais importante).

(sujeito 4, adulto) “*The little one doesn't know much, like my little one*”. (O pequeno não sabe muito, como o meu pequeno).

(sujeito 182, 3 anos de idade) “Porque ele é pequeno e gosta do irmão dele”.

(sujeito 111, 6 anos de idade) “Porque alguém pode roubar ele”.

É interessante notar que, nessa mesma metáfora primária, muitos sujeitos – crianças e adultos – responderam adequadamente à pergunta pelo mesmo motivo que os sujeitos que não responderam adequadamente a questão, por identificação. Nesse caso, os participantes que obtiveram pontuação 1, crianças e adultos que apontaram o maior como sendo o mais importante, identificaram o boneco maior com a figura paterna, ou materna, conforme pode ser verificado nas seguintes respostas.

(sujeito 104, 4 anos de idade) “*He is big. The big is the Daddy*”. (Ele é grande. O grande é o papai).

(sujeito 62, 7 anos de idade) “*He takes care of the kid*”. (Ele [o boneco grande] cuida da criança).

(sujeito 107, 6 anos de idade) “Porque é a mãe”.

(sujeito 148), 9 anos de idade) “Porque é o maior e tem que cuidar o filho”.

Fica claro, a partir das respostas desses participantes, o quão relacionado está a interação pais e filhos com a conexão metafórica que se estabelece entre os domínios conceituais TAMANHO e IMPORTÂNCIA.

Outros participantes explicitaram, em suas respostas, a correlação entre o tamanho das pessoas e as imposições determinadas por seu tamanho e força na interação com outras pessoas. Os sujeitos percebem que o maior pode se destacar e exercer um domínio físico ou psicológico, conforme demonstram as respostas abaixo.

(sujeito 19, 10 anos de idade) *“It’s bigger, easier to see. It probably wants to be like that, so he can stand up more”* (Ele é maior, mais fácil de ver. Ele provavelmente quer ser assim, para ele poder aparecer mais).

(sujeito 82, adulto) *“He could have more done, by intimidating or by lifting something”*. (Ele poderia ter mais coisas feitas, intimidando ou levantando algo).

(sujeito 100, adulto) *“I think of bigger for more important. It is more dominant when I look at him on the page”*. (Eu penso em maior como sendo mais importante. Ele é mais dominante quando o vejo na folha).

(sujeito 186, adulto) “Ele está em mais destaque, pois é maior”.

As respostas dos participantes desta pesquisa reiteram a idéia de Grady (1997a) quanto ao que motiva a formação da metáfora primária IMPORTÂNCIA É TAMANHO. Ou seja, é a correlação experienciada entre o tamanho dos objetos ou pessoas e a dificuldade que isso representa na interação com eles que propicia o mapeamento entre o domínio sensório-motor ‘tamanho’ e o domínio conceitual ‘importância’. Essa correlação é vivenciada diariamente pelas crianças na sua interação com pessoas maiores, particularmente com os pais, que podem lhes dominar pela força física.

6.1.1.8 Metáfora primária 8: SIMPATIA É SUAVIDADE

Quanto à metáfora SIMPATIA É SUAVIDADE, essa foi uma das metáforas primárias que mais obteve consenso na tarefa não-verbal, por parte dos sujeitos. Considerando sujeitos brasileiros e americanos, a média na tarefa não verbal foi de 89% de acertos na primeira pergunta (a de escolha forçada) e de 80% de acertos na justificativa dada para a primeira resposta. Isto é, 89% dos sujeitos entrevistados optaram pelo boneco forrado de veludo como sendo mais simpático do que o boneco forrado de lixa, e 80% dos sujeitos deram como justificativa para tal escolha a maciez do boneco.

Dois sujeitos adultos, no entanto, obtiveram escore '0' (zero) nessa questão, por darem respostas como as que seguem.

(sujeito 56, adulto) "*He has acne, he learned how to treat people nicely*".
(Ele tem acne, ele aprendeu a tratar bem as pessoas).

(sujeito 189, adulto) "Porque ele é bonitinho, embora seja áspero".

As respostas desses informantes indicam que, apesar de não terem pontuado nesse item, eles também conceituam áspero como sendo algo ruim. Na resposta do sujeito 189, é a palavra 'embora' que autoriza tal implicatura. Isto é, a partir da declaração do sujeito 189, é possível inferir que ele escolheu o boneco forrado com a lixa como sendo o mais simpático, ainda que ele considere a aspereza uma característica ruim. Na resposta do sujeito 56, não há uma palavra específica que gere tal inferência, mas a declaração como um todo sugere que ele pensa que uma pessoa que tem acne, justamente por ter essa característica desagradável, uma doença de pele que torna o rosto áspero, sabe tratar melhor os outros.

A resposta do sujeito 94, abaixo, que também gerou uma pontuação '0' (zero), é esclarecedora porque fornece uma explicação para a diferença no resultado dos participantes mais velhos (a partir dos 7 anos de idade) nas tarefas verbal e não-verbal.

(sujeito 94, adulto) “*If I use the words, I would say softer is kinder, but not with the pictures*”. (Se eu fosse usar palavras, eu diria que mais macio é mais gentil, mas não com as figuras).

Conforme já foi relatado na seção 5.2.1.1, crianças a partir dos 7 anos de idade e adultos obtiveram melhor desempenho na tarefa verbal do que na tarefa não-verbal. Esse resultado está intimamente ligado ao grau de convencionalidade de certas expressões metafóricas. Ou seja, algumas expressões são tão convencionais para os sujeitos, que eles associam lingüisticamente dois conceitos com naturalidade, mas estranham a associação pictórica desses mesmos conceitos, conforme ilustra a verbalização acima.

Outros sujeitos, ao contrário, manifestaram ter escolhido o boneco macio em função do seu entendimento da palavra ‘macio’. Para alguns participantes, parece explícita a associação entre a sensação prazerosa proporcionada pelo toque no objeto aveludado e a noção de ‘simpatia’. Esses participantes responderam que o boneco aveludado era o mais simpático dando as seguintes justificativas.

(sujeito 66, 9 anos de idade) “*Soft is another way to say really nice. And hard is another way to say really mean*”. (Macio é uma outra maneira de dizer realmente legal, e áspero é uma outra maneira de dizer realmente rude).

(sujeito 6, 5 anos de idade) “*Because he is soft, and soft means kind of love. If he is sick, he can have a blanket, which is soft*”. (Porque ele é macio, e macio significa um tipo de amor. Se ele está doente, ele pode ter um cobertor, que é macio).

(sujeito 53, 7 anos de idade) “*He is softer, he doesn’t want to hurt others*”. (Ele é mais macio, ele não quer machucar os outros).

(sujeito 154, 8 anos de idade) “Porque não arranha”.

(sujeito 116, adulto) “Porque uma pessoa que é carinhosa dá a impressão de tratar as pessoas com maciez”.

(sujeito 176, adulto) “Porque tá mais gostoso de tocar”.

Respostas como as dos sujeitos 6 e 53 reforçam a idéia central da Teoria das Metáforas Primárias, proposta por Grady (1997a), a de que existem certas cenas e eventos básicos que ocorrem na nossa experiência diária e que resultam no entendimento subjetivo desses eventos. O sujeito 53 explica que o boneco, por ser macio, não quer machucar ninguém, o que obviamente geraria tanto uma reação negativa física quanto psicológica. O sujeito 6, por outro lado, associa a maciez do cobertor com o conforto psicológico (“um tipo de amor”) proporcionado pelo seu uso. A cena primária corresponde, nesse caso, à correlação entre a sensação física agradável gerada pelo toque no objeto macio e uma avaliação psicológica positiva, correspondente à sensação prazerosa.

6.1.2 Análise dos conceitos-fonte

Na tarefa verbal, para cada metáfora primária da pesquisa empírica foram elaboradas duas sentenças literais, com aproximadamente a mesma estrutura da realização lingüística da metáfora primária, sendo que uma sentença envolvia o conceito-alvo (AL) e a outra sentença envolvia o conceito-fonte (FL), conforme consta no Anexo II. As oito sentenças envolvendo os conceitos-fonte foram elaboradas com o objetivo de avaliar se a simples menção desse conceito remetia ao conceito-alvo correspondente, em cada metáfora primária. Levando em conta tal objetivo, as sentenças foram elaboradas de modo que o conceito-fonte fosse apresentado descontextualizado, ou seja, sem fazer nenhuma alusão ao conceito-alvo.

Vale lembrar que a amostra foi dividida de modo que cada sujeito só ouvia um dos tipos de sentença relacionados a cada metáfora primária. Ou seja, em relação à metáfora primária A FELICIDADE É PARA CIMA, por exemplo, ou o sujeito ouvia a realização lingüística dessa metáfora (A Lúcia está se sentindo para cima depois de encontrar o Tom), ou ouvia a paráfrase literal da metáfora (A Lúcia está feliz depois de encontrar o Tom), ou ouvia uma utilização literal do conceito-fonte ORIENTAÇÃO ASCENDENTE (A Lúcia está subindo os degraus depois de encontrar o Tom). Em todos os casos, as perguntas que se seguiam

eram as mesmas (Como será que a Lúcia está se sentindo? Será que o Tom deu boas ou más notícias para ela?).

Nesta seção, as respostas relativas à utilização literal dos conceitos-fonte envolvidos nas oito metáforas primárias selecionadas para a pesquisa empírica serão analisadas quantitativa e qualitativamente.

Uma vez que as análises estatísticas demonstraram não haver diferenças significativas entre as línguas portuguesa e inglesa, e que a classificação dos dados relativos aos conceitos-fonte resultou em categorias idênticas e em uma distribuição equivalente por categoria, os resultados desta seção são apresentados em bloco, sem discriminar a língua dos sujeitos. Isso significa que, em nenhum dos oito conceitos-fonte foi observada alguma particularidade da língua portuguesa ou inglesa que justificasse uma análise específica de cada língua.

6.1.2.1 ORIENTAÇÃO ASCENDENTE

O conceito-fonte da MP1, A FELICIDADE É PARA CIMA, é PARA CIMA, ou, em termos mais gerais, é ORIENTAÇÃO ASCENDENTE.

Aos sujeitos que escutaram o bloco de perguntas que continha a utilização literal do conceito-fonte da MP1 foi apresentada a sentença 'A Lúcia está subindo os degraus depois de encontrar o Tom'. A partir das respostas desses sujeitos às perguntas 'Como será que a Lúcia está se sentindo?' e 'Será que o Tom deu boas ou más notícias para ela?', foram obtidos os resultados que seguem.

Em relação à primeira pergunta, um pouco mais da metade dos sujeitos entrevistados (58%) respondeu que a Lúcia estava se sentindo feliz ou bem, 22% dos sujeitos responderam que a Lúcia estava se sentindo mal, triste, ou com outro sentimento negativo (como "preocupada" ou "com medo"), 7% dos sujeitos responderam que ela não estava nem bem nem mal, e 13% dos sujeitos dos sujeitos pautaram sua resposta na atividade física da Lúcia (por exemplo, "cansada"). Esses resultados podem ser visualizados no gráfico 6, a seguir.

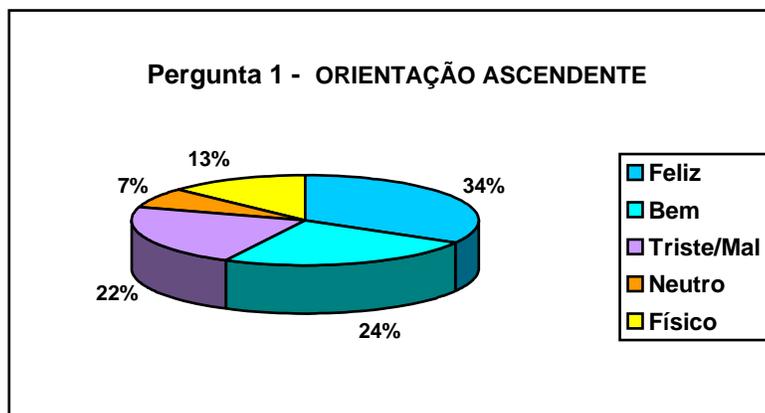


Gráfico 6 - Pergunta 1, fonte MP1

Quanto à segunda pergunta, a grande maioria dos sujeitos (74%), respondeu que o Tom tinha dado boas notícias à Lúcia, conforme ilustra o gráfico 7.

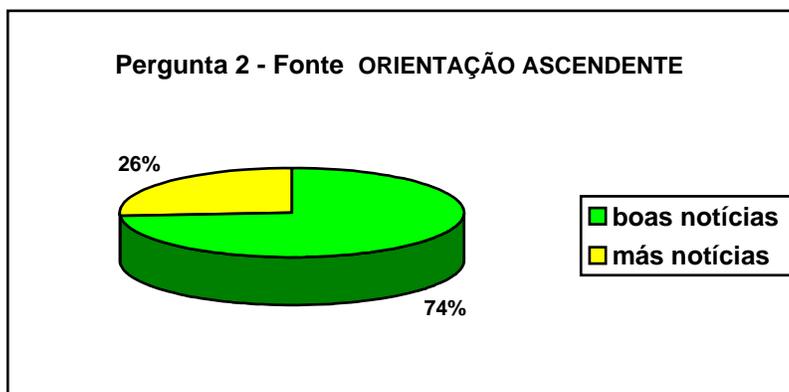


Gráfico 7 - Pergunta 2, fonte MP1

Conforme pode ser observado, a maioria dos sujeitos entrevistados relacionou a orientação ascendente, sugerida de modo descontextualizado pela sentença ‘A Lúcia está subindo os degraus depois de encontrar o Tom’, a um sentimento agradável, tanto em resposta à primeira pergunta (“feliz”, “se sentindo bem”), quanto em resposta à segunda pergunta (“boas notícias”).

Tais resultados revelam que, ainda que o alvo da MP1, FELICIDADE, só

tenha sido explicitamente mencionado por 34% dos entrevistados, para a maioria dos sujeitos, a simples menção do conceito-fonte ORIENTAÇÃO ASCENDENTE remete, de modo geral, a um sentimento positivo.

6.1.2.2 CALOR

O conceito-fonte da MP2, INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR, é CALOR.

Aos sujeitos que escutaram o bloco de perguntas que continha a utilização literal do conceito-fonte da MP2 foi apresentada a sentença 'O leite do Duda está fervendo'. A partir das respostas desses sujeitos às perguntas 'O que será que aconteceu?', e 'Como ele está se sentindo?', foram obtidos os seguintes resultados.

Em relação à primeira pergunta, todos os sujeitos entrevistados pautaram suas respostas no fato de o leite estar fervendo. As respostas giraram tanto em torno das conseqüências para o leite ("o leite derramou", "esquentou demais", "esfriou") quanto para o Duda ("se queimou", "bebeu", "esqueceu"). Nenhum sujeito fez menção ao alvo da MP2, INTENSIDADE DE EMOÇÕES.

Quanto à segunda pergunta, as respostas dividiram-se em torno de sentimentos negativos ("mal", "furioso", "irritado", "nervoso", "brabo"), sentimentos positivos ("bem", "feliz"), e reações físicas ao leite ou ao calor do leite ("com fome", "com dor").

Esses resultados podem ser melhor visualizados no gráfico 8, abaixo.

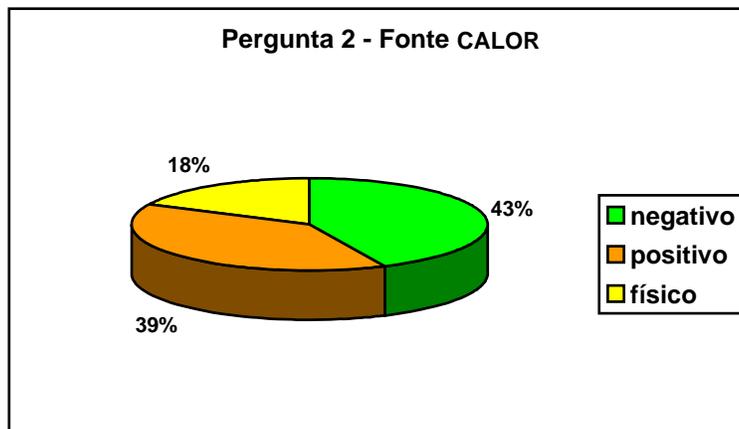


Gráfico 8 - Pergunta 2, fonte MP2

As respostas dos sujeitos à menção do conceito-fonte CALOR sugerem que não há uma associação direta desse conceito com o conceito-alvo da MP2 INTENSIDADE DE EMOÇÕES. Também não foi demonstrada uma relação do conceito-fonte CALOR a um tipo específico de emoção, uma vez que as respostas relativas aos sentimentos do Duda estão distribuídas praticamente na mesma proporção de sentimentos negativos (43%) e sentimentos positivos (39%). Nesse ponto, convém lembrar que o alvo INTENSIDADE DE EMOÇÕES também não se restringe a uma emoção específica, ou a um tipo – positivo ou negativo – de emoção, mas apenas à intensidade com que a emoção ocorre.

