

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DE BACABAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO ACADÊMICO

CARLIANE MIRANDA CARNEIRO AGUIAR

**A FIGURATIVIDADE NO LIVRO DIDÁTICO “MULTIVERSOS: LINGUAGENS”  
APROVADO PELO PNLD (2021) NA REDE DE ENSINO PÚBLICO NO ESTADO DO  
MARANHÃO: A IMPORTÂNCIA DA METÁFORA E METONÍMIA CONCEPTUAL  
PARA A COMPREENSÃO LEITORA**

BACABAL – MA  
2025

CARLIANE MIRANDA CARNEIRO AGUIAR

**A FIGURATIVIDADE NO LIVRO DIDÁTICO “MULTIVERSOS: LINGUAGENS”  
APROVADO PELO PNLD (2021) NA REDE DE ENSINO PÚBLICO NO ESTADO DO  
MARANHÃO: A IMPORTÂNCIA DA METÁFORA E METONÍMIA CONCEPTUAL  
PARA A COMPREENSÃO LEITORA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Centro de Ciências de Bacabal, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Letras.

**Linha de Pesquisa:** Texto e Discurso

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Mônica Fontenelle Carneiro

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Miranda Carneiro Aguiar, Carliane.

A FIGURATIVIDADE NO LIVRO

DIDÁTICO "MULTIVERSOS: LINGUAGENS" APROVADO PELO PNLD 2021 NA  
REDE DE ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO: A IMPORTÂNCIA  
DA METÁFORA E METONÍMIA CONCEITUAL PARA A COMPREENSÃO  
LEITORA / Carliane Miranda Carneiro Aguiar. - 2025.

83 p.

Orientador(a): Monica Fontenelle Carneiro.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão,  
Bacabal, 2025.

1. Metáfora. 2. Metonímia. 3. Figuratividade. 4.  
Ensino. 5. Livro Didático. I. Fontenelle Carneiro,  
Monica. II. Título.

CARLIANE MIRANDA CARNEIRO AGUIAR

**A FIGURATIVIDADE NO LIVRO DIDÁTICO “MULTIVERSOS: LINGUAGENS”  
APROVADO PELO PNLD (2021) NA REDE DE ENSINO PÚBLICO NO ESTADO DO  
MARANHÃO: A IMPORTÂNCIA DA METÁFORA E METONÍMIA CONCEPTUAL  
PARA A COMPREENSÃO LEITORA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Centro de Ciências de Bacabal, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Letras.

**Linha de Pesquisa:** Texto e Discurso

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Mônica Fontenelle Carneiro

Aprovada em \_\_\_\_\_ de fevereiro de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Fontinelle Carneiro  
Universidade Federal do Maranhão  
Orientadora

---

Prof. Dr. Luís Henrique Serra  
Universidade Federal do Maranhão  
Membro Interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sania Maria Pereira Correa Mugschl  
Universidade Federal de Uberlândia  
Membro Externo

BACABAL – MA  
2025

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu Deus, a quem sirvo, louvo e amo; ao meu alicerce, Antônio Leomar, Sara Liz e João Miguel, que são bases fundamentais para que eu prossiga com meus sonhos; ao meu pai, Alcebiades Alves Carneiro, e à minha mãe, Maria Eunice Araújo de Miranda Carneiro (*in memoriam*), por deixarem plantada em mim a semente da esperança. Sem eles, este trabalho e muitos dos meus sonhos não se realizariam. Ao PPGLB/UFMA, à minha orientadora, Mônica Fontenelle Carneiro, e às pessoas com quem convivi nesses espaços ao longo desses dois anos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu Deus, por toda a substância e o fortalecimento concedidos para a concretização deste sonho.

Agradeço à minha família, que é o combustível necessário para que eu possa continuar, e, em especial, ao meu esposo, Antônio Leomar Viana de Aguiar Costa, por estar sempre em prontidão junto aos nossos filhos nas constantes ausências e durante o tempo necessário à produção desta pesquisa. Como eu o amo por isso e por muito mais!

Eu gostaria de citar inúmeros nomes aqui, mas creio que não caberiam em apenas uma lauda. São tantas as pessoas que acreditaram que eu poderia e que, de fato, ajudaram — voluntária ou involuntariamente — na construção deste trabalho/sonho. Por isso, agradeço aos meus amigos, nos nomes de Erislene Martins e Gracilene Lima, pelos cuidados voluntários com meus filhos em minhas ausências e idas a Bacabal; à dona Selma, que me acolheu como uma mãe na cidade de Bacabal; e à Pâmella, sua filha, por emprestar um pouco do amor de sua mãe nesses anos.

Agradeço às instituições em que trabalhei e a todo o corpo docente nelas existente, em especial à Universidade Estadual do Maranhão — Campus Presidente Dutra —, na pessoa do professor Dr. Douglas Rodrigues Sousa, pelo apoio durante minha caminhada no mestrado, e a todos que, prontamente, me deram forças para me lançar no mundo das pesquisas.

Às minhas amigas e mestrandas do Café PPGLB, pelas inúmeras risadas em meio a tantos desafios propostos a nós, agradeço, nos nomes de Érica Cristina Frazão e Michele Oliveira — amigas que o mestrado me deu e levarei para a vida; à minha amiga Antônia Karine Rosendo Cavalcante, pelo apoio incondicional; aos professores do Programa de Pós-Graduação, que, com elegância, sabedoria e cuidado, nos ensinaram muito e nos mostraram que, no mundo da pesquisa, é importante, às vezes, dar passos atrás.

