

Metáfora, dicionário e ensino

Emilia Maria Peixoto Farias

UFC (Fortaleza, Brasil)



RESUMO – O objetivo do presente trabalho é apresentar as expressões metafóricas como reflexos de processos de conceptualização e, como tal, as manifestações em diferentes línguas podem revelar compartilhamento nas formas de compreensão. Sendo assim, na perspectiva do ensino/aprendizagem de línguas, acreditamos que buscar as semelhanças interculturais seja um fator relevante. Nessa perspectiva, os dicionários tornam-se uma ferramenta indispensável na identificação dessas semelhanças, pois são repositórios das culturas e dos saberes dos povos. Para atingirmos nosso objetivo, tomaremos como base os princípios teóricos que embasam a Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; 1999) e Kövecses (2001; 2005). As obras lexicográficas escolhidas são: Deignan (1997), Collins Cobuild (1999) e Borba (2004). Todas têm em comum uma nomenclatura organizada com base em *corpora* de língua nas modalidades escrita e oral.

Palavras-chave: metáfora; dicionário; ensino.

ABSTRACT – This paper aims to present the metaphoric language as a reflection of ways of thinking and reasoning. As so, the expressions manifested in different languages may reveal common ways of reasoning. Taking into consideration the teaching perspective, we understand that trying to identify the interculture similarities is a relevant factor. In this particular aspect, dictionaries serve as an important means to teach language. The theoretical principles on which we base this work are those described in the Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF; JOHNSON, 1980; 1999) and Kövecses (2001; 2005). The lexicographic works which were chosen are: Deignan(1997),Collins Cobuild (1999) and Borba (2004). These dictionaries have their entries extracted from data based upon written and spoken language corpora.

Keywords: metaphor; dictionary; teaching.

1 Considerações iniciais

Na prática docente, percebemos que os aspectos referentes à figuratividade, aí incluídos metáfora e metonímia, por exemplo, são assuntos sempre vistos como complexos e difíceis de serem ensinados e, conseqüentemente, difíceis de serem aprendidos. Dessa forma, somente o aspecto “literal” das expressões linguísticas recebe atenção continuamente, enquanto que a linguagem metafórica é considerada licença poética sendo abordada preferencialmente nas aulas de literatura.

Em oposição a essa práxis, mais do que um fenômeno linguístico de natureza semântica, a metáfora será aqui tratada como parte integrante da atividade cognoscitiva, ou seja, um modo específico de perceber e conhecer o mundo. Não a trataremos como uma comparação abreviada entre entidades nem muito menos como transferência de significado.

Entendemos que os fundamentos da metáfora estão alicerçados na experiência empírica que o indivíduo

acumula ao longo de sua história e de que se serve para elaborar e reelaborar conhecimentos que vão além de sua experiência. Mesmo que a metáfora tenha sido objeto de inúmeras pesquisas literárias, o que lhe conferiu um halo de licença poética, tentaremos mostrar que a metáfora integra não somente a linguagem literária, mas também aquela que integra a vida cotidiana.

2 Metáfora: a visão tradicional e a visão atual

Até recentemente, os estudos concernentes à linguagem e ao pensamento metafórico estavam vinculados a princípios orientados pela perspectiva clássica da linguagem, qual seja, a linguagem serve para revelar e descrever o mundo de modo especular e o seu aspecto metafórico é somente um ornamento retórico.

Dentro dessa perspectiva, Lakoff e Johnson (1999, p.4-8) apresentam os princípios subjacentes a essa tese, por meio da discussão da natureza da razão e do pensamento, como veremos a seguir.

Na perspectiva clássica, a razão é dissociada do corpo; é exclusividade do homem e tem caráter universal, na perspectiva transcendente. Além de operar no nível completamente consciente, a razão é literal e desprovida de emoção. Gibbs (2001) apresenta como esses fundamentos afetaram as pesquisas na perspectiva dos estudos psicolinguísticos.

De acordo com o autor, as análises linguísticas e filosóficas da metáfora, fundamentadas no paradigma clássico, tomam como base a fórmula “A é B” – com ênfase na anormalidade semântica ou no desvio da linguagem. Sendo assim, a metáfora é vista como desvio poético e, como tal, distinta da linguagem do cotidiano. A linguagem metafórica é, então, vista como recurso ornamental para expressão de emoções, por exemplo, não possuindo qualquer vínculo com aspectos de natureza cognitiva.