6.1.2.3 CLARIDADE

O conceito-fonte da MP3, BOM É CLARO, é CLARO, ou, em termos mais gerais, é CLARIDADE.

Aos sujeitos que escutaram o bloco de perguntas que continha a utilização literal do conceito-fonte da MP3 foi apresentada a sentença ‘A Pati tem um anel brilhante!’. A partir das respostas desses sujeitos às perguntas ‘Tu achas que isso é bom ou não?’, e ‘Adivinha o que aconteceu depois de ela ter contado isso para os outros’, foram obtidos os seguintes resultados.

Em resposta à primeira pergunta, quase a totalidade dos sujeitos entrevistados (90%) respondeu que ter um anel brilhante era uma coisa boa, 8% dos sujeitos responderam que isso era uma coisa ruim, e apenas 2% dos sujeitos responderam que isso não era nem bom, nem ruim. Esses resultados podem ser visualizados no gráfico 9, abaixo.

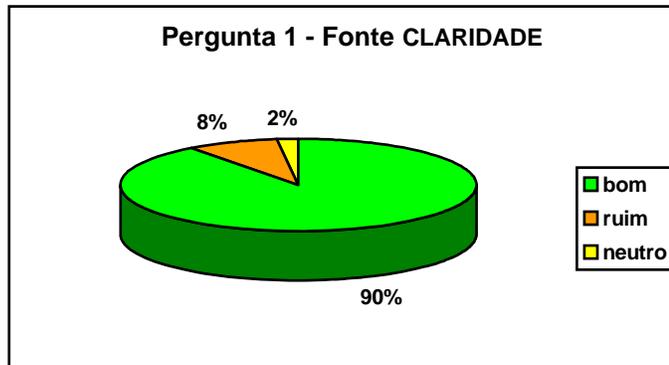


Gráfico 9 - Pergunta 1, fonte MP3

Quanto à segunda pergunta, as respostas dividiram-se em torno de reações positivas (“ficaram felizes”, “acharam legal”, “quiseram ficar amigos dela”), reações negativas (“ficaram com ciúmes”, “ficou magoada”), e neutras (“ficaram surpresos”, “quiseram comprar”).

Esses resultados estão representados no gráfico 10, abaixo.

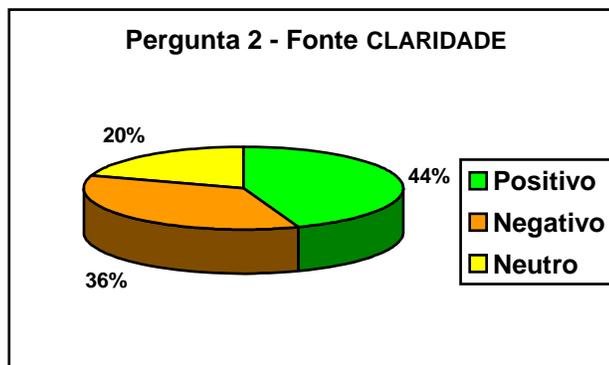


Gráfico 10 - Pergunta 2, fonte MP3

Conforme esses resultados demonstram, a ideia de um objeto ser brilhante remete a ideias boas, positivas (como por exemplo, “ficar feliz”, “achar legal”, “fazer amigos”). A partir do tipo de respostas dadas pelos sujeitos, verificou-se que, para a maioria dos entrevistados, o conceito-fonte CLARIDADE da MP3 está relacionado ao conceito-alvo BONDADE, e não à ideia de algo ruim. As respostas dos sujeitos, portanto, reforçam a ideia de que as experiências envolvendo a percepção de brilho, de claridade, estão intimamente relacionadas

à sensação de conforto psicológico.

Entretanto, é necessário que se faça uma ressalva neste ponto. A sentença utilizada para verificar o conceito-fonte CLARIDADE não é exatamente descontextualizada, uma vez que a palavra usada, 'brilhante', neste caso, remete a um objeto precioso, particularmente em se tratando de um anel, uma jóia. Isto é, mesmo que a expressão utilizada seja 'um anel brilhante', e não um 'anel de brilhante', ainda assim tal expressão pode remeter a uma possível característica do anel, a preciosidade, e isto pode ter enviesado os resultados nesse item.

6.1.2.4 PESO

O conceito-fonte da MP4, DIFICULDADE É PESO, é PESO.

Aos sujeitos que escutaram o bloco de perguntas que continha a utilização literal do conceito-fonte da MP4 foi apresentada a sentença 'A Ana tem uma mala pesada hoje!'. A partir das respostas desses sujeitos às perguntas 'Tu achas que é fácil ou difícil p/ ela?', e 'Como será que ela está se sentindo?' foram obtidos os seguintes resultados.

Em relação à primeira pergunta, os informantes foram praticamente unânimes (94%) em responder que é difícil ter uma mala pesada. É importante ressaltar que a sentença não fazia menção a nenhuma atividade física, como carregar, por exemplo, envolvendo a Ana e a mala. Esses resultados estão ilustrados a seguir, no gráfico 11.



Gráfico 11 - Pergunta 1, fonte MP4

Quanto à segunda pergunta, as respostas dividiram-se em torno de sentimentos negativos (“braba”, “frustrada”, “nervosa”, “triste”, “mal”), sentimentos positivos (“satisfeita”, “bem”), e reações físicas (“cansada”, “com dor nas costas”).

A distribuição relativa dessas respostas está representada a seguir, no gráfico 12.

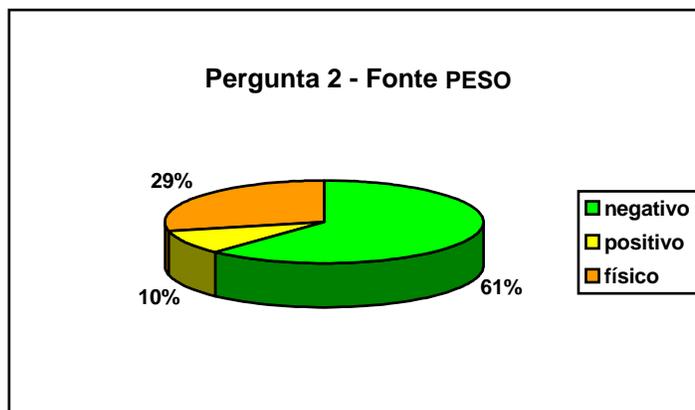


Gráfico 12 - Pergunta 2, fonte MP4

A partir do tipo de respostas dadas pelos sujeitos, verificou-se que, para a grande maioria dos entrevistados, o conceito-fonte PESO da MP4 está relacionado ao conceito-alvo DIFICULDADE e não à idéia de facilidade. Se o fato de uma pessoa possuir uma mala pesada é algo difícil, conforme a opinião dos sujeitos entrevistados, isso deve estar relacionado justamente ao peso desse

objeto e a uma presumível dificuldade em carregar esse peso.

Ao contrário do que se poderia esperar, a maioria das respostas dadas para a segunda pergunta, que indagava como a dona da mala pesada estava se sentindo, não está relacionada à condição física dessa pessoa, mas à sua condição psicológica. A maioria (61%) dos participantes respondeu que a reação que um objeto pesado provoca é de brabeza, frustração ou tristeza, e não de cansaço ou outra condição física.

As respostas dos sujeitos reforçam a idéia de que as experiências envolvendo a percepção de um peso estão intimamente relacionadas à sensação de desconforto psicológico. As respostas dos sujeitos, embora em número menor, também fizeram menção ao desconforto físico causado pelo peso (dor nas costas e cansaço).

6.1.2.5 DEGLUTIÇÃO

O conceito-fonte da MP5, ACEITAR É ENGOLIR, é ENGOLIR ou, em termos mais gerais, é DEGLUTIÇÃO.

Aos sujeitos que escutaram o bloco de perguntas que continha a utilização literal do conceito-fonte da MP5 foi apresentada a sentença 'A mãe do Chico não engoliu as pílulas que ele deu para ela'. A partir das respostas desses sujeitos às perguntas 'Tu achas que isso é ruim ou bom?', e 'O que será que ela vai fazer?', foram obtidos os seguintes resultados.

Em resposta à primeira pergunta, aproximadamente três quartos (76%) dos sujeitos entrevistados concluiu que não engolir as pílulas era uma coisa ruim, e um quarto (24%) dos sujeitos concluiu que isso era uma coisa boa. Esses resultados podem ser visualizados no gráfico 13, a seguir.

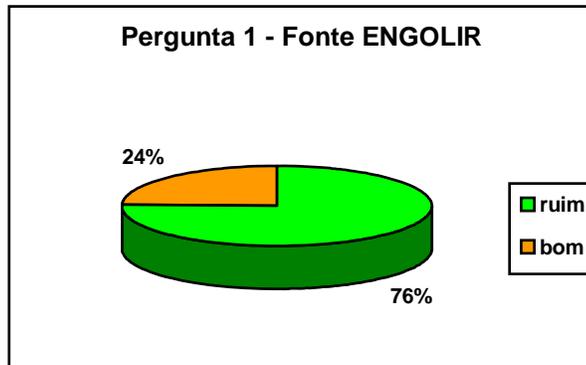


Gráfico 13 - Pergunta 2, fonte MP5

Quanto à segunda pergunta, as respostas dividiram-se em torno de reações físicas e emocionais negativas (“fugir”, “jogar fora”, “forçar garganta abaixo”, “ficar triste”, “ficar braba”, “ficar doente”) e reações neutras (“não fazer nada”, “tentar engolir de novo”, “ir ao médico”, “guardar o remédio”, “verificar o tipo de remédio”, “pegar uma pílula diferente”), conforme representado no gráfico 14, abaixo.

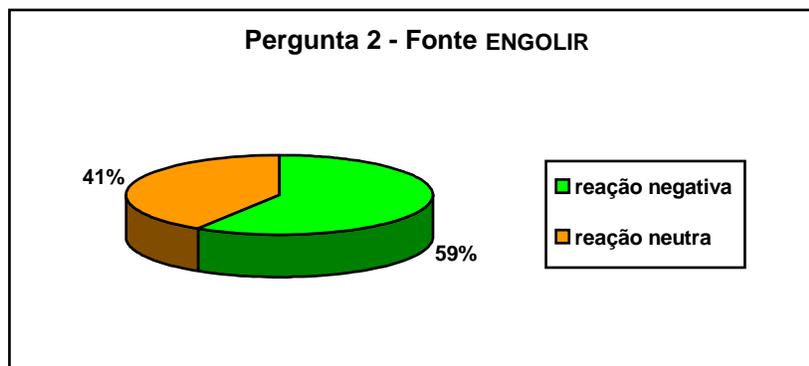


Gráfico 14 - Pergunta 2, fonte MP5

Uma particularidade na segunda pergunta desse item foi a grande variabilidade das respostas, as quais, por sua vez, puderam ser divididas em apenas duas categorias (reação negativa ou neutra). Isto é, os sujeitos deram respostas variadas, mas essas giraram em torno de apenas dois tipos de reação: negativa ou neutra. Não houve nenhuma resposta que pudesse ser categorizada como uma reação positiva.

Basicamente, o que esses resultados mostram é que o ato de não engolir

é entendido como algo ruim, negativo. Presume-se que 'engolir', por oposição, seja conceituado como algo bom.

Nenhum participante relacionou o domínio fonte da MP5 ENGOLIR especificamente ao domínio alvo ACEITAR. A única – e remota – associação entre esses dois conceitos possível de ser feita, a partir das respostas dos sujeitos, é que ambos podem ser considerados coisas boas.

A menção do ato de engolir, portanto, não levou os participantes da pesquisa a evocar a idéia de aceitação.

6.1.2.6 PROXIMIDADE

O conceito-fonte da MP6, INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE, é PROXIMIDADE.

Aos sujeitos que escutaram o bloco de perguntas que continha a utilização literal do conceito- fonte da MP6 foi apresentada a sentença 'As casas de Pedro e Kátia são próximas'. A partir das respostas desses sujeitos às perguntas 'Será que eles gostam um do outro?' e 'Por que?', foram obtidos os seguintes resultados.

Em relação à primeira pergunta, quase a totalidade dos sujeitos entrevistados (92%) respondeu que Pedro e Kátia gostam um do outro, 6% dos sujeitos responderam que eles não se gostam e 2% dos sujeitos responderam que não era nem uma coisa, nem outra. Esses resultados podem ser visualizados no gráfico 15, abaixo.

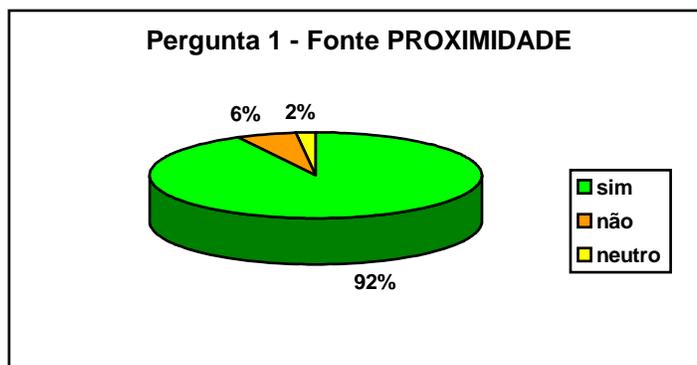


Gráfico 15 - Pergunta 1, fonte MP6

Quanto à segunda pergunta, as justificativas dos participantes foram classificadas em: sentimentos positivos (“se amam”, “se gostam”, “são amigos”, “são legais”, “se dão bem”), sentimentos negativos (“brigam”), respostas neutras (“se conhecem”, “têm contato freqüente”, “se encontram”, “têm os mesmos interesses”, “proximidade não implica em bom relacionamento”) e físicas (“moram perto”). Essa última categoria incluiu apenas aquelas respostas que faziam referência explícita à proximidade das casas. A distribuição relativa dessas respostas está representada no gráfico 16, abaixo.

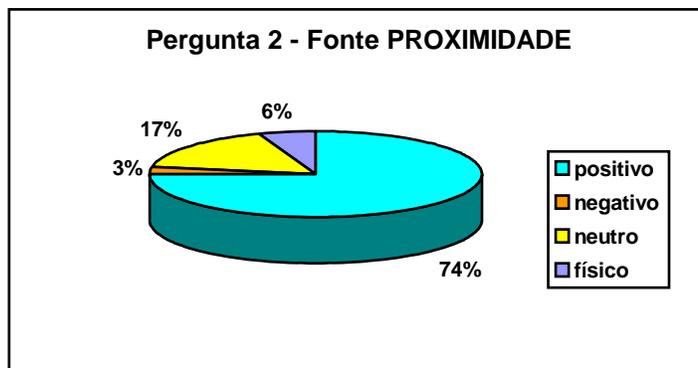


Gráfico 16 - Pergunta 2, fonte MP6

Conforme pode ser verificado a partir das respostas dadas pelos sujeitos às duas perguntas feitas, para a grande maioria dos entrevistados, o conceito fonte da MP6, PROXIMIDADE sugere uma intimidade emocional. As respostas dos sujeitos, portanto, reforçam a idéia de que as experiências envolvendo proximidade física estão intimamente relacionadas a experiências envolvendo afeto, especialmente os sentimentos de amor e amizade.

6.1.2.7 TAMANHO

O conceito-fonte da MP7, IMPORTÂNCIA É TAMANHO, é TAMANHO. Aos sujeitos que escutaram o bloco de perguntas que continha a utilização literal do conceito-fonte da MP7 foi apresentada a sentença 'O Jipe é um carro grande para a Silvia'. A partir das respostas desses sujeitos às

perguntas ‘O que tu achas que vai acontecer?’ e ‘Como tu achas que ela está se sentindo?’ foram obtidos os seguintes resultados.

Em relação à primeira pergunta, as respostas se dividiram quase eqüitativamente em eventos negativos, positivos e neutros. Um pouco mais de um terço (36%) dos sujeitos entrevistados disse que um evento negativo iria acontecer (por exemplo, “o carro vai afundar”, “vai cair”, “pode bater”, ou “ela não vai conseguir dirigir”), outro terço (39%) dos sujeitos respondeu que um evento positivo iria acontecer (“vai ficar rica”, “vai fazer um carnaval”, ou “vai entrar bastante amigo”) e outros sujeitos (25%) se referiram a eventos que foram considerados neutros (como “vai dirigir”, “nada vai acontecer”, ou “ela vai ter um carro grande”). Esses resultados podem ser visualizados no gráfico 17, abaixo.