Aos meus amigos do GELP-COLIN/UFMA, na pessoa de Hanna Gabrielle do Vale Almeida, parceira nas discussões sobre Linguística Cognitiva, e, em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Mônica Fontenelle Carneiro — exemplo de dedicação, força e sabedoria —, agradeço pelas orientações, pelas palavras de coragem e por sempre segurar a minha mão nos momentos turbulentos durante a pesquisa.

Minha eterna gratidão!

## RESUMO

Essa pesquisa trata da relação entre figuratividade e ensino, no que tange ao tratamento dado às metáforas e metonímias no livro didático aprovado pelo PNLD 2021, *Multiversos: Linguagens no Mundo dos Afetos*, de Arruda *et al.* (2020), editora FTD, utilizado no estado do Maranhão na modalidade Ensino Médio. Diante disso, guiamo-nos pela seguinte questão norteadora: qual o tratamento dado à metáfora e à metonímia no livro didático e quais as contribuições da Teoria da Metáfora Conceptual para o ensino? O estudo promove discussões que pretendem contribuir para que a visão acerca das metáforas e metonímias, na perspectiva da Linguística Cognitiva, seja relevante para a compreensão leitora. Nesse sentido, a pesquisa busca favorecer a compreensão da conceptualidade, uma vez implantada por meio da Teoria da Metáfora Conceptual (doravante TMC), proposta por Lakoff e Johnson (1980), para que seja vista, analisada e aplicada de forma concreta no ensino e nas salas de aula. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental, e traz consigo um corpus de estudo que, durante as análises realizadas, revela dados importantes para a construção dos resultados apresentados. Quanto à abordagem, utilizou-se a lexical, a fim de identificar a metáfora no percurso de descrição do tratamento dado às metáforas e metonímias em livros didáticos de Língua Portuguesa. Para o alcance dos objetivos propostos, buscaram-se contribuições de autores e estudiosos que versam sobre Linguística Cognitiva, tais como Ferrari (2018), Abreu (2013), Carneiro (2009), Brandão (1986), além da basilar Teoria da Metáfora Conceptual (1980) e de outras propostas, como *Ensino e Leitura*, de Kleiman (1997). Essas abordagens agregam de forma consistente à produção da pesquisa. Também foi realizado um percurso metodológico de estudo acerca das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de sua contribuição para a promoção do ensino da figuratividade de forma unívoca. Os resultados encontrados permitiram perceber que, mesmo diante da ascensão da Linguística Cognitiva (LC) e da Teoria da Metáfora Conceptual, ainda é marcante a visão clássica nos estudos sobre figuratividade, em especial sobre a metáfora. Observa-se, contudo, uma compreensão subentendida e superficial acerca da base cognitiva, que precisa ser aprofundada de modo mais concreto, conforme o proposto pela LC e pela TMC.

**Palavras-chave:** Metáfora. Metonímia. Figuratividade. Ensino. Livro didático.

## ABSTRACT

This research addresses the relationship between figurativity and teaching, regarding the treatment given to metaphors and metonymies in the textbook approved by PNLD 2021, *Multiversos: Linguagens no Mundo dos Afetos*, by Arruda et al. (2020), published by FTD, and used in high schools in the state of Maranhão, Brazil. In this regard, the study is guided by the following central question: What treatment is given to metaphor and metonymy in the textbook, and what are the contributions of the Conceptual Metaphor Theory to teaching? The study promotes discussions that aim to contribute to making the understanding of metaphors and metonymies, from the perspective of Cognitive Linguistics, more relevant to reading comprehension. In this sense, the research seeks to foster the comprehension of conceptuality, once established through the Conceptual Metaphor Theory (hereafter CMT), proposed by Lakoff and Johnson (1980), so that it may be understood, analyzed, and concretely applied in teaching and classroom practices. This is a qualitative, bibliographical, and documentary study that presents a corpus which, throughout the analyses conducted, reveals important data for building the research findings. Regarding the approach, a lexical analysis was employed to identify metaphors while describing the treatment given to metaphors and metonymies in Portuguese language textbooks. To achieve the proposed objectives, the study draws upon contributions from authors and scholars of Cognitive Linguistics, such as Ferrari (2018), Abreu (2013), Carneiro (2009), and Brandão (1986), in addition to the foundational *Conceptual Metaphor Theory* (1980) and other works, such as *Teaching and Reading* by Kleiman (1997). These approaches consistently contribute to the development of the research. A methodological path of study was also undertaken regarding the guidelines of the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) and its contribution to promoting the teaching of figurativity in a unified manner. The results revealed that, despite the advancement of Cognitive Linguistics (CL) and the Conceptual Metaphor Theory, the classical view of figurativity studies—particularly of metaphor—still prevails. However, a subtle and superficial understanding of the cognitive basis was observed, indicating the need for a more concrete deepening in accordance with what is proposed by CL and CMT.

