

REFLETINDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM À LUZ DA TEORIA DA METÁFORA CONCEPTUAL

Ilana Souto de Medeiros
Ricardo Yamashita Santos

INTRODUÇÃO

Produzir linguagem – capacidade especificamente humana, se configura, aparentemente, como algo trivial para os indivíduos, uma vez que tal processo é construído e apreendido de modo inconsciente. Não obstante, a partir do momento que se reflete, mesmo que minimamente, sobre os aspectos sob os quais a linguagem se constitui, fica evidente o quão sua natureza é complexa e profunda.

A linguagem é um processo multifacetado que transcende a simples articulação entre elementos gramaticais. Podemos pensá-la como um sistema extremamente arquitetado, regulado pela interação entre as experiências socioculturais do sujeito com a sua estrutura cognitiva. Em outras palavras, a linguagem emerge das relações estabelecidas entre fatores exógenos (meio) e endógenos (mente).

Partindo dessa premissa e do fato da existência de incontáveis elementos linguísticos, trataremos neste texto especificamente da metáfora, evidenciando nesta as modificações ocorridas no plano semântico ao longo dos séculos que culminaram na elaboração de um conceito mais atual, expresso por George Lakoff e Mark Johnson como metáfora conceptual (1980).

Para tanto, iniciaremos nosso estudo com um breve apanhado histórico, no intuito de evidenciar a evolução conceitual sobre a metáfora – iniciada no século IV a.C. por Aristóteles, para então, cerca de dois mil anos mais tarde, chegar ao século XX, com o início das pesquisas desenvolvidas por Lakoff e Johnson em 1980.

A grande problemática criada ao longo desses séculos esteve centrada no eixo principal das questões voltadas ao funcionamento da mente e, conseqüentemente, à construção da linguagem: seria a mente autônoma, como propôs Aristóteles, ou, como propõem Lakoff e Johnson, corporificada? Destacaremos, assim, os aspectos abordados no Realismo Objetivista aristotélico bem como aqueles relacionados ao Realismo Experiencialista de Lakoff e Johnson.

Em seguida, por corroborar da noção experiencialista que compreende os produtos mentais – inclusive a linguagem, como sendo concebidos através de nossas experiências corpóreas, apresentaremos, no campo da Linguística Cognitiva, a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) proposta por Lakoff e Johnson destacando sob quais aspectos construímos metáforas, assim como sua natureza cognitiva e cultural.

Finalmente, buscaremos ressaltar a relevância dessa teoria no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Acreditamos que as metáforas conceptuais formam as bases da linguagem e, conseqüentemente, auxiliam na nossa compreensão a respeito do mundo.

Nessa perspectiva, desejamos ressaltar que o estudo das metáforas – não enquanto ornamento do discurso, mas enquanto resultado de interações sociocognitivas, é capaz de romper com o ensino tradicional das mesmas que, uma vez reduzidas apenas ao plano linguístico, minimiza o potencial crítico e criativo de quem as produz.

Pretendemos, ao final, colaborar com o crescimento de produções científicas acerca da linguagem, promovendo reflexões e debates sobre o estudo das metáforas, bem como incitar posteriores discussões em torno do tradicionalismo existente no ensino da língua.

A METÁFORA SOB O PRISMA REALISTA OBJETIVISTA ARISTOTÉLICO

A etimologia da palavra “metáfora” deriva do grego *meta* (mudança) e *pherein* (carregar). Em seu sentido restrito, o verbo *metapherein* corresponde, em latim, ao verbo *transferire* – transferir, em português.

A primeira concepção sobre a metáfora foi desenvolvida por Aristóteles e data do século IV a.C. Segundo o filósofo, o processo de construção da metáfora “[...] consiste no transportar para uma coisa o nome de outra [...]” (ARISTÓTELES, 1996, p.92).

A teoria aristotélica é objetivista por postular que a realidade independe da consciência, sendo captada pelos sentidos e por acreditar que a essência das coisas reside nas próprias coisas. Com Aristóteles, tem início o esforço sistemático em analisar a estrutura do pensamento enquanto capaz de forjar provas racionais.

Nesse sentido, Aristóteles fazia uma distinção entre a linguagem poética e a linguagem formal. Na primeira, considerada um dom especial dos poetas, estariam inseridos elementos da linguagem figurada que, assim como as metáforas, possuíam a capacidade de confundir o homem.