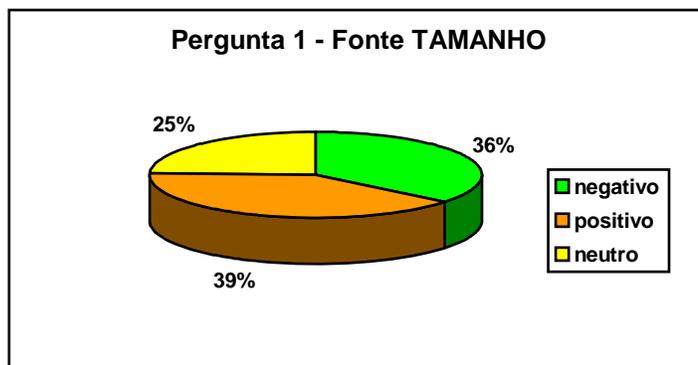


Gráfico 17 - Pergunta 1, fonte MP7

Quanto à segunda pergunta, as respostas dividiram-se em torno de sentimentos positivos (“feliz”, “bem”) e sentimentos negativos (“triste”, “mal”, “preocupada”, “inferiorizada”, “chateada”), reações consideradas neutras (“vai se acostumar”, “com responsabilidade”), e respostas relativas à condição física da Sílvia (“baixinha”, “confortável”), conforme representado no gráfico 18, a seguir.

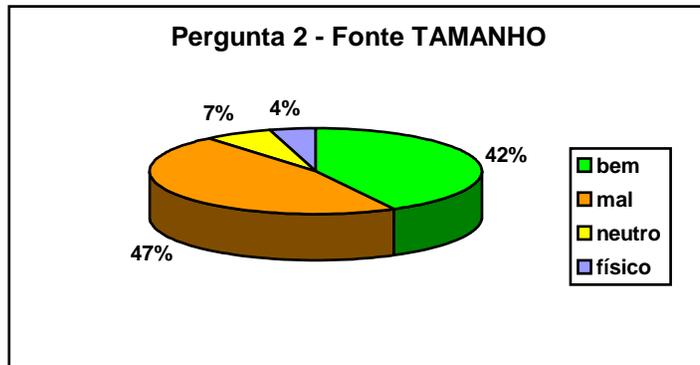


Gráfico 18 - Pergunta 2, fonte MP7

As respostas dos sujeitos à menção do conceito-fonte TAMANHO sugerem que não há uma associação direta desse conceito com o conceito-alvo da MP7 IMPORTÂNCIA. Nenhum informante relacionou o fato de a Sílvia ter um carro grande com um acontecimento importante ou com a possibilidade de esse fato a fazer sentir importante.

Também não foi demonstrada uma relação do conceito-fonte TAMANHO a um tipo específico de emoção, uma vez que as respostas relativas aos sentimentos da Sílvia quanto a possuir um carro grande estão distribuídas praticamente na mesma proporção de sentimentos negativos (47%) e sentimentos positivos (42%).

As respostas dadas pelos sujeitos às duas perguntas feitas envolvendo o conceito-fonte da MP7, portanto, não apontam para a idéia de que as experiências envolvendo objetos grandes estejam relacionadas à sensação de importância. É possível que a correlação experienciada entre tamanho e importância, especialmente no caso das crianças, restrinja-se à interação com pessoas, e não inclua a interação com objetos, como propõe Grady (1997a). Mas essa é apenas uma suposição e sua comprovação empírica, nesse mesmo tipo de tarefa, dependeria de uma pergunta que incluísse uma relação com uma pessoa, e não com um objeto, como foi feito neste experimento.

6.1.2.8 SUAVIDADE

O conceito-fonte da MP8, SIMPATIA É SUAVIDADE, é SUAVIDADE.

Aos sujeitos que escutaram o bloco de perguntas que continha a utilização literal do conceito-fonte da MP8 foi apresentada a sentença ' A Susi toca os gatos com suavidade'. A partir das respostas desses sujeitos às perguntas 'A Susi gosta de gatos?' e 'Como ela trata os gatos?' foram obtidos os seguintes resultados.

Em relação à primeira pergunta, a grande maioria dos sujeitos entrevistados (79%) respondeu que a Suzi gosta de gatos, 17% dos sujeitos respondeu que ela não gosta de gatos e 4% dos sujeitos respondeu que ela gosta “mais ou menos”. Esses resultados podem ser visualizados no gráfico 19, abaixo.

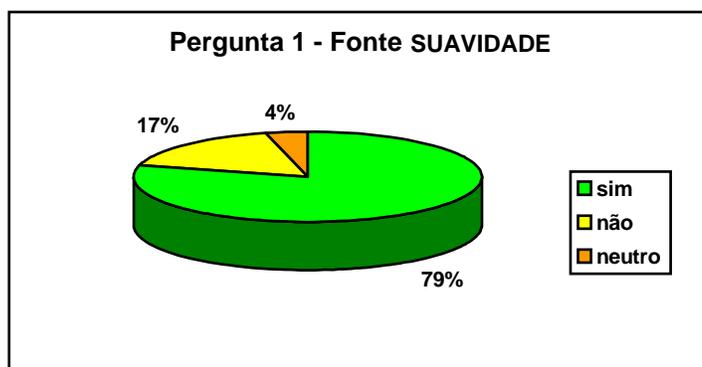


Gráfico 19 - Pergunta 1, fonte MP8

Quanto à segunda pergunta, a maioria (72%) dos participantes julgou que a Suzi trata os gatos bem (“com bondade”, “bem”, “com carinho”), alguns participantes (11%) julgaram que ela trata os gatos mal, poucos (4%) deram respostas consideradas neutras (“não faz nada”), e outros (13%) participantes deram respostas relativas a aspectos físicos (“dá comida”, “vai se coçar por causa do gato”) do tratamento dispensado pela Sílvia, conforme representado no gráfico 20, abaixo.

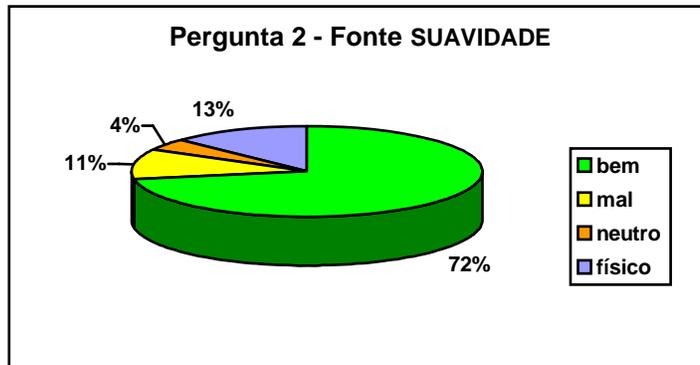


Gráfico 20 - Pergunta 2, fonte MP8

Conforme pode ser verificado a partir das respostas dadas pelos sujeitos às duas perguntas feitas, para a grande maioria dos entrevistados, o conceito-fonte da MP8, SUAVIDADE, sugere uma atitude positiva. As respostas dos sujeitos, portanto, reforçam a idéia de que as experiências envolvendo suavidade estão intimamente relacionadas a experiências envolvendo afeto, especialmente os sentimentos de carinho e bondade.

Tais resultados sugerem que, ainda que o alvo da MP8, SIMPATIA, não tenha sido explicitamente citado pelos entrevistados, para a maioria dos sujeitos, a simples menção do conceito-fonte SUAVIDADE remete, de modo geral, a um sentimento positivo.

Convém lembrar que as palavras 'simpatia' e '*sympathy*' utilizadas, respectivamente, para expressar o conceito-alvo da MP8 em português e em inglês não são exatamente sinônimas. O dicionário Aurélio (1986) da língua portuguesa define simpatia como: a) tendência ou inclinação que reúne duas ou mais pessoas, b) as relações que há entre pessoas que se sentem atraídas entre si, c) sentimento caloroso e espontâneo que alguém experimenta em relação a outrem, d) faculdade de compartilhar as alegrias ou tristezas de outrem e e) atração que uma coisa ou idéia exerce sobre alguém. O dicionário Oxford (1997) da língua inglesa define *sympathy* como: a) estar simultaneamente afetado pelo mesmo sentimento, b) capacidade para isso, c) compaixão ou comiseração e d) concordância em opinião ou desejo.

De qualquer forma, o conceito-fonte SUAVIDADE pode perfeitamente ser

mapeado a ambos os domínios, *SIMPATIA* e *SYMPATHY*. Essa sutil diferença semântico-conceitual não influenciou os resultados nesse item, fato esse verificado pela similaridade das respostas dos participantes brasileiros e norte-americanos, tanto no instrumento verbal, quanto no instrumento não-verbal.

6.1.2.9 Discussão dos conceitos-fonte

Considerando as análises quantitativas e qualitativas das respostas dadas na tarefa verbal, relativas ao conceito-fonte, não é possível fazer uma generalização quanto à ligação entre conceitos-fonte e conceitos-alvo específicos. Ou melhor, não se pode afirmar que a menção de um conceito-fonte necessariamente remete a um determinado conceito-alvo. Também não se pode afirmar que existe uma total independência entre conceitos-fonte e conceitos-alvo, ao menos nos oito conceitos-fonte pesquisados.

Quanto à possibilidade de uma correspondência fonte/alvo, dois aspectos devem ser considerados. O primeiro aspecto é que, uma vez que cada conceito inclui muitos aspectos diferentes, é natural que um mesmo domínio-alvo se valha de vários domínios-fonte para ser estruturado metaforicamente, pois cada mapeamento específico (de um domínio-fonte específico para um domínio-alvo específico) enfoca aspectos relevantes particulares da experiência humana (Kövecses, 2002; Lima, 2003).

O segundo aspecto refere-se à experiência, ou à co-ocorrência e recorrência de determinados eventos básicos, como o peso e a dificuldade em carregar algo, por exemplo. Como as pessoas repetidamente vivenciam situações no mundo em que domínios-fonte e domínios-alvo particulares estão conectados, elas, além de entender um domínio em termos de outro, eventualmente podem passar a não dissociar completamente esses dois domínios. Conforme já foi colocado no Capítulo 2, nas experiências diárias, existem algumas situações que se repetem mais frequentemente e cujo significado é mais saliente, em função do modo como essas experiências estão relacionadas aos objetivos e intenções das pessoas.

Portanto, ainda que aqui se esteja tratando exclusivamente com metáforas primárias – que, por definição, envolvem aspectos tipicamente físicos e mentais ou emocionais – particularidades experienciais podem fazer com que algumas subcenas não sejam tão fortemente conectadas quanto outras. Isto é, nem todas as metáforas primárias partem de correlações experienciais igualmente fortes.

Os resultados da análise envolvendo os conceitos-fonte serão retomados resumidamente a seguir.

MP1. O conceito-fonte ORIENTAÇÃO ASCENDENTE foi relacionado a um sentimento positivo, e o conceito-alvo FELICIDADE é um sentimento positivo.

MP2. Não houve uma associação direta entre o conceito-fonte CALOR e o conceito-alvo INTENSIDADE DE EMOÇÕES. Também não foi verificada uma relação do conceito-fonte CALOR a um tipo específico de emoção.

MP3. O conceito-fonte CLARIDADE foi relacionado a idéias boas, positivas e à sensação de conforto psicológico, o que inclui o conceito-alvo BONDADE.

MP4. O conceito-fonte PESO foi fortemente relacionado ao conceito-alvo DIFICULDADE.

MP5. O conceito-fonte ENGOLIR não foi especificamente relacionado ao conceito- alvo ACEITAR.

MP6. O conceito-fonte PROXIMIDADE foi fortemente associado a experiências envolvendo afeto, especialmente aos sentimentos de amor e amizade, o que pressupõe a inclusão do conceito-alvo INTIMIDADE EMOCIONAL.

MP7. Não houve uma associação direta do conceito-fonte TAMANHO com o conceito-alvo IMPORTÂNCIA.

MP8. O conceito-fonte SUAVIDADE foi fortemente associado a experiências envolvendo afeto, especialmente aos sentimentos de carinho e bondade, o que pressupõe a inclusão do conceito-alvo SIMPATIA.

Os resultados encontrados na análise da tarefa relativa ao conceito-fonte ajudam a entender por que existem diferenças na compreensão das metáforas primárias quando comparadas umas às outras. A observação de que alguns

conceitos-fonte remetem mais prontamente ao conceito-alvo corroboram a terceira hipótese desta tese, qual seja, a de que existem diferenças entre as metáforas primárias, e que essas diferenças decorrem dos domínios conceituais envolvidos em cada metáfora específica e do grau de correlação estabelecido (através da experiência) entre os pares de domínios considerados.

6.2 Discussão dos resultados

Basicamente, havia duas grandes expectativas nesta pesquisa. A primeira expectativa era que a compreensão de metáforas primárias demonstrasse ser uma habilidade precoce, que emerge em uma idade anterior ao que tinha sido relatado anteriormente em estudos de desenvolvimento. A segunda expectativa era que a compreensão infantil das oito metáforas primárias consideradas fosse similar nas duas línguas pesquisadas, português e inglês.

As duas expectativas estão relacionadas à natureza experiencial dos domínios-fonte envolvidos nas metáforas pesquisadas (orientação ascendente, calor, escuridão, peso, deglutição, proximidade, tamanho e suavidade), que constituem experiências sensório-motoras básicas no desenvolvimento de crianças de qualquer nacionalidade.

A compreensão geral das sentenças literais e metafóricas apresentadas na tarefa verbal é chamada aqui de compreensão semântica. Os resultados das análises estatísticas indicam que o desenvolvimento da compreensão semântica, tanto para os sujeitos brasileiros, quanto para os sujeitos americanos, se dá em três etapas. Aos 3-4 anos de idade as crianças tiveram um desempenho regular (aproximadamente 50% de respostas esperadas na tarefa verbal); aos 5-6 anos elas tiveram um bom desempenho, consideravelmente melhor do que o desempenho das crianças mais novas, mas ainda aquém do padrão dos adultos (aproximadamente 75% de respostas esperadas na tarefa verbal); e a partir dos sete anos de idade atingiram uma compreensão compatível com a dos adultos (com mais de 85% de respostas

esperadas na tarefa verbal). Esse padrão foi observado tanto em português quanto em inglês.

A compreensão de metáforas primárias engloba os resultados obtidos através dos instrumentos verbal e não-verbal. A compreensão específica de metáforas primárias, a exemplo da compreensão mais geral, semântica, se deu em três etapas distintas. Aos 3-4 anos de idade as crianças tiveram um desempenho regular na tarefa verbal (aproximadamente 44% de respostas esperadas) e na tarefa não-verbal (aproximadamente 57% de respostas esperadas). Aos 5-6 anos de idade as crianças apresentaram um bom desempenho na tarefa verbal (com 70% de respostas esperadas) e na tarefa não-verbal (com mais de 75% de respostas esperadas). É importante salientar que o desempenho apresentado na tarefa não-verbal foi superior ao da tarefa verbal nessas duas faixas etárias. A partir dos 7-8 anos de idade, o desempenho dos sujeitos foi compatível ao desempenho dos adultos, não só nas elevadas médias na tarefa verbal (mais de 80 % de respostas esperadas), como no fato de que as médias obtidas na tarefa verbal foram superiores às obtidas na tarefa não-verbal. Ou seja, as crianças de 7-8 e as de 9-10 anos de idade, bem como os adultos, obtiveram melhores médias na tarefa verbal do que na tarefa não-verbal, ao contrário do que ocorreu com as crianças de até 6 anos de idade. O mesmo padrão foi observado nas línguas portuguesa e inglesa.

Os sujeitos mais novos que participaram deste estudo, crianças de 3 a 4 anos de idade, obtiveram médias de mais de 40% de respostas esperadas na tarefa verbal, respondendo a perguntas abertas, e médias de quase 60% na tarefa não-verbal, respondendo a perguntas de escolha forçada e justificando suas respostas. Na tarefa verbal, a maioria das perguntas eram abertas, o que diminuía as possibilidades de que respostas certas fossem dadas por acaso.

Na tarefa não-verbal, o sujeito tinha 50% de chances de acertar a primeira pergunta relativa a cada metáfora primária, posto que essa era uma pergunta de escolha forçada com duas opções. A segunda pergunta da tarefa

não-verbal envolvia a justificativa para a primeira resposta dada, o que exigia o entendimento do mapeamento metafórico em questão.