**Keywords:** Metaphor. Metonymy. Figurativeness. Teaching. Textbook.



## RESUMEN

Esta investigación aborda la relación entre la figuratividad y la enseñanza, en lo que respecta al tratamiento dado a las metáforas y metonimias en el libro de texto aprobado por el PNLD 2021, *Multiversos: Lenguajes en el Mundo de los Afectos*, de Arruda et al. (2020), editorial FTD, utilizado en el estado de Maranhão en la modalidad de Enseñanza Media. Ante ello, nos guiamos por la siguiente pregunta orientadora: ¿cuál es el tratamiento dado a la metáfora y a la metonimia en el libro de texto y cuáles son las contribuciones de la Teoría de la Metáfora Conceptual para la enseñanza? El estudio promueve discusiones que buscan contribuir a que la visión sobre las metáforas y metonimias, desde la perspectiva de la Lingüística Cognitiva, sea relevante para la comprensión lectora. En este sentido, la investigación busca favorecer la comprensión de la conceptualidad, una vez implementada a través de la Teoría de la Metáfora Conceptual (en adelante TMC), propuesta por Lakoff y Johnson (1980), para que sea vista, analizada y aplicada de forma concreta en la enseñanza y en las aulas. La investigación es cualitativa, bibliográfica y documental, y presenta un corpus de estudio que, durante los análisis realizados, revela datos importantes para la construcción de los resultados presentados. En cuanto al enfoque, se utilizó el léxico, con el fin de identificar la metáfora en el proceso de descripción del tratamiento dado a las metáforas y metonimias en libros de texto de Lengua Portuguesa. Para alcanzar los objetivos propuestos, se recurrió a las contribuciones de autores y estudiosos que tratan sobre Lingüística Cognitiva, tales como Ferrari (2018), Abreu (2013), Carneiro (2009), Brandão (1986), además de la fundamental Teoría de la Metáfora Conceptual (1980) y de otras propuestas, como *Enseñanza y Lectura*, de Kleiman (1997). Estas perspectivas aportan de manera consistente a la producción de la investigación. Asimismo, se llevó a cabo un recorrido metodológico de estudio sobre las directrices de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y su contribución para la promoción de la enseñanza de la figuratividad de manera unívoca. Los resultados obtenidos permitieron observar que, aun ante el avance de la Lingüística Cognitiva (LC) y de la Teoría de la Metáfora Conceptual, sigue siendo notable la visión clásica en los estudios sobre figuratividad, especialmente sobre la metáfora. Se observa, sin embargo, una comprensión implícita y superficial de la base cognitiva, que necesita ser profundizada de modo más concreto, conforme a lo propuesto por la LC y la TMC.

**Palabras-clave:** Metáfora; Metonimia; Figuratividad; Enseñanza; Libro de texto.

## LISTA DE FIGURAS

Imagem 1: Metonímia: rosto (cara) pela pessoa	40
Imagem 2: Metonímia: rosto pela pessoa	41
Imagem 3: Objetos aprovados pelo PNLD	48
Imagem 4: Capa do Livro Linguagem Multiversos	51
Imagem 5: Metáfora	58
Imagem 6: Poema Asas e Azares	59
Imagem 7: Figuras de Linguagem: conceito	62
Imagem 8: Metáfora (conceito)	63
Imagem 9: Metonímia (conceito)	64
Imagem 10: Poema - Discurso (Adélia Prado)	67
Imagem 11: Questão 4	68
Imagem 12: Questão 7	70
Imagem 13: Questão 8	70
Imagem 14: Questão 9	72
Imagem 15: Poema – Boato (Ferreira Gullar)	75
Imagem 16: Questão 3 (a)	75

## **LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS**

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

TMC- Teoria da Metáfora Conceptual

LD - Livro Didático

LP - Língua Portuguesa.

CEE - Conselho Estadual da Educação

LDB - Lei de diretrizes e bases da educação

LC - Linguística Cognitiva

DCTMA - Documento Curricular do Território Maranhense

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1</b>	<b>A FIGURATIVIDADE E O ENSINO: UMA RETROSPECTIVA .....</b>	<b>16</b>
1.1	A visão clássica .....	23
1.2	A virada paradigmática e a Linguística Cognitiva .....	26
1.3	Figuras de linguagem e ensino .....	32
<b>2</b>	<b>METÁFORA, METONÍMIA E OS LIVROS DIDÁTICOS .....</b>	<b>36</b>
2.1	Teoria da metáfora conceptual .....	36
2.2	Metáfora e metonímia .....	39
2.3	BNCC e figuratividade: legislação e livros didáticos .....	41
2.3.1	BNCC: legislação nacional e estadual .....	42
2.3.2	A BNCC e os livros didáticos .....	44
2.3.3	Os livros didáticos aprovados pelo PNLD no maranhão .....	47
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>52</b>
3.1	Caracterização da Pesquisa .....	53
3.2	Constituição Do Corpus .....	54
3.3	Etapas da pesquisa .....	54
3.4	Categorias de análise .....	55
<b>4</b>	<b>ANÁLISES E RESULTADOS .....</b>	<b>56</b>
4.1	Exemplo 1 .....	58
4.1.1	Conceito 1: metáfora .....	62
4.1.2	Conceito 2: metonímia .....	64
4.2	Exemplo 2 .....	65
4.3	Questões .....	66
4.3.1	Questão 4 .....	68
4.3.2	Questões 7 e 8 .....	70
4.3.2	Questão 9 .....	72
4.3.3	Questão 3 .....	73
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>78</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>

## INTRODUÇÃO

Após as mudanças paradigmáticas ocorridas em meados do século XX, no âmbito dos estudos da linguagem, com o destaque das ciências cognitivas, a figuratividade passou a ter um valor cognitivo, sendo considerada e reconhecida como uma área de grande potencial nos estudos linguísticos. Dessa forma, ela conquistou um espaço significativo por meio do estudo e da pesquisa de grandes nomes cognitivistas, os quais contribuíram para que a visão acerca das figuras de linguagem não fosse definida como um fenômeno desviante, aplicado somente como ornamento retórico, e para que seu ensino não se resumisse apenas ao reconhecimento e à identificação em textos, mas se voltasse ao sentido de vê-las como fenômenos presentes não somente na linguagem, mas também no pensamento, nas emoções, nas ideias, na cultura e nas ações marcadas nas experiências comunicativas do cotidiano.

