

Apresentação do conto “A receita de Mandrágora”

Teberosky, A., Jarque, M.J.
Universidade de Barcelona, 2015

Índice

1. Descrevendo o texto de “A receita de Mandrágora”	2
2. A compreensão infantil das metáforas	5
3. Gestos e desenhos: outras modalidades de expressão	8

1. Descrevendo o texto de “A receita de Mandrágora”

O conto *A receita de Mandrágora* é um texto narrativo, de estrutura convencional e prototípica, já que apresenta uma série de episódios relacionados de forma temporal e causal: os objetivos guiam as ações das personagens, as ações levam aos resultados, os motivos das personagens estão por trás das ações, etc (Adam, 1992). Em *A receita de Mandrágora*, o que motiva a bruxa Mandrágora (personagem principal da história) é a sua intenção de agradar a amiga que também é bruxa, oferecendo a ela uma boa sobremesa. Por isso, sai em busca de uma receita, a receita da felicidade. A partir daí, tem-se a sucessão de uma série de eventos repetidos.

A receita de Mandrágora possui uma particularidade: apresenta expressões linguísticas de interpretação não literal, como construções lexicais e sintagmáticas, frases feitas, ditos, provérbios, etc. São expressões que se repetem entre os falantes (o que um linguista chamou de “discurso repetido” (Coseriu, 1981), comumente conhecidas como “linguagem figurada”, pois implicam um uso não literal da língua – para compreendê-las precisamos recorrer a diferentes mecanismos linguísticos e cognitivos, como a metáfora, a metonímia, o símile, sob as formas de expressão de palavras ou frases (veremos mais adiante o significado destes termos).

Incorporamos este tipo de expressões por duas razões: por um lado, para mostrar que na compreensão da linguagem não é suficiente entender as palavras ou suas combinações em frases, que por sua vez formariam o texto; por outro, para pôr em evidência que na interpretação dos textos é necessário construir o sentido mediante a ativação de outros contextos e domínios semânticos com os quais se pode estabelecer algum tipo de relação conceitual.

Algumas dessas expressões podem ser de criação recente do próprio escritor, mas boa parte dela costuma ser fixa e se repete de forma mais ou menos idêntica. Sua compreensão pode implicar dificuldades para as crianças, ainda que sejam muito comuns e impregnem nossa linguagem cotidiana. De fato, utilizamos essas expressões frequentemente, pois elas fazem parte do saber popular – às vezes de forma direta, outras fazendo uma espécie de citação sem autor: “Como se diz na minha terra...” – na realidade, mais do que citar a gente da terra, cita-se a si mesmo na repetição destes fragmentos de textos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam (1992).
Coseriu (1981)

FIGURA 01

Frase feita “Olhar o umbigo”.

A repetição dessas sequências recorrentes de linguagem é realizada entre os falantes e aparece também nos textos publicitários, jornalísticos, literários, etc. Até pouco tempo, pensávamos que fossem apenas figuras do discurso literário ou poético. Porém, os estudos atuais mostram que a base dessas expressões responde a um fenômeno mental, a um recurso para nos explicar uma ideia. Os significados das expressões linguísticas correspondem a representações conceituais dos usuários da língua. Isto é, nessas expressões podem ter lugar diferentes processos psicológicos, como uma comparação, uma analogia ou uma conceitualização.

Símile, metáfora e metonímia são as formas com que se criam as frases feitas, os ditos, os provérbios, formas usadas para estabelecer relações analógicas entre entidades:

- > no símile temos as comparações – as propriedades das entidades são comparadas usando-se os termos “como” ou “se parece” (por exemplo, “É lento como uma tartaruga”);
- > na metáfora, a projeção das características de uma entidade em outra (o que resulta uma categoria diferente) – a descrição e categorização de um domínio semântico em termos de outro, mediante uma projeção do tipo “A é B” (“Tuas palavras me feriram”);
- > na metonímia fazemos a seleção de um aspecto pela totalidade ou da totalidade por um aspecto – quando destacamos uma característica de um domínio pelo todo ou outra dimensão diferente (uma parte, um aspecto, a causa, a consequência, o todo, etc., como em “Damos a mão e quer o braço”).