Partindo do desempenho dos adultos, que obtiveram médias de 97% de respostas esperadas na tarefa verbal, e de 81,5% na tarefa não-verbal, é possível afirmar que as crianças de 3-4 anos estão adquirindo a competência metafórica e que sua habilidade para a compreensão de metáforas conceituais é maior na tarefa em que as metáforas são apresentadas sob a forma de desenhos, em relação à tarefa verbal.

Supondo que a hipótese da confluência, proposta por Johnson (1999a), se aplique à aquisição de todas as metáforas primárias, particularmente às oito metáforas consideradas no presente estudo, pode-se afirmar que as crianças de 3-4 anos de idade percebem, através de sua experiência diária, a co-ocorrência dos domínios alvo e fonte envolvidos nessas oito metáforas, mas nem sempre diferenciam completamente o domínio fonte do domínio alvo. Cumpre salientar que a suposição feita aqui tem um caráter especulativo, uma vez que a hipótese da confluência não foi testada empiricamente nesta pesquisa e que tampouco são conhecidos estudos empíricos que tenham testado essa hipótese em alguma das oito metáforas primárias aqui consideradas.

Os resultados desta pesquisa se alinham aos resultados obtidos por Ozçaliskan (2002). Em sua tese de doutorado, Seyda Ozçaliskan investigou a compreensão de metáforas primárias por crianças turcas e americanas de 3, 4 e 5 anos de idade. Segundo essa pesquisadora, com 5 anos de idade as crianças já demonstram uma boa compreensão de metáforas primárias que incluem eventos de locomoção. Ao contrário dos sujeitos de 4 anos de idade, os de 5 anos demonstraram facilidade em conceituar metaforicamente o tempo, os estados corporais e as idéias em termos de entidades que se movem. O padrão de desenvolvimento encontrado por Ozçaliskan obedece as seguintes etapas: aos 4 anos de idade as crianças compreendem metáforas contextualizadas em historinhas, e aos 5 anos elas são capazes de compreender mapeamentos metafóricos apresentados fora de contexto.

Uma vez que, neste estudo, as metáforas primárias (tanto na forma verbal quanto na forma pictórica) só foram apresentadas descontextualizadas, não é possível levar em conta esse aspecto específico em uma comparação com os resultados da tese de Ozçaliskan (2002). O que se pode é dizer que, tanto nesta pesquisa, quanto na pesquisa de Ozçaliskan, sujeitos (brasileiros e americanos no primeiro caso, e turcos e americanos no segundo caso) de 5 anos de idade demonstraram ter um bom entendimento de metáforas primárias apresentadas de forma descontextualizada.

É provável que a superioridade no desempenho das crianças de 5-6 anos em relação às crianças de 3-4 anos quanto à compreensão de metáforas primárias envolva não só fatores lingüísticos e cognitivos, como também fatores relacionados às experiências com os domínios conceituais.

Em suma, os resultados desta pesquisa indicam que já há algum entendimento das metáforas primárias aos 3-4 anos de idade e que, nessa fase, a compreensão é maior quando o modo de veicular as metáforas é pictórico, ao invés de verbal. Aos 5-6 anos de idade, o entendimento das metáforas primárias é significativamente maior do que na faixa etária anterior, mas a apresentação das metáforas em forma de desenhos ainda faz com que essas sejam mais facilmente compreendidas. A partir dos 7-8 anos de idade, a habilidade para compreender metáforas primárias já está plenamente adquirida, e a realização verbal – provavelmente em função da frequência com que as metáforas conceituais são utilizadas lingüisticamente – passa, dessa faixa etária em diante, a ser a forma mais fácil de compreensão.

A expectativa de que a compreensão infantil das oito metáforas primárias analisadas fosse similar para os sujeitos falantes de português e inglês está intimamente ligada ao caráter universal das metáforas primárias.

A questão da universalidade ainda não está totalmente esclarecida na Teoria da Metáfora Conceitual. De acordo com Lakoff, “os mapeamentos metafóricos variam em termos de universalidade; alguns parecem ser universais, outros são amplamente difundidos, e alguns são específicos a uma determinada cultura” (1993, p. 245). As metáforas primárias, por sua natureza, originam-se de

mapeamentos que, a princípio, parecem ser universais. Porém, ainda não existem evidências empíricas suficientes para a universalidade de todas as metáforas primárias propostas por Grady.

Alguns estudos interlingüísticos (Yu, 1998; Lima et al., 2001; Kövecses, 2002; Ozçaliskan, 2002), comparando metáforas encontradas em chinês, português, húngaro e turco com dados do inglês, apontam evidências lingüísticas para a universalidade de certos mapeamentos metafóricos. O mapeamento metafórico do domínio-fonte ORIENTAÇÃO ASCENDENTE para o domínio-alvo FELICIDADE, por exemplo – presente na metáfora conceitual A FELICIDADE É PARA CIMA, incluída nesta tese – foi verificado na língua inglesa, no chinês, e no húngaro.

Tais estudos também apontam diferenças em uma mesma metáfora primária entre as línguas pesquisadas. Essas diferenças, em alguns casos, são uma simples questão de lexicalização, de diversidade quanto à variedade ou qualidade da atualização lingüística, a partir do mesmo mapeamento metafórico. Ozçaliskan (2002), comparando metáforas em turco e inglês, assinala que os americanos, falantes de inglês, prestam mais atenção do que os turcos ao modo como um objeto se move de um lugar para outro, e utilizam expressões mais variadas para descrever esse evento (como, por exemplo, o tempo voa, o tempo se arrasta, etc.).

Em outros casos, as mudanças estão no próprio mapeamento metafórico. A pesquisa de Yu (1998) sobre a conceitualização metafórica da raiva, em chinês e em inglês, ilustra esse tipo de variação interlingüística. Chineses e americanos utilizam a metáfora conceitual A RAIVA É UMA SUBSTÂNCIA QUENTE EM UM RECIPIENTE. Mas, enquanto os americanos conceituam tal substância como um fluido, os chineses a conceituam como um gás.

É provável que os dois tipos de diferença, lexicais ou de mapeamento, evidenciadas nas metáforas primárias das diversas línguas, tenham bases mais culturais do que fisiológicas.

A idéia de que a fisiologia humana e as experiências corpóreas são fatores que propiciam mapeamentos metafóricos potencialmente universais é

consensual nas pesquisas de Yu (1998), Lima et al. (2001), Kövecses (2002) e Ozçaliskan (2002). Posto que a razão humana está conectada às experiências corpóreas, e uma vez que as experiências corpóreas básicas são comuns a todos os seres humanos, é possível pensar na existência de universais cognitivos e lingüísticos decorrentes da percepção de eventos básicos ligados à fisiologia humana.

Por outro lado, as experiências corpóreas dependem de interações com ambientes físicos, sociais e culturais específicos. Conseqüentemente, é de se esperar que existam variações cognitivas entre culturas e línguas (Yu, 1998). Gibbs (1999), nesse sentido, afirma que as metáforas baseadas em experiências corpóreas surgem não só do corpo e de suas representações na mente das pessoas, mas de interações corpóreas que são amplamente definidas pela cultura.

Sinha e Jensen de López (2000) estão entre os pesquisadores que enfatizam a necessidade de ampliar a noção das experiências corpóreas na Teoria Conceitual da Metáfora, de modo que a teoria possa dar conta da influência de fatores culturais na aquisição semântica. Segundo esses autores, os artefatos de uso diário não são “culturalmente neutros”, mas incorporam diferentes conceitualizações, ou esquemas culturais, e funcionam como uma extensão das experiências corpóreas. Tais esquemas culturais acabam por se manifestar na estrutura das línguas naturais, o que leva as crianças a adquirir naturalmente mapeamentos metafóricos específicos da sua língua materna.

Kövecses é um dos autores que tem se dedicado a estudar a questão da universalidade e as variações culturais nas metáforas e metonímias conceituais. Em seu livro *‘Metaphor: a practical introduction’*, o autor divide as causas de variação cultural nas metáforas conceituais em duas grandes categorias: contexto cultural, em um sentido amplo; e ambiente físico e natural.

O estudo de Yu (1998) sobre a conceitualização da raiva em inglês e chinês serve para ilustrar a variação promovida pelo contexto cultural amplo. Para os chineses, o conceito de raiva (*nu*) está vinculado à noção de *qi*, que é a energia que circula no corpo humano. O conceito de *qi*, por sua vez, está

vinculado às crenças tradicionais, filosóficas e medicinais, chinesas. O detalhe relevante, nesse caso, é que os chineses consideram *qi* uma substância móvel e invisível (como os gases). Os americanos, em oposição, entendem que a substância envolvida nos processos fisiológicos decorrentes da raiva é composta por fluidos (líquidos) do corpo. Uma das conseqüências da diversidade de crenças filosóficas e medicinais entre chineses e norte-americanos é a especificação diferenciada (gás *versus* fluido) do tipo de substância que vai mapear o domínio-alvo RAIVA na metáfora conceitual comum A RAIVA É UMA SUBSTÂNCIA QUENTE EM UM RECIPIENTE.

O estudo de Sinha e Jensen de López (2000) com crianças dinamarquesas e zapotecas, utilizando um artefato de uso diário nas duas comunidades, uma tigela de madeira, ilustra como o ambiente físico pode influenciar na conceitualização semântica. Em dinamarquês, assim como em inglês e português, existe uma palavra diferenciada para descrever a relação espacial de um objeto dentro de uma tigela (*in*, em inglês), e outra para descrever a relação espacial de um objeto embaixo da tigela (*under*, em inglês). Em português, quando a tigela está virada para cima, na posição canônica de uso, diz-se que o objeto está dentro dela, e quando a tigela está emborcada, diz-se que o objeto está abaixo dela. Na língua das crianças zapotecas, entretanto, só há uma palavra para definir essas duas relações espaciais. Além disso, verificou-se que, na cultura zapoteca, as tigelas são utilizadas igualmente viradas para cima (para comer) e viradas para baixo (para cobrir os alimentos), não havendo, portanto, uma posição canônica.

Nessa pesquisa, Sinha e Jensen de López pediam que as crianças imitassem o que eles faziam (colocando um objeto dentro ou embaixo da tigela) e dissessem o que estavam fazendo. Os resultados mostraram que as respostas das crianças dinamarquesas eram enviesadas por uma tendência a repetir a posição canônica não só na ação, como na fala. Esse viés, inexistente na língua e na cultura zapotecas não apareceu nas imitações das crianças zapotecas. Tal resultado mostra que as crianças, ao adquirir uma língua, estão predispostas, em função de sua interação com o mundo material, a empregar estratégias de

compreensão que são consistentes com a semântica da língua materna e com suas práticas culturais.

Na pesquisa realizada com crianças brasileiras e norte-americanas para esta tese, foram encontradas poucas diferenças interlingüísticas. Certamente esse resultado está relacionado ao tipo de metáforas adotadas na pesquisa, as metáforas primárias. Talvez esse resultado também esteja relacionado ao fato de que o público alvo desta pesquisa, crianças de nível sócio-cultural médio, gaúchas e californianas, que vivem em um ambiente urbano, tenham práticas culturais muito semelhantes.

Nesta pesquisa, a única interação observada entre a variável 'língua' e 'metáfora' foi na MP1, A FELICIDADE É PARA CIMA. A explicação fornecida para essa interação, na seção anterior, parte de fatores pragmáticos. Foi dito que o melhor desempenho dos sujeitos americanos na tarefa não-verbal está relacionada à produtividade da preposição '*up*' na língua inglesa. Também foi dito que o baixo desempenho das crianças americanas na tarefa verbal era devido à utilização da expressão '*uplifted*', desconhecida por grande parte das crianças. Em português, a expressão 'para cima', mais convencional, contribuiu para o bom desempenho das crianças na tarefa verbal.

Essa explicação, amplamente baseada no tópico da convencionalidade da língua, suscita uma questão que não é enfatizada na literatura referente às metáforas conceituais. Ou melhor, a questão da convencionalidade tem sido tratada por teóricos como Lakoff e Johnson (1980) sob a seguinte perspectiva: a convencionalidade de uma determinada metáfora lingüística é definida pela freqüência com que a mesma é utilizada em uma comunidade lingüística, e pela naturalidade com que as pessoas a percebem e utilizam. Naturalidade, neste caso, tem relação com pouco esforço cognitivo no entendimento e na realização de uma expressão metafórica. O que não tem sido enfatizado é o efeito retroativo do uso das expressões lingüísticas na aquisição de conceitos. Isto é, pouco se sabe do quanto uma expressão convencional, derivada de uma metáfora conceitual convencional, ajuda na aprendizagem de um mapeamento que é convencional, mas é implícito e inconsciente. Um informante americano,

adulto, por exemplo, disse que ele entendia ‘macio’ (*soft*) como sendo ‘legal’ (*kind*) em termos de palavras, mas que ele não sabia qual figura era a mais legal, a áspera ou a macia. Uma menina americana, ao ser perguntada sobre qual era o Duni com emoções mais fortes, o quente ou o frio, disse que “agora sabia por que chamava as pessoas que não se importam com os outros, de frios”.

A Teoria da Conflação trata da ocorrência, no mesmo contexto, de expressões convencionais que podem ser entendidas tanto literalmente quanto metaforicamente. Mas tal teoria é sobre um período inicial da aquisição semântica, em que ainda há uma indiferenciação entre domínios conceituais. O que está sendo questionado, aqui, é a influência persistente da convencionalidade das expressões lingüísticas na compreensão de mapeamentos metafóricos. Retomando os exemplos do parágrafo anterior, o *insight* da menina e a facilidade do sujeito americano com as palavras, comparada com sua dúvida quanto à origem do conceito, apontam para a forte influência do uso da língua materna na formação dos significados.

É importante deixar claro que a idéia de que uma expressão lingüística convencional possa motivar a compreensão de mapeamentos metafóricos não pressupõe negar o caráter fundamentalmente conceitual das metáforas. O mapeamento é conceitual, mas as realizações lingüísticas podem ter o efeito de retroalimentar tal mapeamento. A aquisição de especificidades particulares da língua e da cultura de um povo em um mapeamento mais geral, por exemplo, podem ser auxiliadas pelo uso recorrente de certas expressões lingüísticas.

Nesta pesquisa, algumas respostas de adultos na tarefa não-verbal apontaram para a influência de questões sociais na conceitualização de metáforas primárias. Os tópicos evidenciados, de cunho social ou político, foram a paternidade e a observação de diferenças entre as pessoas (na cor ou na textura da pele). As respostas que incluíram esses tópicos na tarefa não-verbal, no entanto, não caracterizaram um entendimento diferenciado das metáforas conceituais pesquisadas, uma vez que os mesmos sujeitos responderam de acordo com o mapeamento previsível na tarefa verbal. Ou seja, o mesmo sujeito

que disse que o boneco pequeno era o mais importante (justificando sua resposta com base em cuidados parentais) na tarefa não-verbal, disse que um 'grande evento' era um evento importante, na tarefa verbal. Esse tipo de interferência ocorreu poucas vezes, e de modo bem semelhante, em termos de motivação e frequência, nas duas línguas pesquisadas.

Em resumo, enquanto a maior parte da variação cultural nas metáforas conceituais ocorre em níveis mais específicos, a universalidade pode ser observada em um nível genérico (Kövecses, 2000).

A questão que se coloca, neste ponto, diz respeito à possibilidade de se estabelecer o nível de generalidade das metáforas conceituais. Em alguns casos, como no exemplo da conceitualização metafórica da raiva por chineses e americanos, é fácil definir qual a metáfora conceitual mais genérica. Nesse caso, A RAIVA É UMA SUBSTÂNCIA QUENTE EM UM RECIPIENTE apresenta um mapeamento mais genérico do A RAIVA É UM FLUIDO QUENTE EM UM RECIPIENTE ou A RAIVA É UM GÁS QUENTE EM UM RECIPIENTE, uma vez que as duas metáforas especificam o tipo de substância mapeada.

Em outros casos, a hierarquia dos mapeamentos não é tão óbvia. Na análise qualitativa da MP5, ACEITAR É ENGOLIR, observou-se que os sujeitos entrevistados não explicitaram a relação entre os domínios ACEITAR e ENGOLIR e que esses sujeitos justificaram suas respostas levando em consideração a metáfora primária ACEITAR É TOMAR PARA SI. A dificuldade aqui está tanto em estabelecer o nível de generalidade dessas duas metáforas conceituais – ACEITAR É TOMAR PARA SI e ACEITAR É ENGOLIR – quanto em estabelecer a relação entre elas.

Ozçaliskan (2002), em uma nota de rodapé, aponta a falta de definição, tanto nos estudos desenvolvidos por Grady quanto naqueles desenvolvidos por Lakoff, quanto à natureza da ligação entre as ações básicas e as metáforas primárias.