Ainda na visão clássica, as expressões metafóricas podem ser parafraseadas e são usadas para substituir expressões literais, para embelezar o discurso, para se falar sobre assuntos com alto grau de complexidade. Metáforas são tratadas como símiles abreviados e são usadas para enfatizar a semelhança entre os itens comparados.

De acordo com Marcuschi (2000), desde Aristóteles que a noção de metáfora está associada à transposição de um determinado significado para um contexto diferente do original. Posteriormente, Quintiliano introduz a noção de comparação para a metáfora definindo-a como “*metaphora brevior est similitudo*”, ou seja, uma comparação abreviada.

São ainda características do paradigma clássico tratar a metáfora como categoria e não buscar em suas manifestações formas de compreender os processos gerativos do seu uso. Finalmente, o sentido metafórico não reflete formas de conceptualização de ideias e eventos.

Já na perspectiva da Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) (LAKOFF; JOHNSON, 1980; 1999), analisar os fundamentos de ordem cognitiva com base na experiência são indispensáveis para os estudos das estruturas da língua.

Nessa visão, há dois princípios centrais na Linguística Cognitiva, que são: *generalization commitment* que busca princípios gerais nas descrições teóricas de fenômenos linguísticos e o *cognitive commitment* que ressalta a importância da participação de outras disciplinas na teorização sobre a descrição dos fenômenos linguísticos.

Ao considerarmos esses dois postulados, podemos incluir no primeiro a perspectiva da metáfora ser um capítulo da epistemologia, pois o conhecimento que dela se origina tem suas bases em estruturas que ordenam o pensamento humano. No segundo princípio, incluímos o viés interdisciplinar de que necessitam as investigações de cunho metafórico dada a natureza poliédrica do objeto de pesquisa. As questões que afetam a metáfora são de

natureza neurobiológica, psicológica, filosófica, sociais, para citar algumas.

Diferentemente do paradigma clássico, Lakoff e Johnson (1999, p. 3-4) argumentam em favor dos seguintes princípios básicos para a compreensão da geração do pensamento metafórico: a razão é corpórea, ou seja, emerge da conformidade do nosso cérebro, do nosso corpo e das nossas experiências; a razão é evolutiva e, em grande medida, inconsciente, figurada. É constituída de emoção e universalmente compartilhada.

Diante do exposto, concordamos com Marcuschi (2000) ao afirmar que a comparação é uma forma de violação da metáfora, pois estaríamos tentando racionalizar, por meio de pensamento analítico ou lógico, algo que transpõe o limite da regular previsibilidade. Mais do que *um recurso justificável dentro de postulados racionais*, a metáfora é sempre *uma realidade intersubjetivamente comunicável*.

3 A geração do pensamento metafórico: o caso da emoção

As emoções são resultado de processo evolutivo e desenvolveram-se no homem para dar-lhe maior possibilidade de sobrevivência. De acordo com Pally (2000, p. 181),

a função da emoção é coordenar mente e corpo. As emoções organizam a percepção, o pensamento, a memória, a fisiologia, o comportamento e as interações sociais de modo a proporcionar um modo adequado de resolver a situação particular que gerou aquela determinada emoção.

Na Linguística Cognitiva, o domínio da emoção é um dos mais investigados, pois tem como característica alto grau de fluidez e abstração. Na grande maioria das vezes, as emoções são conceptualizadas em termos de forças que impelem ou retraem ações sempre desvelando aspectos psicológicos e estados mentais vividos pelo homem.

As emoções, ou muitas delas, são adaptações, cujo propósito é solucionar problemas básicos que os organismos enfrentam no dia a dia para sobreviver. Dentre essas necessidades básicas podemos citar: defesa de si e de seus descendentes, acasalamento, fuga de predadores e afiliação social. (<http://plato.stanford.edu/entries/emotion>.)