Os estudos afirmam que estes não são fenômenos literários, mas linguísticos e conceituais. A perspectiva atual desafia a visão literária (Lakoff y Johnson, 1986, 1999; Kovecses 2002; Gibbs, 2008) e sustenta que:

- > As expressões a que se recorre para a interpretação destes mecanismos conceituais (a metáfora, o símile, a metonímia ou a personificação) não apresentam uma propriedade das palavras, mas dos conceitos.
- > Sua função não é artística ou estética, mas serve para entender e expressar melhor certos conceitos, muitas vezes difíceis de conceitualizar.
- > Seu uso não requer um talento especial, as expressões são utilizadas sem esforço na vida cotidiana.
- > Longe de ser um adorno supérfluo, respondem a um inevitável processo de pensamento humano e de compreensão, baseado na experiência corporal e cultural de seus usuários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lakoff & Johnson (1986, 1999); Kovecses (2002); Gibbs (2008).

Quando usamos estas expressões, estabelecemos relações que servem para compreender e expressar o mundo. Ao relacionar dois domínios criamos uma nova categorização imaginativa, projetando as entidades mais abstratas ou mais distantes sobre entidades mais concretas ou mais próximas na experiência para alcançar uma compreensão. As entidades concretas que servem como termos dessas relações variam com o tempo, a cultura e as experiências das pessoas. Por exemplo, ainda que nós, adultos, usemos expressões como “alinhar um discurso”, “urdir uma argumentação”, não somos conscientes de sua fonte “têxtil e doméstica”, própria das atividades que eram realizadas em outra época. Seguramente, as crianças não sabem o que é “alinhar” e o que é uma “urdidura” (em sentido literal ou figurado). É por isso que, para alguns usuários, estas expressões têm um significado já totalmente convencionalizado e lexicalizado e, portanto, não se dão conta de que para outros falantes a conexão mental entre ambos os domínios não se produz.

É evidente que para as crianças a conexão entre as entidades nem sempre é garantida e, com frequência, não compreendem o sentido e a origem das que, sendo mais concretas, teoricamente teriam que servir para entender as mais abstratas (Özçaliskan, 2014). Por isso, temos que nos perguntar: são compreendidas? Dizemos que impregnam nossa linguagem a tal ponto que nem sempre somos conscientes disso. Por exemplo, em uma situação cotidiana, uma mãe ao telefone diz: “Não, não. Me perdoe, mas ela não faz mais do que olhar o próprio umbigo”. Sua filha, de 6 anos, que está escutando, pergunta: “Por que ‘olha o próprio umbigo?’”, pois não entende a expressão. A mãe acha difícil explicar e oferece diretamente uma interpretação: “Quer dizer que só pensa em si mesma”. A menina insiste “Do umbigo?”. A dificuldade da explicação reside no fato de que a expressão tem uma base metafórica e sua compreensão requer compartilhar certa experiência cultural sobre a centralidade representada pelo umbigo no corpo humano e a relação entre a centralidade corporal e psicológica.

A incompreensão infantil não se deve apenas ao desconhecimento do vocabulário, posto que as palavras que compõem a expressão podem ser conhecidas, mas à relação que expressam. No exemplo que vimos, a interpretação em termos de “ocupar-se de si mesmo” é mais difícil que “olhar o umbigo”. Portanto, a interpretação da metáfora que a mãe oferece não facilita a compreensão da expressão, porque o sentido da metáfora é entender um tipo de coisa em termos de outra, geralmente uma coisa difícil em termos de algo mais fácil e acessível (Lakoff y Johnson, 1986). Para entender as metáforas as crianças têm de estabelecer relações entre áreas da experiência que provém do próprio corpo, das interações com o espaço, das interações com outras pessoas e com o contexto cultural em que se desenvolvem. Quer dizer, estabelecer relações entre entidades conceituais e não apenas entre palavras.

Além de metáforas conceituais, entendidas como uma relação entre domínios, tais expressões recorrem também à metonímia que implica, como dizíamos anteriormente, uma conexão dentro de um único domínio, e não entre dois domínios conceituais discretos, na qual se põem em relação partes, aspectos, propriedades, causas e consequências dos elementos a comparar. Um exemplo de metonímia é a expressão “Num abrir e fechar de olhos” para indicar rapidez – usa-se a propriedade da piscada por todo o evento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Özçaliskan (2014).

