

RESUMO

Apresentam-se, nesse artigo, as considerações sobre resultados da pesquisa desenvolvida a respeito da aquisição de conceitos não-imediatos, não-básicos no processo de aquisição de categorias e conceitos lingüísticos, de um modo especial, as construções de valor metafórico. A partir da análise da produção escrita de uma criança do sexo feminino nos três primeiros anos de vida escolar, observam-se o reconhecimento dos tipos de metáforas acionadas na aquisição da escrita e em que fase da aquisição a metaforização se realiza, pautando-se na hipótese de que a metáfora é um mecanismo constitutivo da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Metáfora, aquisição de língua, escrita.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No processo de alfabetização, a criança já é uma usuária competente da língua falada e a utiliza com proficiência para a comunicação. Ao entrar em contato com a modalidade escrita, ela parte do que já conhece sobre a gramática de sua língua e elabora hipóteses para a aquisição da nova modalidade (CASSEB-GALVÃO, 2002, p. 139). Desse modo, não podemos negligenciar o fato de que o que o/a alfabetizando/a espera ao fazer uso da escrita é a construção de sentido (BRAGGIO, 1995).

Braggio (1992, p. 58), ao abordar o modelo interacionista de leitura/escrita, diz que a aquisição da língua escrita é um processo em que a criança está em busca do significado, motivada pela necessidade de

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: iedaarriel@yahoo.com.br

comunicação. Esta é a noção de escrita que dá suporte ao nosso estudo. A ela se acrescenta o pressuposto funcionalista de que o usuário da língua traz para a comunicação conhecimentos lingüísticos e não-lingüísticos que o identificam como ser de constituição social, psíquica e cognitiva (CASSEB-GALVÃO, 2001, 2002).

Partindo dessas considerações, estabelecemos uma discussão sobre como se dá o processo de significação e re-significação materializado na escrita. De um modo especial, observamos o processo de aquisição de conceitos não-imediatos – não-básicos – que envolvem o mecanismo metafórico.

Queremos, com isso, evidenciar a metáfora como mecanismo constitutivo da linguagem, que atua no processo de aquisição tanto da língua oral como da escrita. A partir da análise da produção escrita de uma criança do sexo feminino nos três primeiros anos de vida escolar, verificamos a emergência de construções metafóricas e a série em que elas se realizam, numa tentativa de observar como o/a alfabetizando/a expressa seu grau de percepção e abstração para relacionar o que é de seu contexto imediato aos conhecimentos mais amplos que o ambiente escolar lhe proporciona.

Para isso, iniciamos esta exposição com considerações sobre a noção de metáfora.

A METÁFORA: DIRECIONAMENTO TEÓRICO E DEFINIÇÃO

A tradição ocidental tratou a metáfora somente como um fenômeno desviante da linguagem, atribuindo-lhe um valor periférico. Desde a retórica aristotélica, ela é vista como um ornamento lingüístico, sem qualquer valor cognitivo. Essa postura tradicional passa a ser questionada no século XX, por meio de um questionamento, primeiramente filosófico, que começa a modificar o tratamento em relação à metáfora, atribuindo ela um estatuto epistemológico.

Em Lakoff e Johnson (2002, p. 45) encontramos a idéia de que a linguagem revela um sistema conceptual metafórico que rege nossos

pensamentos e nossas ações; em suma, que vivemos por metáforas: “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem. Nosso sistema conceitual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza”.

Para dar a idéia de como os conceitos podem ser estruturados metaforicamente, Lakoff e Johnson (2002, p. 46) mostram como o conceito de *discussão* é metaforicamente entendido a partir do conceito de *guerra*, na metáfora DISCUSSÃO É GUERRA. Conforme expressam os autores, essa metáfora está presente na nossa linguagem cotidiana numa série de expressões: “Ele *atacou todos os pontos fracos* da minha argumentação”; “Seus argumentos são *indefensáveis*”.

A idéia de que conceitos metafóricos estão presentes na linguagem cotidiana é também encontrada em Reddy (1996). Na observação de enunciados que os falantes do inglês usam para falar da comunicação, este autor analisa uma série de expressões nucleares que evidencia um arcabouço da *metáfora do tubo* (*conduit metaphor*). Segundo o autor, as expressões nucleares fazem parte de quatro categorias que constituem esse arcabouço maior:

- (1) a linguagem funciona como um tubo, transferindo pensamentos corporeamente de uma pessoa para outra; (2) escrevendo e falando, as pessoas inserem seus pensamentos ou sentimentos em palavras; (3) as palavras cumprem essa transferência empacotando os pensamentos e sentimentos e os veiculando a outros; e (4) ouvindo ou lendo, as pessoas extraem de novo pensamentos e sentimentos das palavras. (REDDY, 1996, p. 6)

Percebemos claramente a atuação da *metáfora do tubo* nas expressões: “Nenhum dos *sentimentos* de Alice *chegou* a mim de modo claro”; “Quando você tiver uma boa *idéia*, exercite sua habilidade de *captá-las em palavras*” (REDDY, 1996, p. 3). Desse modo, a lógica do “esquema conceitual”, presente na metáfora do tubo é a de que as palavras possuem facetas externas e internas, onde os significados seriam inseridos. Esse autor afirma ainda que essa é uma forma nociva de pen-

sar a comunicação, como uma transferência de significados via expressão lingüística. Contudo, essa é uma metáfora central na língua inglesa.