Dentre as emoções mais investigadas estão: a felicidade, a tristeza, o desprezo, o medo e a raiva. Dentre essas, a raiva foi amplamente estudada em Kövecses (2002, p. 95-96; p. 203-206). De acordo com o autor, as expressões linguísticas que licenciam a metáfora conceptual RAIVA É FOGO resultam de mapeamentos ou correspondências entre o domínio-fonte FOGO e o domínio-alvo RAIVA. Os mapeamentos descritos abaixo revelam como as emoções estabelecem a relação entre a mente e o corpo.

RAIVA É FOGO

1. a coisa queimando → a pessoa em um estado/em um processo
2. a chama do fogo → o estado (como raiva, amor, imaginação)
3. a causa do fogo → a causa do estado
4. o começo do fogo → o começo do estado
5. a existência do fogo → a existência do estado
6. o fim do fogo → o fim do estado
7. a intensidade do fogo → a intensidade do estado

Essas descrições possibilitam as seguintes inferências:

- (1) geralmente quando falamos de raiva, utilizamos expressões referentes ao fogo;
- (2) algo que causa o fogo corresponde à situação que causa a raiva;
- (3) quando o fogo é muito intenso, pode ser perigoso para as pessoas e coisas que estão próximas;
- (4) quando aumenta a raiva, aumenta também a intensidade do fogo;
- (5) quando a raiva está sem controle, o fogo também está; e
- (6) a falta de controle da raiva e do fogo pode afetar pessoas e coisas próximas.

Essa forma de conceptualização da raiva ultrapassa fronteiras culturais e isso só é possível, principalmente, devido ao compartilhamento e ao acúmulo de experiências básicas vividas pelo homem.

Abrantes (2001, p. 330) cita como exemplo desse aspecto intercultural, expressões metafóricas que licenciam metáforas sobre emoção em português europeu, inglês, alemão e francês. Senão vejamos:

Português europeu: *derreteu-se todo; estava a ferver de emoção; é uma pessoa fria; tem o sangue quente.*

Inglês: *she's got a hot temper; be cool; to boil with indignation.*

Alemão: *ein hitziges Temperament haben; sich Schwarz ärgern; sei cool; dampf ablassen.*

Francês: *elle a le sang chaud; sois cool; bouillir d'indignation.*

4 Metáfora e aplicação ao ensino

Como sair, então, da reflexão a respeito dos princípios anteriormente apresentados para a aplicação ao ensino? Como esses princípios podem ser utilizados para a melhoria da qualidade do ensino de línguas? Na prática lexicográfica, por exemplo, o registro dos sentidos metafóricos em dicionários, sejam eles monolíngues ou multilíngues, faz parte do paradigma pragmático dos verbetes.

De uma maneira geral, os paradigmas que compõem essas obras variam em complexidade, devido aos diferentes propósitos a que se destinam. Dentro da

Metalexicografia Pedagógica, Fernandez (2000, p. 20) classifica o dicionário didático em: dicionário escolar que tem como público-alvo os estudantes de língua materna dos vários níveis de escolaridade e que buscam aprimoramento nos modos de expressão em suas línguas; dicionário de aprendizagem que tem como público-alvo estudantes de línguas estrangeiras.

Para sermos mais claros em relação à estrutura dos dicionários, mostraremos, de forma muito breve, como grande parte dessas obras se organizam.

As obras lexicográficas têm em sua estrutura dois grandes eixos denominados de macroestrutura e microestrutura. A macroestrutura é composta por todas as informações contidas nas páginas iniciais, no corpo do dicionário e nas páginas finais da obra.

Nas informações contidas nas páginas iniciais incluem-se, de uma maneira geral: sumário, apresentação ou introdução, guia de uso do dicionário, lista de símbolos e abreviaturas, símbolos fonéticos, agradecimentos e relação de colaboradores.

O corpo do dicionário ou nomenclatura é formado pelo conjunto de palavras (lexemas) listadas, na maioria das vezes, em ordem alfabética. As partes constitutivas da nomenclatura são denominadas verbetes.

As informações que integram as páginas finais do dicionário incluem: apêndices, lista de equivalentes em língua estrangeira, lista de prefixos e sufixos gregos e romanos e bibliografia.