Inteirados sobre esse caminho conquistado por esse fenômeno figurativo, vislumbramos apresentar a proposta desta pesquisa, que se dedica a investigar como são vistas a metáfora e a metonímia em livros didáticos, com foco especial no fenômeno da metáfora conceptual, levando em consideração sua contribuição para a compreensão leitora, pois, segundo Zanotto (1995, p. 241), após as mudanças ocorridas “na virada paradigmática, a metáfora veio a constituir valor cognitivo, passando a ser estudada de forma interdisciplinar, sendo considerada uma questão central da filosofia, da psicologia e da linguística”. No âmbito desta pesquisa, essa perspectiva também contribui para potencializar o ensino, especialmente no que se refere à compreensão de textos.

A fim de atingir o objetivo geral, formulamos os seguintes objetivos específicos: analisar a presença das metáforas e metonímias no livro didático de Língua Portuguesa *Multiversos: Linguagens / O Mundo dos Afetos*; apresentar como as metáforas e metonímias contribuem para a construção de sentido nos textos apresentados no livro didático; e pontuar a contribuição da abordagem cognitiva para a compreensão leitora durante o ensino.

Nesse contexto, os estudos sobre metáfora, com base na cognição, fizeram com que ela adquirisse um novo caminho, principalmente por meio das contribuições de Lakoff e Johnson (1980), mentores da Teoria da Metáfora Conceptual, que demonstraram em sua obra *Metaphors We Live By* que ela é considerada um componente dominante nas vivências diárias das pessoas e, portanto, em nosso pensamento. Isso provocou mudanças na visão geral das outras estruturas conceptuais investigadas por meio da linguagem, como, por exemplo, a metonímia — outro fenômeno investigado neste trabalho, porém de maneira menos incisiva.

Desse modo, reconhece-se a importância de estimular, nos livros didáticos, uma

abordagem que promova a aprendizagem de aspectos linguísticos e a compreensão de questões culturais fundamentadas em uma base cognitiva. Tal perspectiva evidencia a relevância do local destinado à coleta de dados e da pesquisa em si, considerando a experiência docente como elemento que favorece a percepção sobre a aplicação da metáfora e da metonímia, bem como das abordagens teóricas que as abrangem. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo principal verificar, em livros didáticos do Ensino Médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021, o tratamento conferido às metáforas e metonímias, de modo a valorizar a importância e a contribuição desses fenômenos, embasados na conceitualidade, para a compreensão leitora.

No que concerne à visão atual e à tradicional concepção de figuratividade dos fenômenos estudados, nos propomos, nos capítulos seguintes que compõem a pesquisa, a traçar um caminho lógico, de modo que as observações e construções textuais empreendidas contribuam de fato para o entendimento — desde as primeiras manifestações conceituais sobre a metáfora e a metonímia até a visão atual proposta pela Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) e suas contribuições sobre o modo como enxergamos, categorizamos e interagimos no mundo —, buscando entender e refletir sobre como as aplicamos em sala de aula.

Na primeira seção, são apresentados conceitos relacionados à figuratividade sob a ótica clássica, considerando apontamentos sobre a concepção objetivista que prevaleceu por anos nos estudos voltados para a linguagem. Além disso, é realizada uma breve retrospectiva da construção do conceito de figuras de linguagem em uma perspectiva retórica e em uma abordagem conceptual. Nesse contexto, são contextualizadas as nuances da metáfora e da metonímia e sua relação com o ensino, de modo específico, no livro didático.

A segunda seção tem como foco principal realizar uma fundamentação teórica, levantando as principais contribuições feitas por grandes nomes da Linguística Cognitiva (LC) no que diz respeito à visão sobre a metáfora e a metonímia conceptual. Nela, apresentamos a principal teoria que embasará as percepções construídas nas análises propostas. Além disso, é proporcionada uma visão dentro do âmbito educacional sobre a figuratividade e o ensino, sugerida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e sobre sua implementação em livros didáticos.

Ademais, quanto ao livro didático utilizado para a coleta de dados, ainda na segunda seção, é apresentada a forma como o material se encontra estruturado atualmente, após a implementação do novo Ensino Médio (EM), a fim de tornar clara a compreensão acerca da escolha do conteúdo analisado. Na mesma seção, realiza-se um recorte específico sobre as metáforas e metonímias presentes no livro didático e sua relevância para a compreensão leitora,

aspecto que constitui ponto fundamental desta pesquisa.

Desse modo, com base em uma metodologia de caráter qualitativo, sustentada por uma abordagem bibliográfica e documental, o trabalho adota como corpus de pesquisa os conceitos relacionados às metáforas e metonímias, as expressões linguísticas em que se inserem e os textos-base utilizados em exemplos e atividades que tratam desse fenômeno. Eles estão presentes no livro didático *Multiversos: Linguagens* (2021), com o subtítulo *No Mundo dos Afetos*, na primeira sequência didática, intitulada *Como afeto e como me afeto*, do livro de Língua Portuguesa.

Portanto, as análises construídas reverberam em resultados que vislumbram a consolidação das respostas para a pergunta da pesquisa, as quais servirão de abertura para novas investigações no que concerne à relação e à contribuição da figuratividade para a compreensão no ensino e na aprendizagem nas escolas do Brasil, tendo como suporte e veículo das ideias o livro didático.

## 1 A FIGURATIVIDADE E O ENSINO: UMA RETROSPECTIVA

Antes de iniciar a discussão sobre figuratividade e ensino, é importante traçar uma breve trajetória das bases que evidenciam a relevância do tema para o desenvolvimento de pesquisas voltadas ao campo linguístico, com foco no ensino. Cabe destacar que, em um momento anterior às leituras e investigações realizadas, a compreensão que se tinha acerca da figuratividade limitava-se a um conteúdo vinculado à grade curricular, geralmente ministrado ao final do ano letivo nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esses conteúdos eram abordados de forma rápida e sem a devida contextualização; em outras palavras, eram apresentados apenas para o cumprimento de protocolo.