A metáfora não constitui, portanto, desvios de linguagem, mas sim um mecanismo conceptual: “sua função primária é a conceptualização de uma coisa pela outra” (NEVES, 1997, p. 133).

É partindo dessa noção que Casseb-Galvão (2002) descreve a metáfora como mecanismo desencadeador da gramaticalização, sendo responsável pelo desenvolvimento de significados gramaticais a partir de significados lexicais pré-existentes. Os estudos de gramaticalização mostram que a metáfora atua como um princípio em que “experiências não-físicas são entendidas em termos de experiências físicas, tempo em termos de espaço, causa em termos de tempo, relações em termos de processos cinéticos ou de relações espaciais etc.” (NEVES, 1997, p. 132).

Partindo dessas considerações, concluímos que conceitos mais abstratos são entendidos em termos de conceitos mais concretos. Esse fato torna possível a afirmação de que o sistema conceptual humano é metaforicamente estruturado, já que habitualmente conceptualizamos experiências não-físicas em termos de experiências físicas (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 131).

Esses autores, na observação de expressões lingüísticas, descreveram três tipos de metáforas conceptuais: as *estruturais*, as *orientacionais* e as *ontológicas*. As metáforas estruturais são aquelas em que um conceito é estruturado em relação a outro. As orientacionais são as que organizam todo um sistema de conceitos em relação a orientações espaciais. E, por fim, as metáforas ontológicas são aquelas que, tomando como base as experiências humanas com objetos físicos, permitem conceber eventos, atividades, emoções, idéias etc., como entidades e substâncias.

Chegamos a um ponto importante deste estudo. Se a metáfora é um mecanismo constitutivo da linguagem ela certamente atua no processo de aquisição da escrita. Mas como se dá essa atuação? A partir de que etapa desse processo a metaforização acontece? Quais tipos de metáfora atuam e em que grau aparecem?

Com o objetivo de responder ou pelo menos analisar as questões colocadas na seção anterior, trazemos para a discussão a análise da produção escrita de uma criança do sexo feminino realizada nos três primeiros anos de sua vida escolar.

O estudo do período de vida escolar abordado – pré-escolar à segunda série – mostra-nos que de modo gradativo a criança elabora conceitos e significados cada vez mais completos e complexos. No pré-escolar a criança demonstra estar numa fase inicial de elaboração de conceitos. Ela escreve sobre aquilo que lhe é mais próximo. Nesse período da escrita, os conceitos mais concretos – ou menos abstratos – parecem ter prioridade. A criança refere-se a objetos, animais, pessoas e situações que ela vivencia. O que observamos em sua escrita são palavras soltas ou frases truncadas e um tímido uso de metáforas ontológicas, um dos tipos metafóricos descritos por Lakoff e Johnson (2002).

TABELA 1. OCORRÊNCIAS METAFÓRICAS NO PRÉ-ESCOLAR

OCORRÊNCIA	METÁFORA	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS %
(1) Aí ela (a raposa) <i>bebeu bebeu bebeu</i> água e ela saiu "corendo".	Ontológica	4/100%
TOTAL		4/100%

Usando as palavras de Lakoff e Johnson (2002), o tipo de metáfora observado nessa série inicial é considerado um dos mais básicos, sem o qual seria praticamente impossível a nossa comunicação. Essas metáforas originam-se das nossas experiências básicas com objetos físicos, especialmente com nossos corpos (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 76).

A construção (1), que tomamos como exemplo na Tabela 1, faz parte do que Reddy (1996) chamou de *metáfora do tubo*. O fato de entendermos idéias ou significados como objetos e as expressões lingüísticas como recipientes faz surgir uma expectativa descrita por Lakoff e

Johnson (2002, p. 222) de que *mais forma é mais conteúdo*: “a reduplicação aplicada ao verbo indica continuidade ou completude”. A ocorrência desse tipo de construção torna possível considerar que a criança busca produzir sentido e, no objetivo de dizer que a raposa bebeu muito, ela faz um uso produtivo, substituindo o advérbio pela repetição do verbo.

Todavia, com o passar do tempo esse quadro começa a mudar. As experiências mais abstratas começam a ser tratadas como algo discreto. A criança refere-se a conceitos mais abstratos e organiza frases com palavras gramaticais. Notamos, assim, a atuação das metáforas conceptuais ontológicas, estruturais e orientacionais, cujo aparecimento se dá nessa ordem.