A microestrutura é composta por um programa ordenado de informações que orienta a estruturação de cada paradigma que compõe o verbete. O verbete é composto pela palavra-entrada e o enunciado lexicográfico que inclui, dentre outros paradigmas, os seguintes: palavra-entrada + paradigma informacional (classe de palavra, gênero, número, pronúncia) + paradigma definicional (definição) + paradigma pragmático (contexto de uso ou abonação) + rede de remissivas (sinônimo ou antônimo) (cf. BARBOSA 2001).

A palavra-entrada apresenta-se de forma lematizada e isso significa que os substantivos e os adjetivos serão registrados no masculino singular e os verbos no infinitivo.

Na perspectiva metalexicográfica, a orientação é para a inclusão de paradigmas pragmáticos como forma de orientar os consulentes para o uso natural dos termos que integram a nomenclatura dos dicionários. Se a linguagem metafórica não é exclusiva da linguagem literária ou poética, mas integra os mais diferentes discursos, então os sentidos metafóricos devem ter lugar nesses dicionários.

Na perspectiva didática, é importante mostrar ao estudante/consulente que os usos metafóricos da linguagem fazem parte do seu acervo lexical, por ser o pensamento metafórico uma característica das formas como compreendemos o mundo.

Sendo assim, nada mais natural do que saber que essa característica é uma condição humana e que os materiais de referências, como os dicionários em sendo uma rica fonte de registro, de armazenamento e recuperação de informação devem incluir a linguagem metafórica em suas nomenclaturas.

O lugar da inclusão do conteúdo metafórico deve ser, então, na definição e no contexto de uso, pois, os lexemas registrados veiculam aspectos cognitivos, linguísticos e comunicativos. Esses lexemas são unidades de conhecimento reveladoras de estrutura cognitiva (CABRÉ, 1999). Sendo assim, há um elo entre os modos como geramos os conceitos e como esses modos são manifestos na língua em práticas discursivas diárias.

Se transpusermos esses postulados à metodologia do ensino de línguas, percebemos que esses princípios e mecanismos de ordem cognitivo-social são fatores essenciais no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Se levarmos em consideração o papel crucial que a língua materna tem nesse processo, cremos que esses fatores podem desvelar aspectos semelhantes em línguas que são originalmente tão distantes como o inglês e o português, por exemplo.

A metáfora é, pois, um desses mecanismos que alicerçam o pensamento para a geração de expressões linguísticas e o que nos parece mais estimulante é a possibilidade de fazermos uso da mesma estrutura metafórica para a manifestação de práticas discursivas muito semelhantes em diferentes línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras.

Vejam, então, como as noções de FOGO e FRIEZA são expressas em inglês e em português brasileiro. Deixamos claro que a opção pelas obras escolhidas deve-se ao fato de serem dicionários destinados àqueles que buscam aprofundar seus conhecimentos no uso natural e adequado da língua especialmente em ambiente escolar, servindo, portanto, como valiosa ferramenta ao ensino e aprendizagem de vocabulário.

As obras selecionadas compartilham também o fato de terem suas nomenclaturas extraídas de banco de dados constituídos de textos escritos (BORBA, 2004) e textos orais e escrito (DEIGNAN, 1997; COLLINS, 1990).

Deignan (1997, p. 161-169) apresenta vários contextos, nos quais os termos **fogo** e **frieza** são usados metaforicamente. A nomenclatura dessa obra está organizada por temas, cujos termos apresentam sentido literal e metafórico. Essa aproximação visa desenvolver no consulente uma compreensão mais aprofundada de como as expressões metafóricas são reveladoras da compreensão que temos de emoções como a raiva e o amor, por exemplo, por meio da correspondência ou mapeamento de domínios concretos com domínios mais abstratos da experiência.

Dentre essas expressões, a autora associa ao conceito fogo, os seguintes termos: “flame”, “burn”, “blaze” e ao conceito frieza: “cool”, “cold”, “coldly”. O aspecto literal do conceito fogo está vinculado à combustão, à produção de chamas que servem a diferentes fins. Na perspectiva metafórica, essa dimensão é usada na expressão de emoções fortes, que podem ser positivas ou negativas, se fora de controle.

Vejam alguns contextos:

... Keeping *the flames of love* alive.