Após estudos direcionados às subáreas da Linguística e da Semântica, passou-se a desenvolver uma nova perspectiva sobre os fenômenos da metáfora e da metonímia, bem como sobre seu emprego nas práticas cotidianas de comunicação, especialmente em relação à sua aplicação e interação com o ensino. Como já mencionado, antes de adentrar a temática em sua totalidade, é imprescindível retomar a base de tudo: o signo linguístico.

No que se refere ao signo linguístico, é relevante destacar as contribuições dos estudos de Ferdinand de Saussure. Segundo o linguista, este:

[...] é pois uma entidade psíquica de “duas faces” as quais recebem o nome de significante e significado, sendo a primeiro considerado imagem acústica que pode ser representada através de gestos, símbolos, palavras verbais ou não verbais e outras formas; a segunda apresenta um ideia, um conceito associada ao significante os dois termos marcam uma oposição que os separa entre si, mas que para a constituição do signo linguístico a união é necessária (Saussure, 2012, p. 106).

Outrossim, em seus estudos apresentados pelo Curso de Linguística Geral, o autor aponta a definição do que é signo linguístico:

O signo linguístico não é uma coisa, mas um conceito a uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho dos nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la ‘material’ é somente nesse sentido e por oposição ao outro termo da associação, o conceito geralmente mais abstrato (Saussure, 2012, p. 106).

Tal concepção leva à compreensão da importância das duas faces do signo, especialmente da parte que apresenta os sentidos. Mesmo em uma representação abstrata, essa concepção nos faz considerar que um conceito, uma ideia, confere às nossas vivências diárias — e, principalmente, à linguagem — um papel primordial para a interação, garantindo que a mensagem no ato comunicativo seja compreensível e interpretada.



Dessa forma, falar do significado é o caminho mais adequado para que a temática em foco seja entendida a partir da base que a sustenta; por isso, destaca-se a relevância de apontar a ciência que nasce do significado — ou melhor, a ciência que o estuda. Apesar disso, não se exclui a importância do significante; contudo, para o presente momento, assim como a intenção de Saussure em estudar a parte estática da língua, optou-se por pesquisas que seguiram caminhos diferentes dos indicados por ele.

Seguiu-se, portanto, o percurso tradicionalmente considerado uma subárea da Linguística: a Semântica, que abarca a compreensão, conforme a peculiaridade de seu método, daquilo que se pretende analisar como figuratividade no livro didático. Trata-se de um campo que, conforme Ferrarezi Jr. (2019, p. 15), é um dos menos estudados na educação básica. Haja vista que, de acordo com o autor, a maioria dos alunos chega à graduação sem saber do que se trata, de onde ela se originou ou de que forma se apresenta — e, acrescenta-se, tampouco conhecem os fenômenos por ela estudados.

Diante desse cenário, neste primeiro capítulo foi necessário retroceder um pouco para assimilar as bases do fenômeno que será investigado neste trabalho. É interessante compreender como surgiram e evoluíram os estudos semânticos e cognitivos. Convém destacar, inicialmente, que “a princípio, quem primeiro forjou o nome ‘semântica’ foi o linguista francês Michel Bréal, no fim do século XIX” (Ferrarezi, 2019, p. 15). É interessante notar que isso ocorreu antes de as ideias de Saussure serem efetivamente expostas, conforme observa o pesquisador.

Entretanto, como a missão de Saussure era estabelecer a Linguística Moderna como ciência, o termo *semântica*<sup>1</sup> acabou ficando em segundo plano, mesmo o mentor do estruturalismo indicando que a linguística “é constituída inicialmente por todas as manifestações de linguagem humana” (Ferrarezi, 2019, p. 16). É possível compreender, portanto, que, para ele, a ciência que estuda a linguagem sob uma perspectiva voltada para o significado também possuía sua devida importância.

Destarte, em seu percurso histórico, o campo semântico ganhou força e passou a ocupar posição consolidada nos estudos linguísticos após a Segunda Guerra Mundial, principalmente a partir das contribuições de Noam Chomsky. Para o autor, os estudos linguísticos deveriam ir além da estrutura em si, com a missão de “explicar como os seres humanos são capazes de gerar estruturas linguísticas em suas mentes” (Ferrarezi, 2019, p. 18).

A partir daí, começaram a surgir indícios do quanto a Semântica seria fundamental para

---

<sup>1</sup> Foi na Europa que a semântica se desenvolveu no pós-guerra mundial. Nos Estados Unidos, até o advento das ideias gerativistas lançadas no mundo por Noam Chomsky, a semântica era comumente desprezada por grande parte dos estudiosos. (Ferrarezi Jr, 2019, p. 18)

a compreensão dos elementos estruturais linguísticos e dos aspectos extralinguísticos que subjazem à linguagem natural humana. Considerado o “pai” do gerativismo, Noam Chomsky (1980), por meio de suas ideias — entre as quais se destaca a de que “a capacidade humana da linguagem é inata” —, revolucionou a Linguística e provocou inúmeros questionamentos, abrindo espaço para o surgimento de novas teorias, como a Linguística Cognitiva. Esta última abarca estudos e abordagens como a Teoria da Metáfora Conceptual, os Modelos Cognitivos Idealizados e a Semântica Cognitiva, entre outros.

Nesse sentido, a contribuição de Chomsky foi de grande relevância para que a teoria do significado conquistasse seu espaço nos estudos linguísticos enquanto ciência. Dentre essas contribuições, uma delas foi permitir que:

Através do "gerativismo" a introdução de profundos estudos semânticos que nos conduziram para muito além das tradicionais comparações entre palavras sinônimos e antônimos ou de verificar relações de pertinência entre aquilo a que as palavras se referiram para montar quadros de hipônimos e hiperônimos (Ferrarezi, 2019, p. 19).