TABELA 2. OCORRÊNCIAS DE METÁFORAS NA 1ª E NA 2ª SÉRIES

SÉRIE	OCORRÊNCIA	METÁFORA	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS %
1ª	(2) A ordem alfabética ajuda achar as palavras com mais facilidade.	Ontológica	15/94,75 %
	(3) <i>Trabalho</i> para mim é <i>dinheiro</i>		1/6,25 %
	TOTAL		16/100 %
2ª	(4) Dividimos 60.000 tartaruga por 5.000 covas. Com a divisão descobrimos quantas tartarugas eclodem por cova.	Ontológica	40/83,33 %
	(5) Eu acho que é <i>uma perda</i> de tempo as pessoas começarem a roubar porque a polícia prende.	Estrutural	6/12,5 %
	(6) <i>Dias atrás</i> , nós fizemos um lanche onde tinha tudo quanto era coisa.	Orientacional	2/4,16 %
	TOTAL		48/100 %

Podemos notar que nessas séries já “entram em jogo” as metáforas estruturais. Além de expressar algo mais abstrato em termos de

algo mais concreto, elas possibilitam a estruturação parcial de um conceito em termos de outro. Para representar essa idéia, tomemos como exemplo a seguinte construção:

(5) Eu acho que é uma *perda de tempo* as pessoas começarem a roubar porque a polícia prende.

Nessa ocorrência, está presente uma metáfora muito difundida em nossa cultura TEMPO É DINHEIRO. Estruturamos o conceito de tempo em termos do conceito de dinheiro, assim *ganhamos, gastamos e perdemos tempo*.

Na segunda série, já se registra a atuação da metáfora orientacional. O conceito de PASSADO recebe uma orientação PARA TRÁS em *Dias atrás*. Essa orientação se dá porque conceptualizamos o tempo em termos de um OBJETO EM MOVIMENTO que passa por nós da frente para trás (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 103). Assim, o futuro está à nossa frente, enquanto o passado situa-se atrás.

A ativação das metáforas conceptuais, então, efetiva-se na escrita da criança na segunda série, ou melhor, quando já há um domínio mediano da escrita como expressão lingüística. O número de ocorrências em relação às séries anteriores é cerca de duas vezes maior neste período. Nessa série, aparecem todos os tipos apresentados por Lakoff e Johnson (2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados descritos acima leva à conclusão de que a criança demonstra conceptualizar primeiro o que lhe é imediato, concreto. E, a partir disso, num processo via metáfora, compreende e experiencia aquilo que é mais abstrato.

Essa constatação exige uma reflexão sobre a prática de ensino. O/a profissional da área tem de estar atento/a para o fato de que já no período de alfabetização, o intuito da criança ao fazer uso da modalidade escrita é o de produzir sentido. E que seu processo de aquisição de

conceitos e categorias lingüísticas dá-se aos poucos, e, concomitante a ele, desenvolve-se também a sua capacidade metafórica, fruto da racionalidade imaginativa.

Na medida em que a criança se insere no mundo da leitura e da escrita, atividades interativas por excelência, ela desenvolve sua capacidade metafórica. Aos poucos, recruta termos concretos para conceitualizar termos mais abstratos, com o intuito de se fazer entender. Usando as palavras de Lakoff e Johnson: “A metáfora é parte tão importante da nossa vida como o toque, e tão preciosa quanto” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 358).

Os resultados da pesquisa possibilitam afirmar que a metáfora não é um desvio da linguagem usual. A elaboração de conceitos presente nos textos da criança, nos três anos analisados, reafirma a idéia de que o mecanismo metafórico é parte constitutiva da linguagem e atua também no processo de aquisição da linguagem escrita.

WRITING ACQUISITION: THE APPEARANCE OF METAPHORIC CONSTRUCTIONS

ABSTRACT

This article presents the discussion of a research that had as its objective the recognition of the way in which non-immediate, non-basic concepts are acquired in the process of linguistic concept and category acquisition, especially the metaphoric constructions. Through the analysis of the writing of a child during her first three years of school, it was possible to observe the recognition of the kinds of metaphors used in the acquisition of writing and in what stage the metaphORIZATION was established. This research is guided by the hypothesis that the metaphor is a mechanism that constitutes language.

KEY WORDS: Metaphor, language acquisition, writing.

REFERÊNCIAS

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. A importância da construção do sentido na aquisição da linguagem escrita. In: _____. (Org.). *Contribuições da lingüística para a alfabetização*. Goiânia: Editora da UFG, 1995. p. 125-140.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. A atuação dos mecanismos de processos de gramaticalização. *Scripta*, v. 4, n. 7. Belo Horizonte: PUC/minas, 2000. p. 44-59.

_____. *Evidencialidade e gramaticalização no PB*: os usos da expressão “diz que”. 2001. Tese (Doutorado em Lingüística) – FCLAr/Unesp, Araraquara, 2001.

_____. Aquisição da escrita: teoria, análise e prática. In: HERNANDES, M. C. L. (Org.). *Domínios de linguagem: práticas pedagógicas*. São Paulo: Yangraf, 2002. p. 135-146.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REDDY, Michael F. A metáfora do tubo: um caso de conflito na nossa linguagem sobre a linguagem. *Linguagem e biologia*. Belo Horizonte, 1996. p. 1-22.