Lakoff (1987) afirma que, da mesma forma como categorizamos objetos, também categorizamos ações e propriedades em níveis mais ou menos básicos, Correr, caminhar, e beber seriam exemplos de ação de nível básico; mover-se e

ingerir seriam ações superordenadas; e vagar ou sugar seriam ações subordenadas.

Poder-se-ia pensar que ações básicas correspondem a cenas primárias. Grady (1997a), entretanto, afirma que ações básicas, tais como caminhar e correr, são pouco definidas, ou muito genéricas, e não são boas candidatas à fonte de metáforas primárias. Esse autor enfatiza o aspecto da especificidade da cena primária. As metáforas primárias, portanto, não envolvem correlações entre eventos amplos (ex: amor e viagem), mas entre eventos mais restritos, mais definidos (ex: dificuldade e peso). Por outro lado, Grady considera ações como 'movimentos auto-gerados' boas fontes para mapeamentos de metáforas primárias, o que deixa em aberto a questão sobre o elo de ligação entre as ações básicas e as metáforas primárias.

Segundo Ozçaliskan (2002), o termo 'básico' faz referência a experiências mentais e perceptivas que co-ocorrem diariamente, e metáforas primárias (ou básicas) referem-se a mapeamentos que derivam dessas experiências.

A respeito da relação entre as metáforas conceituais ACEITAR É TOMAR PARA SI e ACEITAR É ENGOLIR, Ray Gibbs (comunicação pessoal) supõe que ambas refletem a idéia de que o sujeito realmente quer algo, que não está sendo forçado a nada, mas ele não especifica a organização hierárquica dos domínios TOMAR PARA SI e ENGOLIR. Segundo ele, ainda poderia se pensar em uma terceira metáfora primária, subjacente a essas duas: ACEITAR É RECEBER. Kövecses (comunicação pessoal), sobre o mesmo assunto, entende que 'tomar para si' está no mesmo nível de generalidade de 'comer'. 'Engolir', nesse caso, seria mais específico do que 'comer' e não estaria subordinado hierarquicamente a 'tomar para si'. ACEITAR É TOMAR PARA SI e ACEITAR É ENGOLIR constituiriam, portanto, metáforas distintas com o mesmo domínio-alvo, ACEITAR.

O interessante é que tanto as respostas de sujeitos brasileiros como as de americanos desviaram da metáfora conceitual proposta, ACEITAR É ENGOLIR, mas revelaram-se declarações licenciadas por metáforas conceituais relacionadas, ACEITAR É TOMAR PARA SI, ACEITAR É RECEBER e ACEITAR É

COMER. Essas respostas não são aleatórias, tanto é que obedeceram aos mesmos mapeamentos em português e inglês. Esse “desvio padronizado” da metáfora esperada revela que há um sistema conceitual coerente subjacente às respostas de brasileiros e americanos.

Os resultados encontrados nesta pesquisa foram consistentes nas duas línguas, português e inglês, nos diversos domínios conceituais, e isso se deve não só à universalidade de algumas experiências, mas à existência de um sistema conceitual geral. Em outras palavras, as metáforas e metonímias conceituais não são aleatórias, mas limitadas por um sistema organizado.

As respostas dos sujeitos brasileiros 143 e 119 para a pergunta correspondente à metáfora primária ‘BOM É CLARO’, no instrumento não-verbal, retomadas a seguir, exemplificam o fato de que as metáforas e metonímias conceituais formam um sistema intrincado e coerente.

(sujeito 143) “Para mim a pessoa é mais escura quando ela guarda coisas ruins, tá com a mente pesada”.

(sujeito 119) “Este é o mais bonzinho porque ele é claro, o escuro parece mais pesado”.

É interessante notar que *light*, em inglês é usado tanto como sinônimo de leve, quanto como sinônimo de claro. Na resposta do informante americano 93, por exemplo, não é possível decidir qual o sentido que ele queria dar à palavra *lighter*. Ao olhar a figura mais clara, ele afirma:

(sujeito 93) “*He is lighter, looks like he is going to float* (ele é mais claro/leve, parece que ele vai flutuar).”

Pesado e escuro, em oposição a leve e claro, são adjetivos que têm uma conotação negativa. A direção descendente, ou ‘para baixo’ também é conceituada como algo negativo, o que pode ser entendido como estando em consonância com o fato de o peso também ser conceituado como algo ruim.

Assim, o que pesa, em função da força da gravidade, vai para baixo. O que é leve, ao contrário, flutua (como demonstra a declaração do sujeito 93), fica acima do solo e pode ir para cima, como uma pena ao vento.

Em resumo, claro, leve e estar para cima são propriedades que, no sistema conceitual humano, representam coisas boas, agradáveis. A escuridão, o peso e estar para baixo, em contraste, são conceitualizados, nesse mesmo sistema, como próprios daquilo que é ruim, difícil ou desagradável. Não é por acaso que sentimentos de culpa deixam as pessoas com a sensação de “peso na consciência”, que pessoas deprimidas dizem estar “para baixo” e que, em momentos difíceis, as pessoas dizem que “a situação está preta”. Essas expressões coloquiais são realizações lingüísticas licenciadas por metáforas conceituais do tipo DIFICULDADE É PESO, TRISTEZA É PARA BAIXO, RUIM É ESCURO. As realizações lingüísticas oriundas dessas metáforas conceituais servem para ilustrar a idéia de que, em uma mesma língua, existem conexões entre as diferentes metáforas conceituais, de modo que essas formam um sistema conceitual coerente.

Se, por um lado, a coerência entre metáforas é algo típico no sistema conceitual humano, uma consistência completa entre as diferentes metáforas é algo raro, uma vez que cada metáfora conceitual destaca alguns aspectos específicos dos domínios conceituais envolvidos, ignorando outros aspectos. Uma metáfora conceitual, portanto, resulta do mapeamento de partes específicas da experiência humana. Em alguns casos, duas metáforas conceituais mapeiam aspectos muito relacionados da experiência humana e geram algumas inferências em comum. Esse é o caso das metáforas A FELICIDADE É PARA CIMA e A FELICIDADE É ESTAR ACIMA DO SOLO. Conforme Lakoff e Johnson (1980), o motivo pelo qual necessitamos de mais de uma metáfora para tratar de características similares do mesmo domínio alvo é que nenhuma metáfora sozinha consegue contemplar todos os aspectos de um mesmo conceito.

A respeito da ligação entre as metáforas conceituais, é possível imaginar as seguintes relações:

1. alguns mapeamentos partem do mesmo domínio-alvo (ex: FELICIDADE) e envolvem aspectos distintos, mas intimamente relacionados, da experiência humana (ex: orientação ascendente e leveza), gerando metáforas coerentes (ex: A FELICIDADE É PARA CIMA e A FELICIDADE É ESTAR ACIMA DO SOLO);
2. alguns mapeamentos partem do domínios-alvo distintos (ex: BOM e FELICIDADE), mas intimamente relacionados, da experiência humana e dos mesmos domínios-alvo (PARA CIMA) gerando metáforas coerentes (ex: A FELICIDADE É PARA CIMA, BOM É PARA CIMA);
3. alguns mapeamentos partem tanto de domínios-alvo (ex: FELICIDADE e BOM) quanto de domínios-fonte distintos (ex: PARA CIMA e CLARIDADE , mas intimamente relacionados, da experiência humana, gerando metáforas coerentes (ex: A FELICIDADE É PARA CIMA e BOM É CLARO);
4. alguns mapeamentos partem tanto de domínios-alvo (ACEITAR e INTIMIDADE EMOCIONAL) quanto de domínios-fonte distintos (DEGLUTIÇÃO e PROXIMIDADE FÍSICA), que envolvem aspectos pouco relacionados da experiência humana, e geram metáforas que pertencem a um sistema conceitual organizado e coerente, mas que não têm uma conexão aparente uma com a outra (ex: ACEITAR É ENGOLIR e INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE FÍSICA).
5. alguns domínios-fonte, mais específicos (ex: GÁS e LÍQUIDO) são derivados de um domínio-fonte mais genérico, pertencente a uma categoria superordenada (ex: SUBSTÂNCIA) e geram metáforas especificadas (A RAIVA É UM LÍQUIDO QUENTE EM UM RECIPIENTE e A RAIVA É UM GÁS QUENTE EM UM RECIPIENTE), hierarquicamente subordinadas a uma metáfora conceitual mais genérica (A RAIVA É UMA SUBSTÂNCIA QUENTE EM UM RECIPIENTE).

Esta tese compreende metáforas primárias que estão mais evidentemente relacionadas entre si (ex: BOM É CLARO, A FELICIDADE É PARA CIMA,

DIFICULDADE É PESO), e metáforas cujos elos de ligação não são evidentes (ex: IMPORTANTE É GRANDE e SIMPATIA É SUAVIDADE).

O sistema metafórico conceitual está baseado em dois tipos de ligação, nas ligações entre domínios conceituais (os mapeamentos), e nas ligações entre metáforas, acima descritas. A possibilidade de se determinarem graus de primariedade para uma metáfora conceitual, aventada no decorrer deste trabalho, tem relação com um desses dois tipos de ligação: intrametafórica, ou entre domínios.

As metáforas primárias, como se sabe, constituem-se de aspectos particulares recorrentes da vivência humana, chamados de cenas primárias. É possível que os indivíduos percebam algumas subcenas como mais fortemente conectadas do que outras, em função da frequência com que as subcenas ocorrem no seu dia-a-dia e da facilidade com que são percebidas.

Conforme a análise dos dados, a metáfora que obteve a maior média entre os participantes desta pesquisa, brasileiros e americanos, foi a MP INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE. As altas médias nessa metáfora foram consistentes nas diferentes idades e tarefas. Além disso, a menção do domínio-fonte PROXIMIDADE, descontextualizado, foi fortemente associado a experiências afetivas. Esses resultados podem significar que a conexão entre as duas subcenas que motivam esse mapeamento metafórico seja mais saliente do que outras cenas primárias, em função da sua ocorrência precoce e constante na vida das pessoas.

A MP ACEITAR É ENGOLIR, em contraste, foi aquela que obteve as menores médias, em todas as faixas etárias, nas tarefas verbal e não-verbal. Além disso, a menção do domínio-fonte ACEITAR, descontextualizado, não foi relacionado ao domínio-alvo ENGOLIR. Apesar da inadequação da figura, na tarefa não-verbal, é provável que esses resultados indiquem que a conexão entre as duas subcenas que motivam esse mapeamento metafórico é menos saliente do que outras cenas primárias. A deglutição é primariamente involuntária, e se repete muitas vezes ao dia. Mas cada vez que se engole um alimento, se aceita aquele alimento, conscientemente ou não. Assim, essa cena

primária é recorrente, tanto ou mais do que a cena primária envolvida na metáfora INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE, mas por algum motivo, não é tão saliente. A dificuldade encontrada em reproduzir o domínio-fonte DEGLUTIÇÃO na tarefa não-verbal foi devido ao fato de a deglutição ser um movimento interno. O fato de a deglutição ser um movimento interno e involuntário pode diminuir a saliência da cena primária envolvida na MP ACEITAR É ENGOLIR.

Essa breve análise das metáforas INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE e ACEITAR É ENGOLIR, que geraram, respectivamente, as maiores e as menores médias nesta pesquisa não são suficientes para classificar essas metáforas como mais ou menos primárias, uma vez que ainda não foram estabelecidos critérios para esse fim.

Quanto à adequação, ou à possibilidade de classificação das metáforas primárias restam mais perguntas do que conclusões definitivas. A esse respeito, a conclusão a que se chega após a análise dos resultados desta pesquisa é a de que algumas metáforas primárias parecem ser mais salientes do que outras. Restam as seguintes questões: o que determina a saliência das subcenas que compõem um mapeamento metafórico? É possível estabelecer graus de primariedade para uma metáfora conceitual? Quais seriam os critérios para estabelecer o grau de primariedade de uma metáfora?

CONCLUSÃO

Esta tese investigou a compreensão infantil de oito metáforas primárias, a partir da perspectiva da Teoria da Metáfora Conceitual (Lakoff e Johnson, 1999).

Os dados foram coletados a partir de sujeitos monolíngües, falantes de português brasileiro e inglês norte-americano, em cinco diferentes faixas etárias (3-4, 5-6, 7-8, 9-10 anos e adultos) .

Os instrumentos para coleta dos dados foram elaborados especialmente para esta pesquisa e incluíram uma tarefa de compreensão verbal e uma tarefa de compreensão não-verbal. Cada tarefa objetivou testar diferentes habilidades para a compreensão das metáforas.

A pesquisa tentou, basicamente, responder a quatro questões. A primeira questão diz respeito às similaridades e diferenças verificadas na compreensão de metáforas primárias por sujeitos falantes de português e de inglês. As análises dos dados mostraram um alto grau de similaridade entre as duas línguas, tanto no que se refere aos domínios-alvo, quanto aos domínios-fonte em questão. Algumas variações interlingüísticas, por outro lado, foram reveladas em determinados aspectos do domínio-alvo, mais especificamente na metáfora *A FELICIDADE É PARA CIMA/ HAPPINESS IS UP*. Em termos gerais, é possível afirmar que a língua falada pela criança pouco afeta a compreensão de metáforas primárias.

A segunda questão está relacionada ao padrão evolutivo verificado na compreensão das diversas metáforas primárias. Os dados para a investigação das mudanças decorrentes do desenvolvimento foram coletados através de

entrevistas com crianças monolíngües, de 3 a 10 anos de idade, falantes nativas de inglês e de português, bem como com adultos das duas comunidades lingüísticas.

As análises dos dados sugerem um padrão de desenvolvimento de três fases. Na primeira fase, aos 3-4 anos de idade, as crianças demonstram um fraco entendimento de metáforas apresentadas verbalmente e um razoável entendimento das metáforas apresentadas pictoricamente. Há um progresso evidente na compreensão de metáforas primárias na segunda fase, aos 5-6 anos de idade, tanto na forma verbal quanto na forma não-verbal. A semelhança com a fase anterior é que o desempenho na tarefa verbal ainda é superior ao apresentado na tarefa não-verbal. A terceira e última fase começa aos 7-8 anos de idade, quando já não se percebe diferenças significativas com o desempenho dos adultos. Na última fase o desempenho na tarefa verbal supera o desempenho na tarefa não-verbal, o que indica que, a partir de uma certa idade, a convencionalidade da língua é um fator que influi positivamente na compreensão de metáforas primárias.

De modo geral, os resultados indicam que o entendimento das metáforas é uma capacidade lingüística e conceitual que emerge cedo na infância e está vinculada ao entendimento infantil dos mapeamentos metafóricos envolvidos.

Não foi verificado um efeito principal da variável 'língua' nesta pesquisa, tampouco houve interação entre as variáveis 'língua' e 'idade'. Esses resultados reforçam a idéia de que não só as metáforas primárias pesquisadas, mas também as etapas com que essas metáforas são adquiridas, são potencialmente universais.

A terceira questão diz respeito às diferenças existentes na compreensão das oito metáforas primárias pesquisadas. Os resultados mostraram que existem diferenças significativas na compreensão das metáforas A FELICIDADE É PARA CIMA, INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR, BOM É CLARO, DIFICULDADE É PESO, ACEITAR É ENGOLIR, INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE, IMPORTÂNCIA É TAMANHO, e SIMPATIA É SUAVIDADE. Além de peculiaridades dos instrumentos elaborados para a pesquisa e de particularidades das línguas

pesquisadas, que, de algum modo podem ter colaborado para que essas diferenças nos resultados ocorressem, supõe-se que experiências diferenciadas em relação à percepção e freqüência das subcenas sejam fatores determinantes para tais resultados.

A quarta questão tem relação com a estruturação dos conceitos-fonte FELICIDADE, EMOÇÃO, BONDADE, INTIMIDADE, COMPAIXÃO, IMPORTÂNCIA, ACEITAÇÃO, DIFICULDADE, nas duas diferentes línguas e culturas (americana e brasileira) pesquisadas. A menção de cada um dos oito conceitos-fonte analisados nem sempre evocou o conceito-alvo correspondente a cada uma das oito metáforas primárias em questão. Entretanto, o padrão de respostas à menção do conceito-fonte foi, em todos os casos, idêntico para os sujeitos brasileiros e norte-americanos, o que sugere que há um padrão “quase-universal” na estruturação de todos esses conceitos.

Segundo a teoria proposta por Grady, metáforas primárias são independentes de cultura. A metáfora primária de maior média nesta pesquisa foi a MP6, INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE. Uma pesquisa correlacionando o desempenho de crianças institucionalizadas com o desempenho das crianças de nível sócio-cultural médio poderia elucidar a questão da influência da experiência pessoal na compreensão dessa metáfora primária específica. Isto é, uma vez que a relação de intimidade que crianças institucionalizadas têm com os adultos que lhes cuidam (profissionais), não é a mesma relação de intimidade que crianças típicas de classe média têm com os adultos que lhes cuidam (seus pais), poderia se pensar em uma fonte diferente para o alvo INTIMIDADE EMOCIONAL.