A partir desse aporte, as análises acerca da linguagem humana sofreram mudanças e acréscimos expressivos, pois os estudos semânticos — desta vez com maior relevância — passaram a ser vistos como uma estrutura profunda, capaz de transformar o pensamento tradicional de que a organização das línguas era concebida apenas por uma gramática de regras.

Nesse enquadramento, a Semântica veio contribuir para que se possa compreender a linguagem humana em sua plenitude, desde sua significação básica e estrutural até outras dimensões que abarcam o uso da linguagem na prática diária. Esse campo do conhecimento tem como objeto de estudo o significado, um elemento poderoso e presente no cotidiano, pois como utilizar a linguagem de modo a excluir — ou, ao menos, não perceber — a importância do significado?

Dentro dessa perspectiva, é possível perceber como os gerativistas, como George Lakoff, Mark Johnson, Leonard Talmy, Ronald Langacker e outros, foram perspicazes ao reconhecerem a sutileza da contribuição da Semântica para os estudos linguísticos. Contudo, como destaca Ferrarezi Jr. (2019), ainda há muito a ser desvendado e pesquisado.

Ainda há muito a descobrir sobre a natureza e o funcionamento do significado, mas o trabalho dos gerativistas permitiu estabelecer a semântica como uma ciência necessária, moderna e relevante na base dos estudos linguísticos, e isso passou a ser reconhecido no mundo todo. Hoje temos diferentes formas de encarar o significado como parte da estrutura profunda e os sentidos como unidades linguísticas (Ferrarezi, 2019, p. 22).

Sobre isso, apontam-se as diferentes formas de encarar o significado a partir das relações

que podem ser estabelecidas por meio de estudos na perspectiva semântica, o que apenas reforça o quanto são abrangentes as ramificações dessa subárea da Linguística. Entre elas, encontram-se as vertentes que surgiram a partir do entendimento de que compreender o significado em Linguística demanda estudos complexos e sob múltiplas perspectivas, como, por exemplo, as relações entre “significado e enunciado”, “argumentos” e outras ramificações que se desenvolveram ao longo do tempo (Ferrarezi, 2019).

Entre essas vertentes, destacam-se a semântica cultural, a semântica cognitiva, a semântica lexical, a semântica formal, a semântica da enunciação, a semântica argumentativa e a semântica computacional, além de outras que, a partir de suas próprias perspectivas internas, proporcionam diferentes modos de enxergar o significado. Cada uma dessas ramificações apresenta particularidades em relação aos objetivos de análise, concordando-se, assim, com Ilari (2021, p. 10), ao afirmar que “o que faz a singularidade das teorias não é, como se pensa às vezes, o objeto de que tratam; são antes seus pressupostos (ou seja, as crenças que a teoria assume sem explicitá-las) e os métodos usados para chegar aos objetivos visados”. Essa constatação reforça a validade das múltiplas faces da semântica.

Além das subáreas, o campo semântico também pode ser percebido por meio dos fenômenos estudados, os quais possibilitam um melhor entendimento sobre como o significado pode ser observado e analisado no ato comunicativo. Tais fenômenos contribuem para que o sentido expresso em cada enunciado ou sentença seja de fato percebido em textos, discursos e nas práticas diárias de comunicação.

Considerando os pontos aqui elencados sobre a semântica, pode-se complementar que, nas acepções atuais, os fenômenos abordados neste trabalho terão como perspectiva de análise a visão cognitivista, oriunda do gerativismo, no que se refere à figuratividade e sua relação com o ensino. Assim, serão pontuadas tanto a visão clássica dos fenômenos da metáfora e da metonímia quanto a perspectiva que emergiu a partir da Linguística Cognitiva, no âmbito da Semântica Cognitiva.

Quanto à figuratividade, verifica-se que ainda prevalece uma concepção clássica do fenômeno, em confronto com as ideias contemporâneas, que o apresentam como algo usual e presente na comunicação cotidiana. Gibbs (1994) ratifica esse entendimento ao afirmar que os méritos do pensamento e da linguagem figurativos têm sido amplamente debatidos desde o tempo dos gregos antigos, nos quais, de acordo com a visão platônica, já se percebiam as nuances entre os termos figurativo e literal.

era fantasiosa e expressa na poesia; a outra materializou-se na forma de assertivas que expressavam a realidade constatável pelo homem. Estabelecia-se, nesse momento, a distinção entre o que se convencionou, nas tradições de áreas humanísticas, como figurativo e como literal, respectivamente. Essa polarização herdada dos gregos antigos, que resultou na concepção de figuratividade como uma distorção das verdades do mundo, está na raiz do entendimento de que pensamento e linguagem são inerentemente literais, posto que o figurativo seria um recurso não natural, propositadamente utilizado por poetas e por políticos, por exemplo, para o embelezamento dos textos por eles produzidos (Costa; Sousa, 2016, p. 5).

Nesse sentido, a proposta inicial deste capítulo é apresentar a figuratividade sob a visão retórica ou clássica, a quebra paradigmática que deu origem à perspectiva cognitiva acerca do fenômeno, algumas figuras de pensamento e sua relação próxima com o uso real, além de como a pragmática inerente à abordagem da Linguística Cognitiva — e, consequentemente, à Semântica Cognitiva — pode ser a chave para ampliar a compreensão de diversos conhecimentos relacionados ao ensino. Desse modo, na concepção atual, a figuratividade refere-se à capacidade humana de compreender e expressar significados por meio de figuras de pensamento ou fenômenos conceptuais, como metáforas, analogias, imagens mentais e outras formas de expressão.