The fact is that the very lack of evidence seems *to fan the flames of suspicion*.

The young boy *was burning with* a fierce emotion.

His eyes *blazed* intently into mine.

Para a noção literal do termo frieza, a autora faz menção à mudança de estado das emoções que, em muitos casos, expressam sentimentos de indiferença, distância ou não envolvimento. Vejam alguns contextos:

What I believe we have here is a *cool* and clever criminal.

You should each make your own lives, and when emotions *have cooled*, see if there's a possibility of friendship.

He felt the tremor run through him, then the usual *cold* calm had abruptly replaced it,

She looked at him *coldly*.

O Dicionário Collins Cobuild da Língua Inglesa (1990) apresenta os seguintes verbetes para as entradas “fire”, “flame”, “burn”, “blaze” e “cold”, “coldly”, “cool”. Dentre os usos metafóricos, selecionamos os seguintes:

FIRE

12. If you *fire* someone with enthusiasm or fire their imagination, you make them feel full of enthusiasm about something. Eg. He lacked imagination and could not *fire* the imagination of others... p. 539;

14. Someone who is on *fire* with enthusiasm or passion is very enthusiastic or excited about something.

FLAME

6. You refer to a *flame* of passion, desire, anger etc as a way of referring to a strong feeling that someone has; a literary use. Eg. The *flame* of passion that has been lit in their souls. p. 546;

BURN

7. If your face or your cheeks *are burning*, they are red because you are embarrassed or upset. My cheeks would begin *burning* like mad. p. 186;

8. If you *are burning* with anger, humiliation, etc, you are very angry, very humiliated, etc. Eg. He had to sit there *burning* with humiliation. p. 186;

BLAZE

6. If you say that someone's eyes *are blazing*, you that they look very bright because the person is angry or excited; a literary use. Eg. She turned and faced him,

her eyes *blazing*... Her eyes were at once *blazing* and bewildered. p. 137-138;

7. A *blaze* of something is a large and intense or exciting quantity of it. Eg. ...a *blaze* of publicity ... He left the office in a *blaze* of glory. p. 138;

COLD

8. Someone who is *cold* does not show much emotion, especially affection; used showing disapproval. Eg. The baby who doesn't get any loving will grow up *cold* and unresponsive. → used of the way someone looks, speaks, or behaves. Eg. His voice was *cold* and decisive cold blue eyes. p. 265;

* **COLDLY** eg. It's your, I said politely, but *coldly*. p. 265;

COOL

5. Behaviour that is *cool* is calm and unemotional, rather than angry or excited. Eg. The Police drew praise for their *cool* handling of the riots. p. 312;

6. When a feeling or an emotion *cools* or when you *cool* it, it becomes less powerful. Eg. Her passion for Herold had begun to cool... She hoped that by Monday their tempers would have cooled. p. 313.

Vejam, agora, como esses mesmos conceitos são expressos em língua portuguesa. Tomaremos como referência a obra de Borba (2004), por ser um dicionário que toma também como elementos integrantes do paradigma pragmático dos verbetes as situações de uso real da língua. Vejam alguma subentradadas dos verbetes relacionados abaixo:

FOGO SM

10. [Ab] ânimo; vivacidade de espírito; entusiasmo: vinoha-lhe [sic] aquele *fogo* de dentro, uma ânsia verdadeira de viver; p.630

13. Animação; excitação; ardor: o fogo da paixão; p.630.

CHAMA Sf

3. [Ab] ardor; entusiasmo: a chama do amor; p. 268.

QUEIMAR VT

5. [Ab] excitar; inflamar; as palavras o *queimaram* por dentro; p. 1157.

20. esquentar-se; afoguesar-se: sentiu que as orelhas *queimavam*; p. 1157.

26. ficar irritado; zangar-se: fiz uma brincadeira e ele se *queimou*; p. 1157

FRIEZA Sf

2 [Ab] ausência de ardor, de emoção: um homem cultor do belo é, sem dúvida, um homem de paixões, sem *frieza*; p.649.

3. [Ab] ausência de emoção; indiferença; insensibilidade: foi diretamente ao assunto que a preocupava, com precisão e *frieza*; p. 649.