Lakoff y Johnson (1986).

2. A compreensão infantil das metáforas

As crianças podem entender e produzir metáforas? Segundo estudos, entre 4 e 5 anos de idade, as crianças podem produzir espontaneamente expressões que ressaltam semelhanças entre objetos, como chamar de “uma flor” uma banana meio descascada (Özçaliskan, 2014). Nessa idade, podem produzir explicações baseadas em semelhanças entre objetos e fazer comparações entre eles. A comparação está por trás do símile, mas e a metáfora? As crianças também podem entender metáforas incorporadas em histórias e proporcionar explicações verbais para casos isolados. Vejamos como é o processo.

Segundo vários autores (Özçaliskan y Goldin-Meadow, 2006), os símiles (que expressam semelhanças) são uma das primeiras expressões das crianças e, provavelmente, constituem um trampolim para o desenvolvimento de capacidades de correspondência analógica e metafórica.

Os estudos mostram que a capacidade de comparação aparece na fala e no gesto das crianças, por volta dos 2 anos de idade, sob a forma de uma construção do tipo “X é como Y”. Ou seja, as crianças começam a produzir expressões com símiles, comparando dois domínios (“domínio fonte” e “domínio destino”) através de um gesto em um contexto comunicativo, por exemplo: ao observar uma teia de aranha, um menino de cinco diz: “Parece o homem aranha”. Com o aumento da idade, mostram uma tendência maior a usar simultaneamente gestos e fala.

Segundo os primeiros estudos sobre a linguagem figurada (Gardner, Winner, Bechhofer y Wolf, 1978), a capacidade de fazer comparações baseadas na semelhança emerge em contextos de jogos de simulação (o “como se” do jogo simbólico) graças às substituições de objetos (por exemplo, um bloco como se fosse uma boneca). A partir dos 2 anos, as crianças fazem substituições em contextos de atividade de manipulação de objetos. Pouco a pouco, as características físicas destes se tornam mais sobressalentes e as crianças começam a modificar o nome de objetos, baseando-se nas semelhanças. Aos 3 ou 4 anos, elas passam a usar formas sintáticas adequadas para fazer comparações explícitas.

Os estudos do desenvolvimento infantil mostram, portanto, uma tendência inicial da criança em fazer comparações baseadas na forma dos objetos. Essa tendência, que se inicia aos 2 anos, segue até os 4 e 5 anos de idade e se completa com a realização de comparações pautadas nas semelhanças de funções e nas comparações entre eventos baseadas na semelhança da ação ou em relações entre ações de tipo temporal ou causal. Assim, observamos que aos 4 anos as crianças podem produzir expressões originais, (que não fazem parte do *input* linguístico, nem cultural).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Özçaliskan, 2014

Özçaliskan y Goldin-Meadow (2006).

Gardner, Winner, Bechhofer y Wolf (1978).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gentner (1988)
- Gardner (1974).
- Gentner (1988).
- Croft y Cruse (2008)
- Cameron (2003)

FIGURA 02

“Pequenho como um rato”

Mais tarde são capazes de estabelecer relações não entre propriedades, mas entre estruturas relacionais (Gentner, 1988). Propõe-se que as crianças passam das comparações apoiadas em propriedades comuns dos objetos às comparações baseadas na estrutura relacional comum, quer dizer, a fazer analogias de tipo diagramático. Em certas condições, as crianças são capazes de estabelecer relações analógicas simples entre domínios. Já aos 4 anos, as crianças podem relacionar com êxito pares de adjetivos polares, fazendo comparações (Gentner, 1974). A capacidade analógica das crianças melhora com o tempo e com a sua crescente compreensão de diferentes âmbitos de conhecimento (Gentner, 1988).