Mesmo assim, ainda existe um confronto terminológico acerca do termo *figuratividade*, que Ferrarezi Jr. (2019, p. 81) sintetiza em poucas palavras: “enquanto alguns autores relacionam *literal* a *denotativo* e *figurado* a *conotativo*, outros diferenciam esses termos”. O autor acrescenta ainda que esses estudiosos compreendem “denotação como uma forma objetiva de entender o sentido de uma expressão (palavra, sentença etc.), o que equivale a referir-se ao seu sentido literal”. Já a conotação é entendida como “toda forma de compreensão não objetiva do sentido inerente a uma expressão”. Eis, portanto, uma visão tradicional de figuratividade, que limita a compreensão do termo a algo distante de uma realidade usual e fluida da linguagem, aproximando-o de um sentido ornamental, com caráter de embelezamento das palavras.

Há outras concepções que envolvem o conceito de figuratividade. No *Dicionário Aurélio* (2021), por exemplo, a definição é apresentada pelo uso das palavras *simbólico* e *não literal*, cuja representação é feita por meio da simbologia e expressa de modo representativo. O verbete traz consigo sinônimos como *alegórico*, *simbólico* e *representativo*. Essa conceituação comprova, pelas palavras citadas, uma visão arbitrária e convencional, especialmente no que diz respeito ao conceito construído ao longo da expansão da visão clássica e internalizado no ensino.

Conforme Ferrarezi Jr. (2019, p. 82), os conceitos mais recorrentes no Brasil estão associados à “literalidade e denotação (o que parece ser mais consensual) e à conotação sob

uma perspectiva flexível (tudo o que não é denotativo e conotativo)”. Isso inclui todas as formas de uso das línguas naturais consideradas figurativas. Essas inferências são frequentes nas rotinas de ensino-aprendizagem, pois, como o próprio autor ressalta, parecem mais acessíveis e compreensíveis.

Todavia, essa concepção se distancia da perspectiva cognitivista, a qual reflete sobre o tema como “resultado das construções de conceitos que fazemos em nosso cérebro a partir das diversas situações de vida experimentadas através da nossa corporeidade” (Ferrarezi, 2019, p. 83), e também da perspectiva culturalista, “a qual defende que uma palavra só recebe sentido quando utilizada em uma situação real de uso, a partir de relações com outras palavras e, principalmente, em relação com fatores extralinguísticos”, trazendo consigo uma visão histórico-cultural (Ferrarezi, 2019, p. 83).

Considerando o fenômeno figurativo sob uma perspectiva cognitivista e ao redor da culturalista, mantém-se a importância de discutir sua relação com o ensino, a fim de compreender em que situação se encontra a visão aplicada em sala de aula e de que forma as contribuições desenvolvidas sobre a temática vêm se manifestando no ensino — desde o que é proposto no livro didático até a compreensão atual que as Ciências Cognitivas nos oferecem sobre o fenômeno.

Além do mais, quando se fala em figuratividade e ensino, isso envolve reconhecer sua importância no processo de aprendizagem do discente e explorar maneiras de integrá-la ao ensino e à comunicação. Algumas formas de inseri-la são a compreensão da linguagem figurada a partir dos fenômenos semânticos, numa perspectiva cognitivista da linguagem — como metáforas, metonímias, ambiguidades, entre outros —, que auxiliam o discente a compreender textos literários e não literários de forma mais profunda. Desse modo, ao analisar textos figurativos, os alunos podem desenvolver habilidades críticas de interpretação, identificando camadas de significado e compreendendo nuances de linguagem e contexto.

A esse respeito, Kleiman <sup>2</sup>(1997) ressalta, em seus estudos, que não é possível ensinar a compreensão — muito menos um processo cognitivo —, mas é possível, enquanto professores, criar oportunidades que permitam o desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Isso também se aplica ao ensino que envolve os fenômenos figurativos, indissociavelmente conceituais, e que contribuem para a compreensão leitora dos discentes.

Dessa forma, a figuratividade, quando alinhada ao ensino, desperta nos alunos a

---

<sup>2</sup> Sobre compreensão leitora Kleiman (1997) em seu livro “Texto e Leitor: aspectos cognitivos” menciona que é necessário a ativação de conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo. Assuntos esses que serão abordados em subtópico específico.

expressão criativa, permitindo-lhes utilizar, de diversas formas, metáforas e metonímias em seus próprios textos. Além disso, ela não se limita ao ensino de língua portuguesa: mas ultrapassa esse componente e abarca outras disciplinas.

Além disso, uma vez que integrada ao ensino, a figuratividade capacita os alunos a se tornarem comunicadores mais habilidosos, enriquecendo suas experiências educacionais e preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade complexa e diversificada. Outrossim, desempenha um papel essencial na comunicação humana, permitindo que os falantes expressem emoções e conceitos abstratos de forma mais eficaz e compreensível. Em suma, compreender esse elemento de análise semiótica é fundamental para uma interpretação eficaz da linguagem, tanto na produção quanto na recepção de textos escritos e orais, pois ela desempenha um papel primordial na construção de identidades culturais, na Linguística e na Literatura.

Para mais, é notório que, mesmo diante de todas as mudanças teórico-metodológicas ocorridas nos últimos anos em relação ao ensino, pouco se percebeu das contribuições já avançadas em termos de figuratividade no processo de ensino e aprendizagem. Conforme Carneiro (2009, p. 20), “mesmo diante de muitos avanços alcançados pelas Ciências Cognitivas, ainda há um hiato significativo entre a evolução dos estudos e as conquistas deles no tocante ao vocabulário”. E, principalmente, as conquistas relacionadas ao ensino-aprendizagem ainda permanecem inexploradas no que concerne à base cognitiva do pensamento sobre figuratividade. Afinal, o que nos é proposto em aulas limitadas, com foco apenas nas “figuras de linguagem”, são sinalizações de identificação e até mesmo conceitualizações que engessam um modelo tradicional, distante da proposta cognitivista.