4. [Ab] ausência de desejo ou prazer sexual; frigidez; p. 649

FRIO Adj

5. Que sabe conservar a calma; que controla os sentimentos: alguém deveria manter a cabeça *fria* e o senso prático; p. 649.

6. Que denota insensibilidade ou ausência de emoção; isento de paixão; impassível: Dona Leonor teve para mim um sorriso *frio*, quase hostil; p. 649.

11. Que não experimenta prazer ou que não tem desejo sexual; frígido; p. 649.

18. Causado por uma emoção forte: o título me fez correr um *frio* pelos braços; p. 649.

FRIAMENTE Adv

1. Com frieza; com indiferença; desumanamente: são assassinados *friamente*, em nome do quê? p. 648.

2. Sem envolvimento emocional ou calor comunicativo; objetivamente: tudo é mostrado *friamente*, sem paixão. p. 648.

Como vimos, há uma estreita relação conceptual entre as expressões metafóricas em inglês e português. Como professores de línguas estrangeiras, devemos cultivar no aluno o uso de dicionários como ferramenta no processo de aprendizagem. Mais do que repositórios das culturas dos povos, eles revelam como esses povos organizam seus saberes.

Esses saberes são muitas vezes culturalmente partilhados e essa é uma indicação para compreendermos como raciocinamos e como organizamos nossos conhecimentos.

Como a experiência humana compartilhada e seus aspectos culturais tornam-se decisivos na geração de metáforas? Consideremos a noção de cultura que Kövecses (2005, p. 01) adotou, qual seja: "cultura como sendo um conjunto de compreensões compartilhadas que caracterizam comunidades maiores ou menores".

Como afirma o autor, essa definição não é exaustiva, mas inclui entidades "intangíveis" como tempo, processos mentais, emoções, qualidades abstratas, valores morais além de instituições sociais e políticas. Podemos, então, fazer uma complementação com a noção de modelos culturais proposta por Gibbs (1999, p.153): "modelos culturais são esquemas culturais compartilhados e intersubjetivos que funcionam na interpretação da experiência e que guiam as ações em uma gama variada de domínios incluindo eventos, instituições, objetos físicos e mentais". Parece-nos que a dificuldade de desvelar modelos culturais por meio de processos cognitivos está em identificar formas de definição e descrição desses padrões na mente corpórea.

Gibbs (1999) afirma que todas as teorias sobre sistemas conceituais humanos deveriam ser teorias culturais em essência, pois não podemos aceitar que a mente, o corpo e modelos culturais se operem independentemente. Esses modelos servem para nos aproximarmos das formas como caracterizamos coerentemente nossas experiências compartilhadas.

Considerações finais

No contexto de sala de aula, podemos fazer ver aos nossos alunos que a língua materna (LM) e a língua estrangeira (LE) são aliadas no processo de aprendizagem e que compartilham muitos aspectos, independente de sua proximidade ou distância de origem. Podemos, assim, estimulá-los a fazer inferências com vistas ao estabelecimento de extensões da metáfora conceptual de uma língua para outra.

Dessa forma, estamos colaborando para o desenvolvimento da independência do aluno em relação às suas próprias intuições, além de possibilitar o desenvolvimento da criatividade ao fazer uso de expressões linguísticas que não lhes foram apresentadas.

Finalizamos esse trabalho com as palavras de Abrantes (2001, p. 330), diante da aplicação da TMC à prática pedagógica:

abre-se todo um caminho de aplicação dos contributos deste novo paradigma, e o importante é que cada professor de LE, na sua polivalência, esteja consciente da sua curiosidade enquanto especialista em Linguística, da sua ousadia de metodólogo e do desafio que sua própria prática pedagógica constantemente lhe impõe.