Além de símiles, as crianças podem entender e produzir metáforas que, como vimos, implicam também uma relação, não de comparação entre domínios, mas de categorização. Uma categorização, por exemplo, “o cachorro é um animal”, se expressa como “X é Y” onde Y é de uma categoria hierárquica em relação a X. Uma comparação, por exemplo “João é rápido como uma lebre”, se expressa “X é como Y” onde X e Y estão horizontalmente na mesma categoria. Podemos dizer: (a) “João é como um leão”, ou (b) “João é um leão”. Em (a) usamos um símile, em (b) uma metáfora. Qual é a diferença? Em (a) comparamos *João*, um ser humano, com o *leão* em alguma propriedade. Em compensação, para interpretar (b) como metáfora devemos fazer referência a uma categoria à qual possam pertencer *João e leão*, uma categoria que não pode ser interpretada literalmente, mas de forma simbólica, na qual se considerem as propriedades do *leão* como protótipo de força e valentia, quer dizer uma super categoria (figurativamente construída, Croft y Cruse, 2008).

Como em outros aspectos da língua, na aprendizagem das metáforas há um componente literal e outro de interpretação: “o que diz” e “o que quer dizer”. Alguns autores pensavam que as crianças se apegavam ao que se diz e inicialmente interpretavam o dito ou a metáfora em um sentido literal. Outros autores, diferentemente, viram a dificuldade de separar ambos os aspectos, porque a repetição literal é necessária: se não se repete tal como é, se destrói a metáfora. A interpretação também é necessária, posto que uma base da metáfora não é somente a relação, mas também a incongruência entre as entidades que se relacionam (Cameron, 2003). Por exemplo, nas expressões “Sai fumaça de sua cabeça” ou “Solta fogo pela boca” há incongruência entre *fumaça e cabeça* ou *fogo e boca*. E, ainda que as crianças estejam acostumadas às incongruências, e inclusive as esperem, aprendem que essas expressões são utilizadas não por suas incongruências. Aprendem que a incongruência tem

um sentido, que é necessário buscar uma categorização que inclua ambas as entidades em outra distinta e que implique alguma transferência de significado, de uma entidade para a outra, como em "João é um leão".



FIGURA 03

Frase feita "Solta fogo pela boca".

Comentamos que as relações metafóricas não são poéticas, mas conceituais e linguísticas. Mas são expressas apenas verbalmente? Os estudos mostraram que não. Há metáforas nos gestos, metáforas em combinações entre gestos e fala e em outras modalidades, como nos quadrinhos ou no cinema, porque a metáfora é multimodal.

3. Gestos e desenhos: outras modalidades de expressão

Falar é uma atividade que frequentemente está acompanhada por movimentos das mãos ou por gestos que expressam com "ações visíveis" tanto quanto as formas verbais (Kendon, 2004; Jarque, 2005; Littlemore, 2009; McNeill 1992; Wilcox, Wilcox y Jarque, 2003). Portanto, não podemos dizer que apenas se escuta a fala, mas também que se vê e se mostra ao interlocutor (seus gestos, seu olhar, suas expressões), porque tudo é comunicação – comunicação multimodal.

Segundo os estudos, os gestos servem a uma variedade de funções na comunicação falada (Kendon, 2004; McNeill). Alguns são comunicativos (facilitam a comunicação), enquanto outros são mais cognitivos, já que ajudam o falante a formular as expressões. Sua função cognitiva fica evidente quando o gesto é usado ainda quando não seja necessário, por exemplo, quando se fala consigo mesmo ou com interlocutores que não podem nos ver (por telefone).

Os estudiosos mostram que alguns gestos se parecem muito com o conteúdo semântico da palavra, os denominados **icônicos**. Outros têm a função de assinalar algo em particular, a chamada função **dêitica**. Uma terceira classe de gestos são os estruturais, usados para marcar **partes do discurso** (por exemplo, a introdução de novos personagens, um resumo das ações ou a introdução de novos temas). Estes são utilizados para indicar um nível "meta" no discurso ou "metanível" (McNeill, 1992). Uma quarta função dos gestos é a de contribuir para a **coesão** no discurso. Os falantes costumam usar gestos para recordar que estamos falando do mesmo tema. Outra classe de gestos são os **metafóricos**, e tal como ocorre com a linguagem verbal, servem para expressar e facilitar a compreensão de entidades e conceitos do discurso (um exemplo de gesto metafórico é o de cruzar os dedos quando percebemos um perigo ou algo que nos ameaça).