Analisando os trechos do poema de Camões, para quem o “amor é um fogo que arde sem se ver; é ferida que dói e não se sente; é um contentamento descontente...”, constataríamos, sob uma ótica aristotélica, que essa construção constitui apenas um jogo de palavras, uma vez que a essência do amor estaria no próprio amor e não no fogo ou na ferida, por exemplo.

Nessa perspectiva, as relações feitas pelo poeta para explicar o amor (amor/fogo; amor/ferida; amor/contentamento descontente), se distanciariam do mundo real e usurpariam a substância individual do conceito “amor”.

A concepção tradicional sobre a metáfora – herança aristotélica, ainda permanece presente no Ocidente mesmo após mais de dois mil anos. As metáforas, quando estudadas, ainda são situadas apenas no plano estrutural da língua como figura de linguagem e não como um elemento inerente à mente.

LINGUISTICA COGNITIVA: AVANÇOS EPISTEMOLÓGICOS PARA UMA NOVA COMPREENSÃO SOBRE A METÁFORA

Os avanços epistemológicos trouxeram, para a ciência da linguagem, inúmeras contribuições através da Linguística Cognitiva, ao considerar a linguagem como algo inerente ao conteúdo cognitivo dos indivíduos. Diferentemente da abordagem estruturalista – cujo cerne se volta para um estudo descritivo dos aspectos linguísticos, a Linguística Cognitiva parte do pressuposto de que a linguagem aflora das relações existentes entre o corpo humano e as nossas experiências no mundo. Nesse sentido, Silva (1997, p. 59) assinala que

as unidades e as estruturas da linguagem são estudadas, não como se fossem entidades autônomas, mas como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual.

Esse campo da linguística dialoga com outras ciências cognitivas, cujo cenário é bem delimitado por duas vertentes. Na primeira, conhecida como ciência cognitiva clássica, observam-se elementos fortemente marcados pelo dualismo cartesiano – caracterizado pela desassociação entre corpo e mente (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010).

Nessa fase, os estudos se voltaram a uma inteligência artificial, ou seja, por meio de modelos computacionais, buscou-se compreender o funcionamento da mente. Nesse contexto, como destacam Koch e Lima (2011, p. 264), “[...] a ideia de investigar a mente como um sistema de manipulação simbólica foi finalmente amadurecida [...]”.

A segunda abordagem se refere à ciência cognitiva corporificada, cujo eixo principal se apoia na premissa de que as experiências corpóreas subjazem os processos de construção da linguagem. Nessa perspectiva, Duque e Costa (2012, p. 8) afirmam que

de acordo com esse enfoque, as habilidades cognitivas e comunicacionais dos sujeitos são interpretadas como fenômenos resultantes de sua existência como sistemas físicos em contínua interação com seu ambiente humano e não humano.

Situar a linguagem no campo da cognição foi, sem dúvida, a maior contribuição trazida pelas duas vertentes das ciências cognitivas, e fator determinante na busca em compreender os processos linguísticos, inclusive as construções metafóricas, como sendo inerentemente corporificadas.

Nesse sentido, Carvalho (s.d, p.2), assinala que a metáfora “[...] começa a ser vista como um elemento importante no processo de entendimento da própria compreensão humana e não mais como um simples ornamento do discurso”. A metáfora migra da esfera estrutural para a esfera cognitiva da língua, passando a ser considerada um instrumento facilitador à construção da linguagem e, conseqüentemente, à compreensão do mundo.

Para a Linguística Cognitiva, a metáfora significa correspondência conceptual, um “mapeamento” entre dois domínios conceptuais. Esse novo entendimento a respeito das metáforas emerge da premissa de que sem experiência corpórea, não há conhecimento. Em outras palavras,

rompendo com a concepção aristotélica, Lakoff e Johnson (2002) compreendem que corpo e mente não se separam, uma vez que a mente opera através de um embasamento corpóreo, atrelado a aspectos socioculturais.