Algumas perguntas se colocam neste ponto, sendo a primeira bem específica e as outras mais gerais. Será que crianças institucionalizadas, que não recebem tanto afeto das pessoas próximas, apresentariam o mesmo desempenho na compreensão da MP INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE do que crianças pertencentes a famílias de classe média? Até que ponto a cultura, em vários níveis (de um povo, de uma comunidade, de um grupo), pode ser isolada na compreensão de metáforas primárias? Uma vez que a cultura

exerça alguma influência sobre as metáforas primárias, será possível definir graus de primariedade para uma metáfora? Em caso de resposta afirmativa para a última pergunta, quais seriam os critérios necessários para se estabelecer o grau de primariedade de uma metáfora conceitual?

Pesquisas futuras, como a proposta acima, podem ajudar a elucidar essas questões.

Outra sugestão de pesquisa futura está relacionada ao instrumento não verbal elaborado para esta tese. Algumas modificações nos desenhos dos Dunis poderiam minimizar a influência de fatores sócio-culturais naqueles itens que geraram respostas “politicamente corretas”, a saber, nas metáforas primárias 3, ‘BOM É CLARO’, 7 ‘IMPORTÂNCIA É TAMANHO’ e 8 ‘SIMPATIA É SUAVIDADE’. A eliminação de traços humanos nas figuras relativas a essas três metáforas poderia ser uma solução para a interferência de questões sociais nas respostas dos participantes. Assim, os bonecos verde-claro e verde-escuro, da MP3, podem ser substituídos por duas figuras geométricas quaisquer que não contenham traços humanos salientes, como um quadrado, por exemplo, um de cor escura e outro de cor clara. O mesmo poderia ser feito com as figuras que representam a MP7 e a MP8. Na MP7, o boneco grande e o boneco pequeno podem ser substituídos por um quadrado grande e um quadrado pequeno e na MP8, os bonecos forrados com lixa e veludo podem ser substituídos por dois quadrados, um forrado com lixa e outro forrado com veludo. Obviamente, as figuras geométricas não teriam mais os braços, pernas, olhos e bocas dos Dunis.

Em resumo, os resultados das duas tarefas aplicadas mostraram muitos padrões comuns – bons candidatos a universais – e raros padrões específicos a cada uma das línguas. O grau de compreensão das metáforas primárias, de conexão dos conceitos-fonte aos conceitos-alvo, e dos conceitos apresentados literalmente foram muito similares nas duas línguas, nas diversas faixas etárias.

Portanto, as oito metáforas primárias que, por definição, se desenvolvem a partir de correlações entre cenas primárias de dimensões distintas de experiências corpóreas básicas recorrentes e co-ocorrentes, pouco dependem

de influências culturais. Como consequência do fato de se basearem em experiências universais, essas metáforas conceituais devem ser comuns em diversas outras línguas.

Os resultados corroboram a proposta de Grady (1997a) de que as metáforas A FELICIDADE É PARA CIMA, INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR, BOM É CLARO, DIFICULDADE É PESO, INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE, IMPORTÂNCIA É TAMANHO, SIMPATIA É SUAVIDADE são primárias, oriundas de correlações entre dimensões distintas - físicas e psicológicas - experienciadas. A análise dos dados relativos à compreensão da metáfora conceitual ACEITAR É ENGOLIR, por outro lado, não permite que se façam afirmações conclusivas a respeito do seu *status*.

Ainda não se sabe se essas metáforas conceituais são realizadas lingüisticamente em várias outras línguas e culturas existentes. Para confirmar ou falsear a hipótese da universalidade, é necessário que essas e outras metáforas primárias sejam testadas em diversas línguas.

Na introdução desta tese, foi sugerido que a lingüística cognitiva ainda está se estabelecendo como um paradigma científico. A Teoria Conceitual da Metáfora, como parte constitutiva importante da lingüística cognitiva, ainda tem questões a serem resolvidas, entre elas a da universalidade, que justificam a busca por evidência empíricas que corroborem a teoria.

A pesquisa empírica desenvolvida nesta tese fornece algumas evidências – a partir da análise da compreensão de metáforas primárias por crianças brasileiras e americanas – a favor da Teoria Conceitual da Metáfora e é uma tentativa de avançar nos estudos interlingüísticos sobre as metáforas e de contribuir para o estabelecimento da lingüística cognitiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELONA, Antonio. **Metaphor and metonymy at the crossroads: a cognitive perspective**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000.

BERGMANN, Merrie. Metaphorical assertions. In: DAVIS, S. **Pragmatics: a reader**. New York: Oxford University Press, 1991.

BILLOW, R. M. A cognitive developmental study of metaphor comprehension. **Developmental Psychology**, v.11, n.4, p. 415-423, 1975.

_____ Observing spontaneous metaphor in children. **Journal of Experimental Child Psychology**, v.31, p. 430-445, 1981.

CACCIARI, Cristina; TABOSSI, Patricia. The comprehension of idioms. **Journal of Memory and Language**, v.27, p. 668-683, 1988.

CAMERON, L. Discourse context and the development of metaphor in children. In: THOMPSON, L. (Ed.). **Children talking: the development of pragmatic competence**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, p. 49-64, 1997.

CARAMELLI, Nicoletta; MONTANARI, Angela. Animal terms in children's metaphors. **Cognitive Science Research**, v.53, p. 3-26, 1995.

CIENKI, Alan. Metaphors and cultural models as profiles and bases. In: GIBBS, R.; STEEN, G. **Metaphor in Cognitive Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, p. 198-203, 1999.

COLSTON, Herbert; KUIPER, Melissa. Figurative language development research and popular children's literature: why we should know, "Where the wild things are". **Metaphor and Symbol**, v.17, n.1, p.27-43, 2002.

D'ANDRADE, R.; EGAN, M. The Colors of emotion. **American Ethnologist**, v.1, n.1, p.49-63, Feb., 1974.

DAVIDSON, Donald. What metaphors mean. In: Davis, S. **Pragmatics: a reader**. New York: Oxford University Press, 1991.

DENT, C. H. Developmental studies of perception and metaphor: the twain shall meet. **Metaphor and Symbolic Activity**, v. 2, n.1, p.53-71, 1987.

DOWKER, A.; KRASOWICZ, G.; PINTO, G.; ROAZZI, A.; SMITH, A. Phonological and semantic devices in very young children's poems: A cross-cultural study. **Cahiers de psychologie cognitive/ Current psychology of cognition**, v.17, n.2, p.389-416, 1998.

ELBERS, L. New names from old words: related aspects of children's metaphors and word compounds. **Journal of child language**, v.15, n.3, p.591-617, 1988.

EMANATIAN, Michele. Metaphor and the expression of emotion: the value of cross-cultural perspectives. **Metaphor and Symbolic Activity**, v.10, p.163-182, 1995.

EPSTEIN, R. L., GAMBLIN, P. J. Young children's comprehension of simple and complex metaphors presented in pictures and words. **Metaphor and Symbolic Activity**, v.9, n.3, p. 179-191, 1994.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. **The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities**. New York: Basic Books, 2002.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Gramática**. São Paulo: Ática, 1991.

FASS, Dan. **Processing metonymy and metaphor**. Greenwich: Ablex, 1997.

GARDNER, H. Metaphor and modalities: how children project polar adjectives onto diverse domains. **Child Development**, v.45, p. 84-91, 1974.

GARDNER, H., WINNER, E., BECHOFER, R., WOLF, D. The development of figurative language. In K. Nelson (Ed.), **Children's language**, v.1, p.1-38. New York: Gardner Press, Inc., 1978.

GIBBS, Jr. Raymond W. Semantic analyzability in children's understanding of idioms. **Journal of Speech and Hearing Research**, v.34, p.613-620, 1991.

_____ Processes and products in making sense of tropes. In: ORTONY, A. (Ed.) **Metaphor and Thought** (2a. ed.). New York: Cambridge University Press, 1993. p. 252-276.

_____ **The poetics of mind: figurative thought, language and understanding**. New York: Cambridge University Press, 1994.

_____ Why many concepts are metaphorical. **Cognition**, v.61, p. 309-319, 1996.

_____ Taking metaphor out of our heads and putting it into the cultural world. In: GIBBS, R.; STEEN, G. **Metaphor in Cognitive Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

_____ Embodied experience and linguistic meaning. **Brain and Language**, No prelo.

GIBBS, R.; STEEN, G. **Metaphor in cognitive linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

GOTTFRIED, G. M. Using metaphors as modifiers: children's production of metaphoric compounds. **Journal of Child Language**, v.24, n.3, p. 567-601, 1997.

GRADY, Joseph. **Foundations of meaning**: primary metaphors and primary scenes. Tese (Doutorado em Lingüística) - University of California, Berkeley, 1997a.

_____ Theories are building revisited. **Cognitive Linguistics** v.8, n.4, p.267-290, 1997b.

GRADY, Joseph; JOHNSON, Cristopher. Converging evidence for the notions of subscene and primary scene. **Proceedings of the Twenty-Third Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**, p.123-136, 1997.

_____ Converging evidence for the notions of subscene and primary scene. In: DIRVEN, Rene; PORINGS, Ralf. **Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast**. New York: Mouton de Gruyter, 2002.

GRADY, Joseph; TAUB, Sarah; MORGAN, Pamela. Primitive and compound metaphors. In Goldberg, A.E. (ed.), **Conceptual structure, discourse and language**. Stanford: CSLI Publications, p.177-187, 1996.

GRICE, Paul. Logic and conversation. In: Grice, P. **Studies in the way of words**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987.

JAKĚL, Olaf. Kant, Blumenberg, Weinrich: some forgotten contributions to the cognitive theory of metaphor. In: GIBBS, R. W., Jr.; STEEN, G. J. **Metaphor in Cognitive Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

JOHNSON, Christopher. **Constructional grounding**: the role of interpretational overlap in lexical and constructional acquisition. Tese (Doutorado em Lingüística) - University of California, Berkeley, 1999a.

_____ Metaphor vs. conflation in the acquisition of polysemy: the case of see. In: HIRAGA, M.; SINHA, C.; WILCOX, S. (Eds.), **Cultural, Psychological and Typological Issues in Cognitive Linguistics. Current Issues in Linguistic Theory**, v.152. p.155-169. Amsterdam: John Benjamins, 1999b.

JOHNSON, Mark. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason.** Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____ Knowing through the body. **Philosophical Psychology**, v.4, p. 3-18, 1991.

_____ Philosophical implications of cognitive semantics. **Cognitive Linguistics**, v.3, p. 345-366, 1992.

KEIL, F. C. Conceptual domains and the acquisition of metaphor. **Cognitive Development**, v.1, p. 73-96, 1986.

KOGAN, N.; CHADROW, M. Children's comprehension of metaphor in the pictorial and verbal modality. **International Journal of Behavioral Development**, v.9, p.285-295, 1986.

KÖVECSES, Zoltan. **Emotion concepts.** New York: Springer-Verlag, 1990.

_____ Happiness: A Definitional Effort. **Metaphor and Symbolic Activity**, v.6, n.1, p. 29-46, 1991.

_____ Metaphor: does it constitute or reflect cultural models? In: GIBBS, R.; STEEN, G. **Metaphor in Cognitive Linguistics.** Amsterdam: John Benjamins, 1999.

_____ **Metaphor and emotion.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____ **Metaphor: a practical introduction.** New York: Oxford University press, 2002.

_____ In: FUSSELL, Susan R. **The verbal communication of emotions: interdisciplinary perspectives.** No prelo.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.

LAGANARO, Marina. Production et compréhension des métaphores chez l'enfant: de la similitud a la métaphore. **Archives de Psychologie**, v.65, p. 141-163, 1997.

LAKOFF, George. The meanings of literal. **Metaphor and Symbolic Activity**, v.1, p. 291-296, 1986.

_____ **Women, fire and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____ The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? **Cognitive Linguistics**, v.1, n.1, p. 39-74, 1990.

_____ What is a conceptual system? In: OVERTON, Willis F.; PALERMO, David S. (Ed.), p.41-90, 1994.

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

_____ **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, George; KÖVECSES, Zoltan. The cultural model of anger inherent in American english. In: HOLLAND, D.; QUINN, Naomi. **Cultural models in language and thought**. Cambridge: Cambridge university Press, 1987.

LAKOFF, George; TURNER, Mark. **More than cool reason**: a field guide to poetic metaphor. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

LEVORATO, Maria Chiara. The acquisition of idioms and the development of figurative competence. In: CACCIARI, Cristina; TABOSSI, Patricia. (Eds.), **Idioms**: processing, structure, and interpretation. Hissdale: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, p. 101-128, 1993.

LEVORATO, Maria Chiara; CACCIARI, Cristina. Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity. **Child Language**, v.19, p.415-433, 1992.

_____ The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children. **Journal of Experimental Child Psychology**, v.60, p.261-283, 1995.

LIMA, Paula Lenz Costa. **DESEJAR É TER FOME**: novas idéias sobre antigas metáforas conceituais. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____ Metáfora e linguagem. In: FELTES, Heloísa P. de Moraes. (Org.) **Produção de sentido**: estudos transdisciplinares. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

LIMA, Paula C. L.; GIBBS, Jr. Raymond W.; FRANÇOSO, Edson. Emergência e natureza da metáfora primária - desejar é ter fome. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, v.40, p. 107-140, jan./jun., 2001.

MacWHINNEY, Bryan. **The CHILDES project: tools for analyzing talk**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associate, 1995.

MARSCHARK, Mark; NALL, Lynn. Metaphoric competence in cognitive and language development. **Advances in Child Development and Behavior**. v.19, p. 49-78, 1985.

MARTINICH, A. P. A theory of metaphor. In: Davis, S. **Pragmatics: a reader**. New York: Oxford University Press, 1991.

MERVIS, Carolyn. Early lexical development: the contributions of mother and child. In: SOPHIAN, C. (Ed.). **Origins of cognitive skills**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associate, 1984.

MOORE, B. A young child's use of a physical-psychological metaphor. **Metaphor and Symbolic Activity**, v.3, n.4, p. 223-232, 1988.

NARANAYAN, Sridhi. **Embodiment in language understanding: sensory-motor representations for metaphoric reasoning about event descriptions**. Tese (Doutorado em Ciências da Computação) - University of California, Berkeley, 1997.

NIPPOLD, M. A.; LEONARD, L. B.; KAIL, R. Syntactic and conceptual factors in children's understanding of metaphors. **Journal of Speech and Hearing Research**, v.27, p. 197-205, 1984.

OATLEY, K.; JEKINS, J. **Understanding emotions**. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, 1996.

OZÇALISKAN, Seyda. **Metaphors we move by: a crosslinguistic-developmental analysis of metaphorical motion events in English and Turkish**. Tese (Doutorado em Psicologia) - University of California, Berkeley, 2002.

PEARSON, B. Z. The comprehension of metaphor by preschool children. **Journal of child language**, v.17, n.1, p. 185-203, 1990.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

RIEMER, Nick. Interpreting semantic extension: metaphor and metonymy on different levels of lexical categorization. **Proceedings of the 2001 Conference of the Australian Linguistic Society**, 2001.

ROSCH, Eleanor. Cognitive representations of semantic categories. **Journal of Experimental Psychology**, v.104, n.3, p. 192-233, 1975.

ROSCH, Eleanor; MERVIS, Carolyn B.; GRAY, Wayne D.; JOHNSON, David M.; BOYES-BRAEM, Penny. Basic objects in natural categories. **Cognitive Psychology**, v.8, p. 382-439, 1976.

ROSENTHAL, Leah Hannah. **Talking about feelings: The Language of Emotion and its Relationships to Psychology**. Tese (Doutorado em Psicologia) - University of California, Berkeley, 1998.

SEARLE, John. **Speech acts**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SILTANEN, S. A. Effects of three levels of context on children's metaphor comprehension. **Journal of Genetic Psychology**, v.150, n.2, p. 197-215, 1989.

SILTANEN, S. Effects of explicitness on children's metaphor comprehension. **Metaphor and Symbolic Activity**, v.5, n.1, p. 1-20, 1990.

SINHA, Chris; JENSEN DE LÓPEZ, Kristine Jensen. Language, culture and the embodiment of spatial cognition. **Cognitive Linguistics**, v.11, n.1, p. 17-41, 2000.