Os gestos podem ter uma função **pragmática** para explicitar significados que estão implícitos no discurso (como o dedo indicador orientado verticalmente acompanhando um conteúdo deôntico em relação à norma), para proporcionar a chave de interpretação do que se expõe oralmente (como, por exemplo, a piscada para indicar que se ironiza), para dar ênfase ou reforçar o significado verbal (como o gesto manual com o dedo indicador apontando uma pessoa acusada) ou para guiar a interpretação (como o dedo polegar e o indicador em contato enquanto os outros dedos estão estendidos com função epistêmica, indicando a relevância ou veracidade do conteúdo verbal concreto de conhecimento) (Kendon, 1995, 2004).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kendon (2004); Jarque (2005); Littlemore (2009); McNeill (1992); Wilcox, Wilcox y Jarque (2003)
- Kendon (2004); McNeill (1992).
- McNeill (1992).
- McNeill (1992).
- Kendon (1995, 2004)

FIGURA 04

Fotograma de leitura em voz alta atriz gesticulando.

No caso da leitura, além de interpretar as palavras do texto, as crianças costumam se apoiar na interpretação dos gestos e também das ilustrações, dos gráficos e de outros elementos de modalidade visual, como a disposição na página ou a tipografia, já que a escrita é linguística e visual. Enfim, não há textos "puros" orais ou escritos, mas textos compostos e heterogêneos (Mitchell, 2009).

No entanto, cada uma das modalidades pode ter um significado por si mesma ou em relação com as outras. As relações internas e externas entre as modalidades são questões complexas, porque uma delas pode predominar e a outra servir-lhe de apoio ou estarem as duas integradas em igualdade de condições.

Como mencionamos anteriormente, a metáfora pode expressar-se na modalidade verbal ou visual (através de gestos ou ilustrações) – quando, por exemplo, vemos uma foto ou um desenho de alguém que está coçando a cabeça, sabemos que isso significa perplexidade ou desconcerto; quando vemos alguém que faz o gesto de dar as duas mãos, interpretamos que significa fazer as pazes ou felicitar outra pessoa; quando vemos que alguém com o polegar para cima, sabemos que quer dizer Ok! Ou pode apresentar uma combinação de duas modalidades – como quando dizemos "bate na madeira" e acompanhamos o dito com o gesto de tocar algo de madeira para que o exorcismo tenha efeito. Trata-se de gestos icônicos que têm um significado metafórico (Casadei, 1996)



No cinema há numerosos exemplos de significação das imagens: por exemplo, uma imagem desfocada é uma metáfora visual da confusão; um rosto que se encontra totalmente no escuro, diferentemente de outro perfeitamente iluminado, expressa um contraste entre intenções "claras" e "obscuras"; ou a deformação de um rosto pode ser a manifestação visual de uma condição alterada (Ortiz, 2011).

Nos quadrinhos também há significados metafóricos já convencionados e expressos pela ilustração. Por exemplo, uma pessoa aborrecida costuma ser desenhada com fumaça saindo de sua cabeça. Nesta representação intervêm diferentes metáforas conceituais: "a ira é um fluido quente que lhe sai da cabeça", "a mente é um recipiente", etc. (Lafkoff y Johnson, 1986, 1999). Além disso, na mesma metáfora, uma caricatura de uma pessoa aborrecida pode literalmente explodir ou arrebentar. Com frequência, as crianças fazem desenhos que encarnam visualmente estas metáforas. Uma metáfora comum usada pelas crianças é "os objetos inanimados são pessoas".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mitchell (2009)
Casadei (1996)
Ortiz (2011)
Lafkoff y Johnson (1986, 1999).

Outro âmbito de manifestação importante das metáforas são os anúncios. Grande parte do poder de venda de um anúncio depende da evocação entre o produto e as imagens ou palavras utilizadas na publicidade. Por exemplo, os carros, os perfumes, as roupas são frequentemente apresentados como amigos do usuário e, inclusive, muitas vezes se chega a uma personificação do produto.

A publicidade quer evocar nas pessoas as mesmas atitudes e sentimentos que apresentam associadas ao produto. A sexualidade, o bem estar, o dinheiro costumam estar associados aos produtos comerciais e os anúncios publicitários apresentam modelos com atitudes de humanização ou personificação em relação aos carros, aos perfumes, à roupa, etc. (Kovecses, 2002).