REALISMO EXPERIENCIALISTA: TEORIA DA METÁFORA CONCEPTUAL

A obra intitulada *Metaphors we live by* (LAKOFF; JOHNSON, 1980), trouxe para o campo da Linguística Cognitiva, dentre outras contribuições, a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC). Nesta, a metáfora passa a ser entendida como um elemento multidimensional, sendo compreendida como resultado das interações entre mecanismos cognitivos, experiências corpóreas, fatores socioculturais e elementos linguísticos. Em outras palavras, essa concepção “[...] evidencia uma interdependência entre corpo e mente no processo de formação de nossa linguagem” (SANTOS, 2011, p. 18).

Lakoff e Johnson (2002) advogam que a metáfora é uma propriedade de conceitos e não de palavras. Nesse sentido, a definem como

[...] um dos mais importantes instrumentos para tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido em sua totalidade: nossos sentimentos, nossas experiências estéticas, nossas práticas morais e nossa consciência espiritual [...] (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 303).

As metáforas conceptuais resultam da capacidade de cada indivíduo em realizar projeções entre domínios, isto é, em atribuir a conceitos mais abstratos, elementos mais próximos de sua própria realidade. Uma expressão do tipo “Hoje estou pra cima!”, por exemplo, revela a habilidade da natureza humana em utilizar variadas estratégias cognitivas no intuito de simplificar a compreensão daquilo que foi dito (FELIZ É PARA CIMA). Desse modo, a construção conceptual resultante das conexões estabelecidas entre um estado de espírito (estar feliz) e uma noção espacial (para cima), minimiza possíveis dificuldades no ato de expressar e de compreender um sentimento abstrato, tal qual a felicidade.

Essas projeções decorrem da compreensão a respeito da corporalidade que, grosso modo, diz respeito ao estreito vínculo existente entre corpo e mente. Nesse sentido, “[...] a cognição humana é baseada na corporalidade, o que ajuda a determinar a natureza da compreensão e do pensamento” (DUQUE; COSTA, 2012, p. 148).

É por meio da corporalidade que se constroem, por exemplo, frases do tipo “eu estou explodindo de raiva!”. Desta expressão metafórica, observamos que a metáfora conceptual RAIVA É UM FLUIDO EM UM RECIPIENTE, executa uma projeção entre os domínios fonte – raiva e alvo – fluido. E este fluido, graças à existência do esquema CONTÊINER, está situado dentro de um recipiente – o próprio corpo.

Expressões desse tipo são construídas a todo instante, de modo inconsciente, pelas conexões estabelecidas entre o cérebro humano, as experiências corpóreas e o entorno

sociocultural. É por meio desse engenhoso maquinário cognitivo-cultural que produzimos linguagem e, mais que isso, nos tornamos capazes de trabalhar com as mais diversas sortes de conceitos abstratos.

Partindo da afirmação feita por Vilela (2003, p. 319), para quem a linguagem é uma “[...] forma de simbolização de capacidades naturais [...] de conceptualizar a experiência corporizada [...], a acção sobre o mundo e a capacidade de relacionar analogicamente domínios conceptuais entre si”, concluímos que as metáforas conceptuais formam as bases da linguagem e, conseqüentemente, auxiliam na nossa compreensão a respeito do mundo.

Nessa perspectiva, acreditamos ser essencial que o estudo de tal teoria compreenda não apenas o campo linguístico, mas, também, outras áreas do saber, tendo em vista que a língua é o instrumento básico no processo de construção do conhecimento.

REFLETINDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM À LUZ DA TEORIA DA METÁFORA CONCEPTUAL

Etimologicamente, aprendizagem – do latim *apprehendere*, refere-se, no senso comum, ao processo de aquisição de conhecimentos e habilidades. Seria este, apenas, sua única função? No intuito de embasar tal discussão e de promover maiores reflexões acerca desta temática, revisitaremos, inicialmente, o período da Grécia Antiga – cenário onde foi desenvolvido o conceito de *paideia*.

Em “A República”, Platão conceitua a educação como um instrumento apto a desenvolver o homem. Nesse sentido, o termo *paideia* está estritamente relacionado à formação de todas as potencialidades do indivíduo, ou seja, aprender corresponde à constituição de um ser biológico, pensante e social.

No entendimento de Lefrançois (2013, p. 6), a aprendizagem “[...] é o que acontece ao organismo (humano ou não humano) como resultado da experiência”. Analisando essas duas vertentes, concluímos que o processo de aprendizagem se constrói em uma via de mão dupla, onde aquele que ensina compartilha e propicia experiências com aquele que aprende – vislumbrando sua formação enquanto sujeito biopsicossocial.