SIQUEIRA, Maity. **Metáfora: intersecção entre abordagens lógicas e cognitivistas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____ O papel do corpo na conceitualização das emoções: Compreensão e produção de metáforas. **Letras de Hoje**, v.125, p. 641-69, 2001.

SIQUEIRA, Maity; SETTINERI, Francisco. A aquisição da metáfora: Um estudo exploratório. **Letras de Hoje**, v.132, p. 197-204, 2003.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevance: communication and cognition**. Oxford: Blackwell, 1986.

SWEETSER, Eve. **From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

YU, Ning. **The Contemporary Theory of Metaphor**. Philadelphia: John Benjamins, 1998.

VOSNIADOU, Stella. Children and metaphors. **Child development**, v.58, p. 870-885, 1987a.

_____ Contextual and linguistic factors in children's comprehension of nonliteral language. **Metaphor and Symbolic Activity**, v.2, n.1, p.1-11, 1987b.

VOSNIADOU, S.; ORTONY, A. The emergence of the literal-metaphorical-anomalous distinction in young children. **Child Development**, v. 54, p. 154-161, 1983.

VOSNIADOU, S.; ORTONY, A.; REYNOLDS, R. E.; WILSON, P. T. Sources of difficulty in the young child's understanding of metaphorical language. **Child Development**, v.55, p. 1588-1606, 1984.

WAGGONER, J. E.; PALERMO, D. S. Betty is a bouncing bubble: children's comprehension of emotion-descriptive metaphors. **Developmental Psychology**, v.25, n.1, p. 152-163, 1989.

WINNER, E. **The point of words**: Children's understanding of metaphor and irony. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

WINNER, E.; McCARTHY, M.; GARDNER, H. The ontogenesis of metaphor. In R. P. Honeck and R. Hoffman (Eds.), **Cognition and figurative language**, p. 341-361. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

WINNER, E.; ROSENSTIEL, A. K.; GARDNER, H. The development of metaphoric understanding. **Developmental Psychology**, v. 12, p.289-297, 1976.

WINNER, E.; WAPNER, W.; CICONE, M.; GARDNER, H. Measures of metaphor. **New Directions for Child Development**, v.6, p.67-75, 1979.

ANEXO I: Consentimento informado

Versão enviada para os sujeitos americanos

Understanding and Producing Metaphors Information and Consent Form

Dear Parent,

My name is Maity Siqueira. I am a graduate student in Linguistics (PUCRS - Brazil) and a visiting researcher at the University of California, Santa Cruz. I am writing to inform you about a research project that I will be conducting under the supervision of University of California, Santa Cruz Professor of Psychology, Raymond Gibbs. Please read the following information and decide if your child would like to participate.

The project is designed to examine age-related changes in children's producing and understanding of metaphors. More specifically, the study investigates if children produce and understand primary metaphors of emotion (e.g., happiness is up, warmth is affection). Participation in this project involves allowing your child to be interviewed by me on one occasion. The interview will last no more than 15 minutes and will consist of a story-telling task and a short question-answer task.

In the production task the child will be read short stories while looking through a wordless cartoon and then will be asked to comment the stories. In the question-answer task, your child will be presented with some sentences, one at a time, and will be asked a few questions about the sentence to test for his understanding of the metaphors in the sentence (e.g., What happened? Do you think it is difficult or easy for her?).

The project does not involve any risks, and children typically enjoy telling stories and describing pictures. However, at any time of the interview, if your child becomes reluctant to participate, she/he will be led back to the classroom by the experimenter. All interviews will be audio taped and transcribed for future analysis. You and your child will never be identified by name. That is, the audio taped recordings and transcripts will be identified by code only. The key to this code will be kept separately from the audiotapes themselves. Direct access to the tapes and codes will be available only to me.

Participation in this study is voluntary and will be greatly appreciated. Whether or not your child participates will have no bearing on your child's standing at the preschool or the school she/ he is attending. In addition, teachers and administrators will not have access to the tapes recorded for this study. General results will be made available upon completion of this project for those people who are interested.

Thank you for taking the time to read this letter. If you have any questions about this study, please feel free to call me at (831) 420-0451, or send me an e-mail at maitysiqueira@hotmail.com.

Sincerely,

Maity Siqueira

General Consent Form for Parents

I have read the letter which describes the research project being conducted by Maity Siqueira and Professor Raymond Gibbs. I agree to allow my child to participate in this study. I understand that my child will be audiotaped while engaging in a variety of language related activities. I understand that the audiotapes will be kept in a secure place and will remain completely confidential. I also understand that my child may withdraw from the study at any time.

Parent's name (please print clearly)

Parent's signature

Date

Child's name (please print clearly)

Versão enviada para os sujeitos brasileiros

Compreensão de Metáforas

Carta de informação e folha de consentimento

Prezados Pais,

Meu nome é Maity Siqueira e estou cursando o último ano do Doutorado em Linguística na PUCRS. Esta carta é para informá-los sobre a pesquisa que estou conduzindo sob a orientação da Professora Regina Lamprecht (PUCRS). Por favor, leia os seguintes esclarecimentos a fim de decidir se seu filho participará da pesquisa.

O projeto objetiva examinar a compreensão infantil de metáforas. Mais especificamente, o estudo investiga a compreensão de metáforas que envolvem emoções (por exemplo, "a felicidade é para cima", "o afeto é quente"). A inclusão da criança neste projeto envolve unicamente sua participação em uma entrevista de aproximadamente 15 minutos.

Basicamente, a entrevista consiste em duas tarefas, uma de compreensão verbal e uma de compreensão não-verbal. Na tarefa de compreensão verbal, serão apresentadas algumas sentenças à criança e a partir daí lhe serão feitas algumas perguntas, a fim de verificar seu entendimento das metáforas contidas nas sentenças. Na tarefa de compreensão não-verbal, serão apresentados alguns desenhos à criança e ela poderá escolher aquele que lhe parece mais feliz, mais afetivo, etc.

O projeto não envolve nenhum risco e as crianças tipicamente gostam de contar histórias e descrever as figuras. Entretanto, as crianças podem desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. As entrevistas serão transcritas para análise, mas o participante não será identificado pelo nome em nenhum momento. O fato de seu filho participar ou não das entrevistas não terá qualquer influência em seus estudos. Além disso, os professores e

administradores da escola não terão acesso às respostas das crianças.

Uma versão em língua inglesa da mesma pesquisa foi realizada por mim no ano de 2002 com 100 participantes americanos, como parte de um projeto realizado na Universidade da Califórnia em Santa Cruz. Após a conclusão do estudo, os resultados gerais estarão à disposição das pessoas interessadas.

A participação neste estudo é voluntária e será muito apreciada.

Se houverem quaisquer dúvidas ou comentários sobre esta pesquisa, sintam-se à vontade para me telefonar (051) 33844457 ou me enviar um e-mail maitysiqueira@hotmail.com

Desde já agradeço a cooperação,

Maity Siqueira

Folha de Consentimento

Após ter lido a folha anexa, que descreve a pesquisa conduzida pela Doutoranda em Lingüística Maity Siqueira, dou meu consentimento para que meu filho participe desse estudo. Entendo que meu filho somente participará de uma entrevista envolvendo questões relacionadas à linguagem e que suas respostas permanecerão confidenciais. Entendo, também, que meu filho pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

Assinatura dos pais

Data

Nome da criança

ANEXO II: Distribuição das sentenças por fita

- FITA 1

MP: 'A Lúcia está se sentindo para cima depois de encontrar o Tom'.

Pergunta: Como será que a Lúcia está se sentindo?

Será que o Tom deu boas ou más notícias para ela?

AL: A Pati tem uma idéia excelente!

Pergunta: Tu achas que isso é bom ou não?

Adivinha o que aconteceu depois de ela ter contado isso para os outros.

FL: 'A Ana tem uma mala pesada hoje!'

Pergunta: Tu achas que é fácil ou difícil p/ ela?

Como será que ela está se sentindo?

MP: 'A mãe do Chico não engoliu as desculpas que ele deu para ela'.

Pergunta: Tu achas que isso é ruim ou bom?

O que será que ela vai fazer?

AL: 'Hoje é um dia importante para a Silvia'.

Pergunta: O que tu achas que vai acontecer?

Como tu achas que ela está se sentindo?

FL: A Susi toca os gatos com suavidade'.

Pergunta: A Susi gosta de gatos?

Como ela trata os gatos?

- FITA 2

AL: 'O Duda está furioso'.

Pergunta: O que será que aconteceu?

Como ele está se sentindo?

FL: A Pati tem um anel brilhante!

Pergunta: Tu achas que isso é bom ou não?

Adivinha o que aconteceu depois de ela ter contado isso para os outros.

MP: 'A Ana tem um jogo pesado hoje!'
Pergunta: Tu achas que é fácil ou difícil p/ ela?
Como será que ela está se sentindo?

AL: 'Pedro e Kátia são íntimos'.
Pergunta: Será que eles gostam um do outro?
Porque?

FL: O Jipe é um carro grande para a Silvia.
Pergunta: O que tu achas que vai acontecer?
Como tu achas que ela está se sentindo?

MP: 'A Susi trata os gatos com suavidade'.
Pergunta: A Susi gosta de gatos?
Como ela trata os gatos?

- FITA 3

AL: 'A Lúcia está feliz depois de encontrar o Tom'.
Pergunta: Como será que a Lúcia está se sentindo?
Será que o Tom deu boas ou más notícias para ela?

FL: 'O leite do Duda está fervendo'.
Pergunta: O que será que aconteceu?
Como ele está se sentindo?

MP: A Pati tem uma idéia brilhante!
Pergunta: Tu achas que isso é bom ou não?
Adivinha o que aconteceu depois de ela ter contado isso para os outros.

AL: 'A mãe do Chico não aceitou as desculpas que ele deu para ela'.
Pergunta: Tu achas que isso é ruim ou bom?
O que será que ela vai fazer?

FL: 'As casa de Pedro e Kátia são próximas'.
Pergunta: Será que eles gostam um do outro?
Porque?

MP: 'Hoje é um grande dia para a Silvia'.
Pergunta: O que tu achas que vai acontecer?
Como tu achas que ela está se sentindo?

MNP: 'A Susi trata os gatos com doçura'.
Pergunta: A Susi gosta de gatos?

Como ela trata os gatos?

- FITA 4

FL: 'A Lúcia está subindo os degraus depois de encontrar o Tom'.

Pergunta: Como será que a Lúcia está se sentindo?

 Será que o Tom deu boas ou más notícias para ela?

MP: ' O Duda está fervendo'.

Pergunta: O que será que aconteceu?

 Como ele está se sentindo?

AL: 'A Ana tem um jogo difícil hoje!'

Pergunta: Tu achas que é fácil ou difícil p/ ela?

 Como será que ela está se sentindo?

FL: A mãe do Chico não engoliu as pílulas que ele deu para ela'.

Pergunta: Tu achas que isso é ruim ou bom?

 O que será que ela vai fazer?

MP: 'Pedro e Kátia são próximos'.

Pergunta: Será que eles gostam um do outro?

 Porque?

AL: 'A Susi trata os gatos com gentileza'.

Pergunta: A Susi gosta de gatos?

 Como ela trata os gatos?

ANEXO III: Instrumento de compreensão verbal

Versão do instrumento de compreensão verbal em português

1) Metáfora primária: A FELICIDADE É PARA CIMA

MP: 'A Lúcia está se sentindo para cima depois de encontrar o Tom'.

Pergunta: Como será que a Lúcia está se sentindo?

Será que o Tom deu boas ou más notícias para ela?

AL: 'A Lúcia está feliz depois de encontrar o Tom'.

Pergunta: Como será que a Lúcia está se sentindo?

Será que o Tom deu boas ou más notícias para ela?

FL: 'A Lúcia está subindo os degraus depois de encontrar o Tom'.

Pergunta: Como será que a Lúcia está se sentindo?

Será que o Tom deu boas ou más notícias para ela?

2) Metáfora primária: INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR

MP: ' O Duda está fervendo'.

Pergunta: O que será que aconteceu?

Como ele está se sentindo?

AL: 'O Duda está furioso'.

Pergunta: O que será que aconteceu?

Como ele está se sentindo?

FL: 'O leite do Duda está fervendo'.

Pergunta: O que será que aconteceu?

Como ele está se sentindo?

3) Metáfora primária: BOM É CLARO

MP: A Pati tem uma idéia brilhante!

Pergunta: Tu achas que isso é bom ou não?

Adivinha o que aconteceu depois de ela ter contado isso para os outros.

AL: A Pati tem uma idéia excelente!

Pergunta: Tu achas que isso é bom ou não?

Adivinha o que aconteceu depois de ela ter contado isso para os outros.

FL: A Pati tem um anel brilhante!

Pergunta: Tu achas que isso é bom ou não?

Adivinha o que aconteceu depois de ela ter contado isso para os outros.

4) Metáfora primária: DIFICULDADE É PESO

MP: 'A Ana tem um jogo pesado hoje!'

Pergunta: Tu achas que é fácil ou difícil p/ ela?

Como será que ela está se sentindo?

AL: 'A Ana tem um jogo difícil hoje!'

Pergunta: Tu achas que é fácil ou difícil p/ ela?

Como será que ela está se sentindo?

FL: 'A Ana tem uma mala pesada hoje!'

Pergunta: Tu achas que é fácil ou difícil p/ ela?

Como será que ela está se sentindo?

5) Metáfora primária: ACEITAR É ENGOLIR

MP: 'A mãe do Chico não engoliu as desculpas que ele deu para ela'.

Pergunta: Tu achas que isso é ruim ou bom?

O que será que ela vai fazer?

AL: 'A mãe do Chico não aceitou as desculpas que ele deu para ela'.

Pergunta: Tu achas que isso é ruim ou bom?

O que será que ela vai fazer?

FL: 'A mãe do Chico não engoliu as pílulas que ele deu para ela'.

Pergunta: Tu achas que isso é ruim ou bom?

O que será que ela vai fazer?

6) Metáfora primária: INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE

MP: 'Pedro e Kátia são próximos'.

Pergunta: Será que eles gostam um do outro?

Porque?

AL: 'Pedro e Kátia são íntimos'.

Pergunta: Será que eles gostam um do outro?
Porque?

FL: 'As casas de Pedro e Kátia são próximas'.

Pergunta: Será que eles gostam um do outro?
Porque?

7) Metáfora primária: IMPORTÂNCIA É TAMANHO

MP: 'Hoje é um grande dia para a Silvia'.

Pergunta: O que tu achas que vai acontecer?
Como tu achas que ela está se sentido?

AL: 'Hoje é um dia importante para a Silvia'.

Pergunta: O que tu achas que vai acontecer?
Como tu achas que ela está se sentido?

FL: O Jipe é um carro grande para a Silvia.

Pergunta: O que tu achas que vai acontecer?
Como tu achas que ela está se sentido?

8) Metáfora primária: SIMPATIA É SUAVIDADE

MP: 'A Susi trata os gatos com suavidade'.

Pergunta: A Susi gosta de gatos?
Como ela trata os gatos?

AL: 'A Susi trata os gatos com gentileza'.

Pergunta: A Susi gosta de gatos?
Como ela trata os gatos?

FL: A Susi toca os gatos com suavidade'.

Pergunta: A Susi gosta de gatos?
Como ela trata os gatos?

Versão do instrumento de compreensão verbal em inglês

1) Primary Metaphor: HAPPINESS IS UP

PM: 'Lucy is feeling uplifted after seeing Tom'.

Questions: How is Lucy feeling?
Did Tom give her good or bad news?

LT: 'Lucy is happy after seeing Tom'.

Questions: How is Lucy feeling?

Did Tom give her good or bad news?

LS: 'Lucy is running upwards after seeing Tom'.

Questions: How is Lucy feeling?

Did Tom give her good or bad news?

2) Primary Metaphor: INTENSITY OF EMOTION IS HEAT

PM: 'Dad is fuming'.

Question: What happened?

How is Dad feeling?

LT: 'Dad is furious'.

Question: What happened?

How is Dad feeling?

LS: 'Dad's milk is boiling'.

Question: What happened?

How is Dad feeling?

3) Primary Metaphor: GOOD IS BRIGHT

PM: Patty has a brilliant idea!

Question: Do you think it is nice or not?

Guess what happened after she told others about that.

LT: Patty has an excellent idea!

Question: Do you think it is nice or not?

Guess what happened after she told others about that.

LS: Patty has a brilliant diamond ring!

Question: Do you think it is nice or not?

Guess what happened after she told others about that.

4) Primary Metaphor: DIFFICULTY IS HEAVINESS

PM: 'Nancy has a heavy game today!'

Question: Do you think it is easy or difficult for her?

How is she feeling about that?

LT: 'Nancy has a hard game today!'