Este apanhado sobre as modalidades foi feito para justificar que a metáfora conceitual não é apenas questão de palavras, muitos autores falam de "metáforas multimodais" (Forceville, 2006). No caso do conto que aqui apresentamos, *A receita de Mandrágora*, realizamos uma análise do uso de gestos e outros recursos de expressão, assim como uma análise da ilustração.

Se os adultos (pais ou professores) ajudam com os recursos específicos – mencionados a propósito do conto *A receita de Mandrágora* sobre expressões metafóricas –, estarão favorecendo a categorização. Como vimos, a estimulação das expressões de semelhança pode constituir um primeiro trampolim para o desenvolvimento de capacidades de expressões categoriais baseadas em analogias e metáforas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kovecses (2002)
Forceville (2006)

Referências bibliográficas

- Bruner, J. (1991). Actos de significado. Mais allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.
- Cameron, L. (2003). Metaphor in educational discourse, Londres-Nueva York: Continuum.
- Casadei, F. (1996). Metafora ed espressioni idiomatiche. Uno studio semantico sull'italiano, Roma: Bulzoni
- Coseriu, E. (1981). Lecciones de Lingüística General. Madrid: Editorial Gredos.
- Croft, W. y Cruse, D. A. (2008). Lingüística cognitiva. Madrid: Akal.
- Forceville, C. (2006). Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. En G. Kristiansen, M.I. Achard, R. Dirven y F. Ruiz de Mendoza Ibañez (Eds.). Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives (pp.379–402). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gardner, H. (1974). Metaphor and modalities : how children project polar adjectives onto diverse domains. Child Development, 45, 84–91.
- Gardner, H., Winner, E., Bechhofer, R. y Wolf, D. (1978). The development of figurative language. En K. Nelson (Ed.). Children's language: Volume I (pp. 1–38). New York: Gardner Press.
- Gentner, D. (1977). Children's performance on a spatial analogies task. Child Development, 48, 1034–1039.
- Gentner, D. (1988). Metaphor as structure mapping: The relational shift. Child Development, 59, 47–59.
- Gibbs, R. (2006). Metaphor interpretation as embodied simulation. Mind and Language, 21(3), 434–458.
- Jarque, M.J. (2005). Double mapping in metaphorical expressions of thought and communication in Catalan Sign Language. Sign Language Studies 5(3), 292-316.
- Kendon, A. 1995. Gestures as illocutionary and discourse structure markers in Southern Italian conversation. Journal of Pragmatics, 23 (3): 247-279.
- Kendon, A. (2004). Gesture: Visible Action as Utterance. UK: Cambridge University Press. Kintsch, 2009
- Kovecses, Z. (2002). Metaphor: a practical introduction. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986/1980). Metáforas de la vida cotidiana. Madrid: Cátedra.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books.
- McNeill, D. (1992). Hand and mind: what gestures reveal about thought. Chicago: Chicago University Press.
- Mitchell, W. J. T. (2009/94). Teoría de la imagen. Madrid: Akal.
- Ortiz, M. J. (2011). La Metáfora Visual Corporeizada: Bases Cognitivas del Discurso Audiovisual. Zer, 16, 3057-73.
- Özçaliskan, S. (2005). On learning to draw the distinction between physical and metaphorical motion: is metaphor an early emerging cognitive and linguistic capacity? Journal Child Language, 32, 291–318.
- Özçaliskan, S. (2014). Metaphors We Move By: Children's Developing Understanding of Metaphorical Motion in Typologically Distinct Languages. Metaphor and symbol, 22 (2), 147–168.
- Özçaliskan, S. y Goldin-Meadow, S. (2006). "X IS LIKE Y": The emergence of similarity mappings in children's early speech and gesture. En G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven y F. J. Ruiz de Mendoza Ibañez (Eds.). Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives (pp. 229-262). New York: Mouton de Gruyter.
- Valenzuela, J., Ibarretxe-Antuñano, I. y Hilferty, J. (2012). La semántica cognitiva. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Eds.). Lingüística cognitiva (pp. 41-68) . Barcelona: Anthropos.
- Wilcox, S.; P. Wilcox; M.J. Jarque. (2003). Mappings in Conceptual Space: Metonymy, Metaphor, and Iconicity in Two Signed Languages. Jezikoslovlje, 4(1), 139- 156.