A partir desse pequeno recorte a respeito da compreensão que envolve o conceito de aprendizagem, desejamos refletir sobre o conceito mais atual que, embora na essência possa se assemelhar à proposta filosófica da *paideia*, na prática ainda é frequente e observável o uso de uma corrente tradicional. Embora consideremos importante, não discutiremos – no intuito de não nos distanciarmos do eixo central desse texto, sobre os aspectos políticos, econômicos e ideológicos que gravitam em torno dessa temática.

Consideramos tradicional o ensino mecanicista que não requer esforço cognitivo e cuja aprendizagem é reduzida na tríade decodificação/memorização/transmissão de informações. Esse

modelo corresponde ao que Ausubel, em sua teoria da assimilação cognitiva, denominou de “aprendizagem memorística”. Esta última ocorre quando as novas informações assimiladas pelo sujeito não se relacionam de forma lógica com aquelas preexistentes no seu conteúdo cognitivo.

Nesse contexto, esse tipo de aprendizagem é considerado não-flexível, arbitrário e normalmente transitório, uma vez que ao não estabelecer sentido, a nova informação é memorizada e não aprendida (SOUZA *et al.*, s.d). Diante disso, permanece emergente a existência de contínuas discussões voltadas à dicotomia informação/conhecimento.

Retornando ao nosso pilar teórico, observamos que as metáforas – quando estudadas, são situadas exclusivamente no plano linguístico, minimizando, assim, o potencial crítico e criativo de quem as produz. Pensar metaforicamente é, além de um processo natural, um meio de expandir nossa estrutura cognitiva.

Nessa perspectiva, acreditamos que a Teoria da Metáfora Conceptual abarca elementos suficientes para desenvolver uma proposta de aprendizagem pautada na estimulação do potencial criativo do indivíduo – normalmente podado pelos métodos tradicionais.

Refletir sobre a construção metafórica implica, portanto, um esforço cognitivo que permite ao indivíduo ser agente ativo na elaboração dos saberes. Pensar sobre as metáforas conceptuais responderia afirmativamente, a nosso ver, ao questionamento feito por Wittgenstein (2000, p. 205) ao se indagar: “Se se pode explicar a formação de conceitos por fatos da natureza, não nos deveria interessar, em vez de gramática, aquilo que na natureza lhe serve de base?”.

Romper com o tradicionalismo enraizado no ensino da língua nos parece o primeiro passo em direção a uma aprendizagem que, além de significativa, é emancipatória, no sentido em que se faz capaz de devolver ao indivíduo, algo de valor incalculável, mas, muitas vezes negado: o direito de pensar, de refletir, de construir, reconstruir e desconstruir conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. J. P.; PINHEIRO, D. A hipótese da corporeidade em Linguística Cognitiva: o link fenomenológico. **ReVEL**, vol. 8, n. 14, 2010.

ARISTÓTELES. **Poética**. Porto Alegre: Globo, 1996.

CARVALHO, S. N. de. **A metáfora conceitual**: uma visão cognitivista. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno12-04.html>>. Acesso em: 08 jun. 2014.

DUQUE, P. H.; COSTA, M. A. **Linguística Cognitiva**: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

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

_____. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

PLATÃO. **A república**. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

SANTOS, R. Y. **Construções metafóricas de vida e morte**: cognição, cultura e linguagem. 2011. 79 p. Dissertação (Mestrado em Estudos das Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2011.

SARDINHA, T. B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola, 2007.

SILVA, A. S. da. A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística **Revista portuguesa de humanidades**, Braga, vol. 1, n. 1-2, p. 59-101, 1997.

SOUZA, A. C. de S.; CELESTRINI, L.; GRIGORIO, N. A. *et al.* **Teoria de Ausubel**: cognoscitiva ou cognitiva. Disponível em: <<http://meuartigo.brasescola.com/pedagogia/teoria-ausubel-cognoscitiva-ou-cognitiva-1.htm>>. Acesso em: 08 jun. 2014.

VILELA, M. **Ter metáforas à flor da pele (ou outra forma de “ter nervos”)**. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7316.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2014.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultura, 2000.