Question: Do you think it is easy or difficult for her?

How is she feeling about that?

LS: 'Nancy has a heavy suitcase today!'.

Question: Do you think it is easy or difficult for her?

How is she feeling about that?

5) Primary Metaphor: ACQUIESCING IS SWALLOWING

PM: 'Sam's mom did not swallow the excuses he gave to her'.

Question: Do you think it is good or bad?

What is she going to do?

LT: 'Sam's mom did not accept the excuses he gave to her'.

Question: Do you think it is good or bad?

What is she going to do?

LS: 'Sam's mom did not swallow the pills he gave to her'.

Question: Do you think it is good or bad?

What is she going to do?

6) Primary Metaphor: EMOTIONAL INTIMACY IS PROXIMITY

PM: 'Peter and Kate have a close relationship'.

Question: Do you think they like each other?

Why?

LT: 'Peter and Kate have an intimate relationship'.

Question: Do you think they like each other?

Why?

LS: 'Peter and Kate have houses close to each other'.

Question: Do you think they like each other?

Why?

7) Primary Metaphor: IMPORTANCE IS SIZE

PM: 'Today is a big day for Silvia'.

Question: What do you think is going to happen?

How is she feeling about that?

LT: 'Today is an important day for Silvia'.

Question: What do you think is going to happen?

How is she feeling about that?

LS: A Toyota van is a big car for Silvia.

Question: What do you think is going to happen?
How is she feeling about that?

8) Primary Metaphor: SYMPATHY IS SOFTNESS

PM: 'Sue treats cats softly'.

Question: Does Sue like cats?
How does she treat the cats?

LT: 'Sue treats cats kindly'.

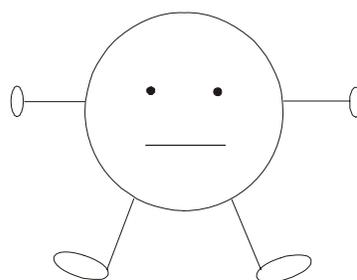
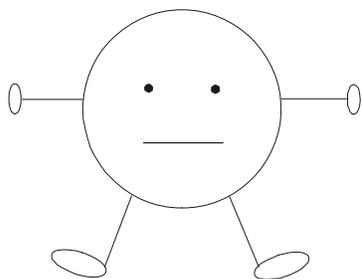
Question: Does Sue like cats?
How does she treat the cats?

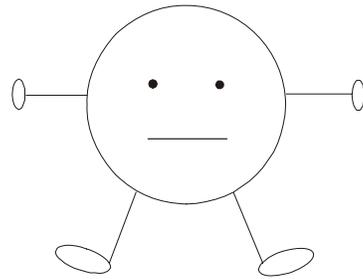
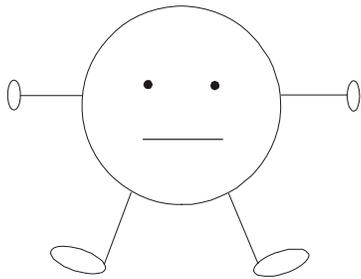
LS: 'Sue touches the fur softly'.

Question: Does Sue like cats?
How does she treat the cats?

ANEXO IV: Instrumento de compreensão não-verbal

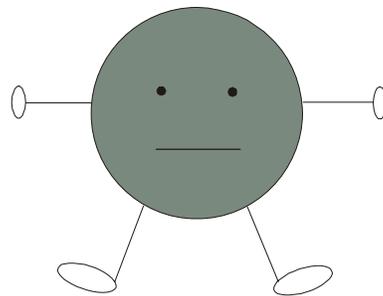
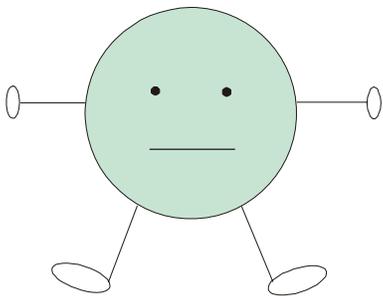
Aponte para o Duni mais feliz.



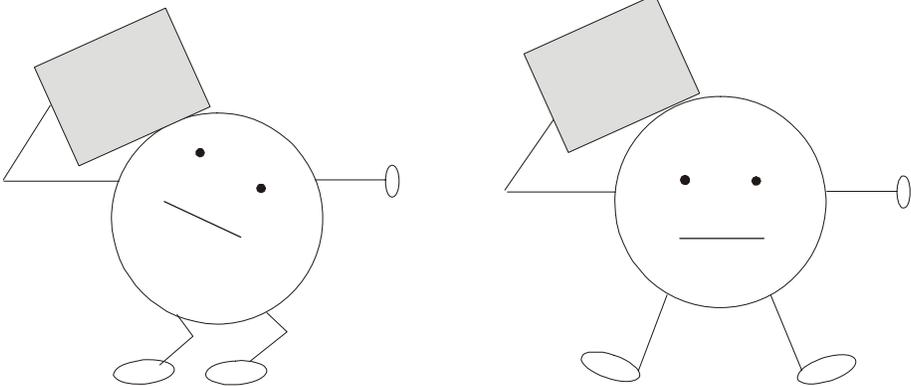


OBS: esse item não é apresentado no papel.
São oferecidos dois sacos de gel forrados (um saco é aquecido e o outro é resfriado)

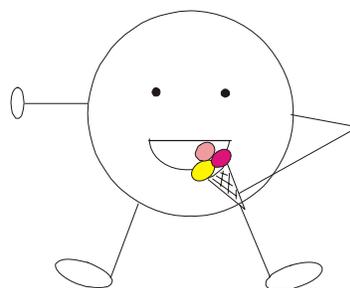
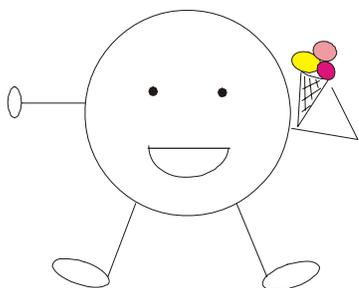
Aponte para o Duni mais bonzinho.



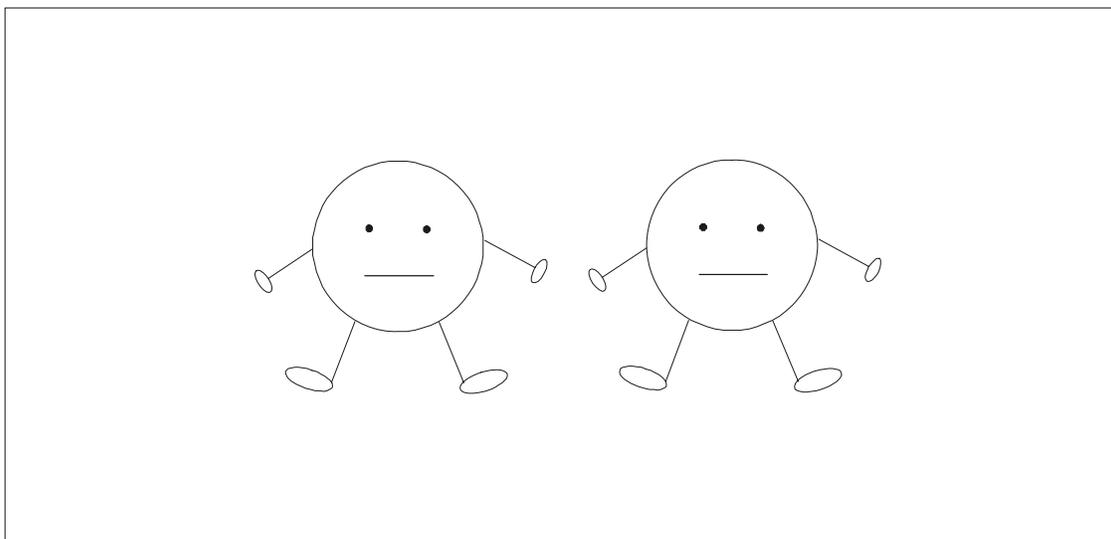
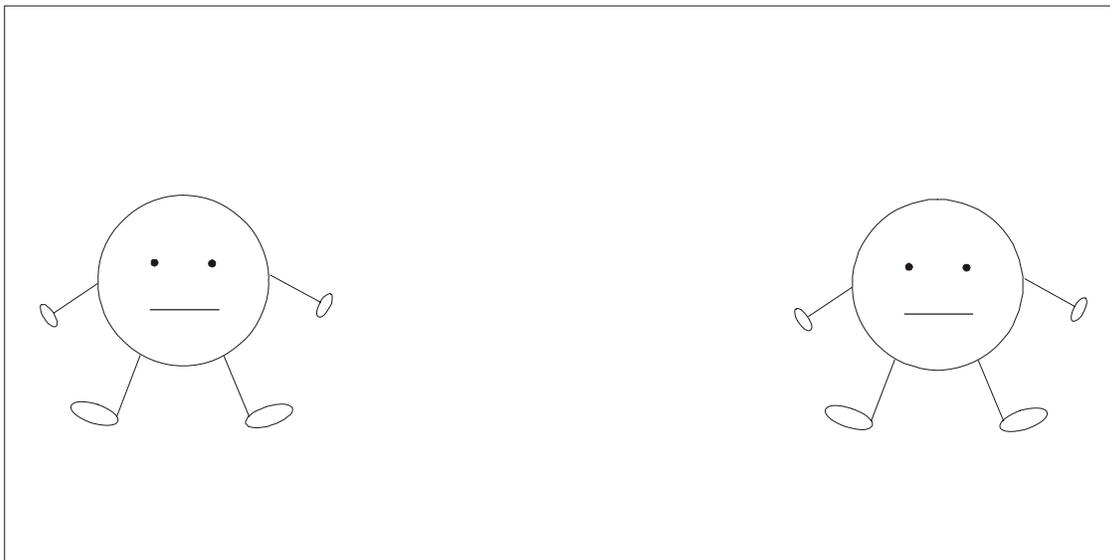
Qual Duni está tendo mais dificuldade?



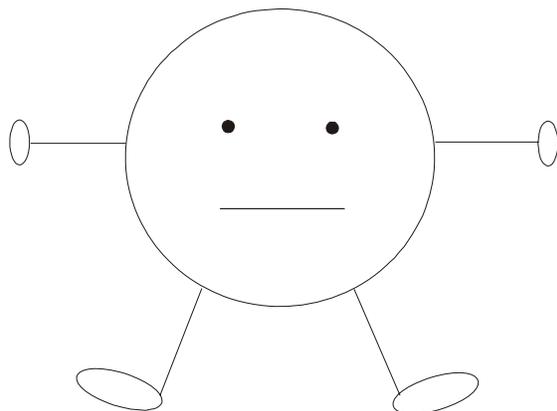
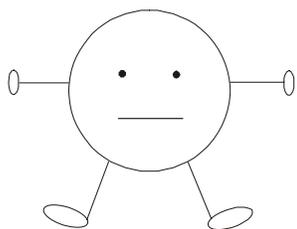
Aponte para o Duni que vai aceitar as desculpas de um amigo.



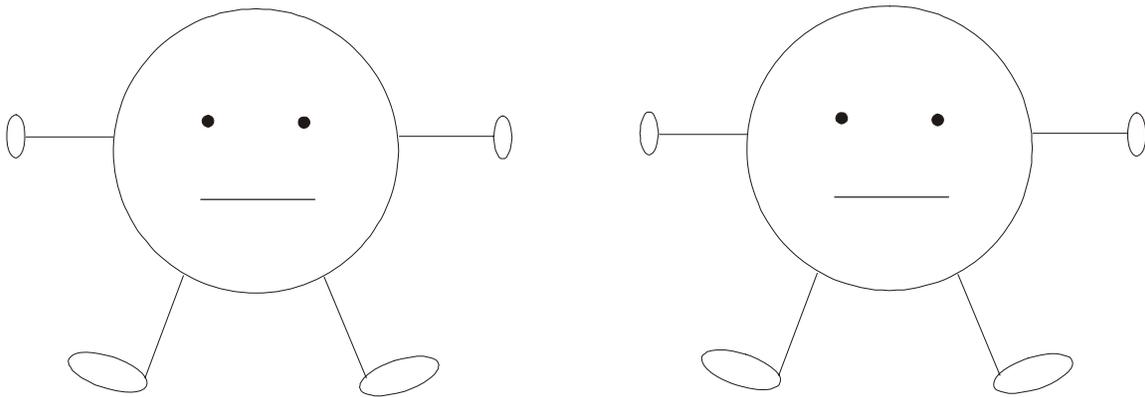
Aponte para os Dunis que são mais amigos.



Aponte para o Duni mais importante.



Aponte para o Duni mais simpático



OBS: o Duni da esquerda é apresentado aos sujeitos forrado de veludo e o Duni da direita é apresentado forrado de uma lixa da mesma cor do veludo

ANEXO V: Critérios para pontuação

Para fins de análise quantitativa, recebem pontuação 1 as respostas que seguirem os critérios descritos abaixo.

FITA 1

1a bem, feliz

1b boas

2a qualquer evento negativo, com exceção de interpretações literais (ex: ele se derramou água quente, está com muito calor)

2b furioso/ brabo/ com raiva/ mal

3a bom, legal

3b eles gostaram, eles quiseram fazer o que ela disse, eles ficaram com ciúmes, quiseram que ela explicasse melhor a idéia

4a difícil/ fácil

4b mal/ bem/ cansada

5a ruim

5b punir/ dar castigo para ele/ não punir/ perdoar/ tentar descobrir a verdade

6a sim

6b eles são da mesma família/ são amigos/ são namorados/ são próximos

7a algum evento especial (ex: casamento, aniversário, primeiro dia na escola, arranjar um emprego, vai viajar, etc.)

7b feliz, bem ansiosa, nervosa, confiante, alegre, contente, realizada

8a sim/ não

8b bem/ com carinho/ com respeito/ mimando eles

FITA 2

1a bem, feliz

1b boas

2a qualquer evento negativo

2b furioso/ brabo/ com raiva/ mal

3a sim, é bom, é legal

3b eles gostaram, eles quiseram ter um igual, eles ficaram com ciúmes

4a difícil

4b excitada, com medo, confiante, estressada, nervosa

5a ruim

5b punir/ dar castigo para ele/ não punir/ perdoar/ tentar descobrir a verdade

6a sim

6b eles são da mesma família/ são amigos/ são namorados/ são próximos

7a qualquer evento relacionado ao carro (exemplos: não consegue estacionar, vai bater o carro, dirigir, vender o carro, levar os amigos para passear)

7b depende da resposta dada em 7ª. (exemplos: com medo, confiante)

8a sim

8b bem, com carinho, com gentileza, mimando eles

FITA 3

1a bem, contente, alegre

1b boas notícias

2a qualquer evento relacionado ao leite (exemplos: ele esqueceu do leite no fogão, o leite está pronto, está na hora do café, o leite ficou com espuma, o leite derramou)

2b depende da resposta dada em 2a (com pressa, com fome, brabo porque o leite derramou)

3a bom, legal

3b eles gostaram, eles quiseram fazer o que ela disse, eles ficaram com ciúmes, quiseram que ela explicasse melhor a ideia

4a difícil

4b excitada, com medo, confiante, estressada, nervosa

5a ruim

5b punir/ dar castigo para ele/ não punir/ perdoar/ tentar descobrir a verdade

6a sim/ não

6b eles são da mesma família/ são amigos/ são namorados/ são próximos/ eles se conhecem há muito tempo/ eles brigaram/ as famílias não se dão

7a algum evento especial (ex: casamento, aniversário, primeiro dia na escola, arranjar um emprego, vai viajar, etc.)

7b feliz, bem ansiosa, nervosa, confiante, alegre, contente, realizada

8a sim

8b bem, com carinho, com gentileza, mimando eles

FITA 4

1a bem/ feliz/ cansada/ com medo/ braba

1b boas notícias/ más notícias, depende da resposta dada em 1a

2a qualquer evento negativo

2b furioso/ brabo/ com raiva/ mal

3a bom, legal

3b eles gostaram, eles quiseram fazer o que ela disse, eles ficaram com ciúmes, quiseram que ela explicasse melhor a idéia

4a difícil

4b excitada, com medo, confiante, estressada, nervosa

5a ruim/ bom

5b ir a um médico/ tomar outro remédio/ jogar no lixo o remédio

6a sim

6b eles são da mesma família/ são amigos/ são namorados/ são próximos

7a algum evento especial (ex: casamento, aniversário, primeiro dia na escola, arranjar um emprego, vai viajar, etc.)

7b feliz, bem ansiosa, nervosa, confiante, alegre, contente, realizada

8a sim

8b bem, com carinho, com gentileza, mimando eles