Referências

- ABRANTES, A. M. Da vida e outras viagens... a relevância das metáforas conceptuais na abordagem de uma língua estrangeira. *Mátesis*, Portugal: UCP, v. 10, p. 319-332. 2001. [Online] Disponível em: <<http://www2.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mathesis10/V/319.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2008.
- ARISTÓTELES. *Metafísica de Aristóteles*. Ed. Trilíngue por Valentin García Yebra, rev. Espanha: Editorial Gredos, 1987.
- BARBOSA, M. A. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. ALVES, I. M. (Org.). *A constituição da normalização terminológica no Brasil*. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001. p. 23-45. (Cadernos de Terminologia).
- BORBA, F. S. (Org.). *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 2004.
- CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación – elementos para una teoría de base comunicativa e otros artículos*. Barcelona, IULA, 1999.
- COLLINS, C. *English Language Dictionary*. London: Collins, 1990.
- DEIGNAN, A. *English guides 7: metaphor*. London: The University of Birmingham; Collins Cobuild; Harper Collins Publishers, 1997.
- FARIAS, E. M. P.; MARCUSCHI, L. A. (2006a). *A linguagem e o pensamento metafóricos*. In: MACEDO, A. C. P. S.; BUSSONS, A. F. (Org.). *Faces da metáfora*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006, p.111-130.
- FARIAS, E. M. P.; MARCUSCHI, L. A. (2006b). *A metáfora das cores na linguagem e no pensamento*. In: PINTO, A. P. Tópicos em cognição e linguagem. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006. p. 19-55.
- FARIAS, E. M. P. Quantidade é elevação vertical: metáfora ou metonímia? *Revista do GELNE*, João Pessoa: Ideia, v. 8, n. 1/2, p. 87-95, 2006.
- FELTES, H. P. M. *Semântica cognitiva: ilhas, pontes e teias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- FELTES, H. P. M. (Org.). *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Nova Prova: Porto Alegre; Educs: Caxias do Sul, 2003.
- FERNANDEZ, D. A. *Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios*. E. L. L. A., 14, 2000.
- GIBBS Jr., R. W. *The challenge of cognitive linguistics*. Conferência de abertura do I CMLP – Congresso sobre Metáfora na Linguagem e no Pensamento. São Paulo: PUC, 2001.
- GIBBS Jr., R. W. Talking metaphor out of four mind and putting it into the cultural world. In: STEEN, G.; GIBBS Jr, R. W. (Eds.). *Metaphor in cognitive linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999.
- KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Virtudes e vicissitudes do cognitivismo revisitadas. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Ed.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortês, 2004. v. 3. p. 251-300.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor in culture: universality and variation*. Cambridge: Cambridge, 2005.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. Oxford and New York: Oxford University Press, 2002.
- KÖVECSES, Z. American Studies in the age of cognitive science. *Hung J English Amer Stud*, v. 7, n. 1, p. 69-93, 2001.
- KÖVECSES, Z. *Emotion concepts*. New York; Berlin: Heidelberg Springer-Verlag, 1990.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor of anger, pride and love: a lexical approach to the structure of concepts*. Amsterdam: John Benjamins, 1996.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. p. 49-77.
- MARCUSCHI, L. A. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In: FELTES, H. P. M. (Org.). *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003. p. 239-261.
- MARCUSCHI, L. A. A propósito da metáfora. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte: UFMG, v. 9, n. 1, p. 71-90, 2000.
- PALLY, R. O pensamento das emoções: a conexão mente-corpo. In: *Livro anual de psicanálise*. São Paulo: Escuta, 2000. v. XIV. p. 181-195.
- SEITZ, J. A. The biological and bodily basis of metaphor. [Online] Disponível em: <<http://www.york.cuny.edu/~seitz/body.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2005.

SILVA, A. S. O poder cognitivo da metáfora e da metonímia. *Revista Portuguesa de Humanidades*, Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, v. 7, p. 13-75, 2003.

TURNER, M. Design for a theory of meaning. Disponível em: <<http://markurner.org/design.html>>. Acesso em: 29 dez. 2003.

<<http://www.en.wikipedia.org>>. Acesso em 14 abr. 2008.

<<http://plato.stanford.edu/entries/emotion>>. Acesso em: 14 abr. 2008.

<http://www.educacional.com.br/falecom/psicologa_bd.asp?codtexto=617>. Acesso em: 14 abr. 2008.

<<http://www.kidshealth.org/kid/feeling/emotion/anger.html>>. Acesso em: 14 abr. 2008.

Recebido: 12/10/2008

Aprovado: 28/04/2009

Contato: <emiliapfarias@globo.com>