Neste sentido, um dos fenômenos, em específico a metáfora:

[...] é uma área praticamente inexplorada [...] quase sempre é ou abordada superficialmente, ou somente mencionada, por representar risco de uma experiência que pode ser, no mínimo, desconfortável para as partes diretamente envolvidas, ou seja, o professor e, principalmente, o aprendiz (Carneiro, 2009, p. 21).

A mesma abordagem se aplica à metonímia que, assim como ocorre na menção da autora sobre a metáfora, apresenta pouca visibilidade quanto às contribuições já desenvolvidas ao longo dos estudos voltados para a relação entre linguagem e cognição nos ambientes de ensino. Essa limitação não ocorre apenas com esses dois fenômenos, mas também com outros, como, por exemplo, a polissemia — especialmente no que se refere à Semântica de Frames, abordada no âmbito da Linguística Cognitiva e da Semântica Cognitiva.

A precariedade na abordagem da figuratividade decorre, principalmente, do fato de

ainda prevalecer a concepção tradicional que considera a metáfora e os demais fenômenos “apenas como recurso linguístico utilizado fundamentalmente na retórica e na poética”. Tal perspectiva contribuiu para que “a formação, ao longo do tempo, tenha um grande abismo entre a abordagem da metáfora como figura de linguagem e como processo cognitivo” (Carneiro, 2009, p. 24). Isso impede não apenas a metáfora, mas também a metonímia e outros fenômenos de serem abordados com base em teorias que têm como pauta principal a conceptualização, as experiências vivenciadas e, sobretudo, a relação entre pensamento e ação.

Para tanto, antes de avançar pelos caminhos que traçaram as mudanças ocorridas — da visão retórica à contemporânea — em relação à evolução dos estudos sobre figuratividade pautados nas Ciências Cognitivas, é importante retomar a visão clássica relacionada ao estudo da metáfora e, conseqüentemente, dos demais fenômenos figurativos.

### 1.1 A visão clássica

*Se compararmos a linguagem antiga com a moderna, quase tudo que dizemos se pode chamar de figurado.*

(Quintiliano, 1989, p. 153 apud Brandão, 1989)

Tão importante quanto os demais, este subtópico apresentará dados imprescindíveis acerca da visão clássica sobre a figuratividade. Para tanto, recorreram-se a grandes nomes, como Aristóteles e o estudioso Brandão, a fim de compreender as razões que levaram à caracterização das figuras de linguagem como ornamentos retóricos, desvios linguísticos e propriedades usuais de poetas.

Com vistas à compreensão do tema, Brandão (1989, p. 4) afirma que “o sentido figurado parece que projeta nas razões de sua estrutura a polivalência que caracteriza seu efeito no receptor”, o que desperta interesse e credibilidade no fenômeno, além de trazer indícios que justificam seu estudo por diversos campos do conhecimento humano, e não apenas pela literatura poética.

No percurso da evolução histórica, observa-se que os fenômenos relacionados à figuratividade foram compreendidos, na Antiguidade e na Idade Média, primeiramente como alegorias. Essas manifestações eram empregadas por meio da técnica teológica do alegorismo medieval, que se dedicava à interpretação de textos bíblicos, buscando semelhanças subjacentes às diferenças em determinadas palavras ou expressões. Como exemplo, Brandão expõe seu ponto de vista ao mencionar o episódio bíblico do sonho interpretado por José do Egito:

Quando José do Egito interpretou o sonho do faraó onde apareciam sete vacas gordas e sete vacas magras com a previsão de que haviam sete anos de fartura e sete anos de miséria estava tomando a figura do animal não por aquilo que ele é na realidade, mas como signo que remete a outra coisa, isto é: “vacas gordas” = “anos de fartura” e “vacas magras” = anos de miséria” (Brandão, 1989, p. 6).

O signo representado pelas figuras “vaca gorda” e “vaca magra”, apresentadas no sonho do rei do Egito e posteriormente interpretadas por José, e que hoje comumente utilizamos em nossa cultura para expressar a mesma ideia, já indicava que as imagens representadas carregavam sentidos, semelhanças e uma interpretação que remetia à realidade.

Contudo, na tradição retórica, segundo Brandão (1989, p. 10), “a percepção do fenômeno repousa na convicção de que cada vocábulo ou expressão corresponde a um único sentido que lhe é próprio”. Esse sentido se estabelece pelo fato de a linguagem fixar, em cada termo, um significado específico. Assim, o vocábulo, conforme Aristóteles (1990), aproximava-se mais do objeto visível a nossos olhos e se distanciava do imaginário e do fantasioso.

Aristóteles (1990) também menciona a importância da significação sob o ponto de vista, indicando que “uma palavra, debaixo do mesmo ponto de vista, não significa ‘isto’ ou ‘aquilo’; isso caracteriza que uma palavra pode ser mais bela ou mais vergonhosa do que outra”, denotando uma categorização nítida na tradição retórica, a qual considerava a linguagem figurativa como algo destituído de beleza e que introduzia equívocos e obscuridade à língua ou ao discurso. Em consonância, Brandão acrescenta:

Para a pedagogia retórica, a linguagem “sem figuras” representava no processo de aprendizado do idioma no momento inicial e, ao mesmo tempo, nas fases posteriores, uma das virtudes mais elementares do discurso, a *clareza*. Por vezes a propriedade chega a ser reconhecida como uma das fontes de beleza da linguagem (Grifo do autor) (Brandão, 1989, p. 11).

Constata-se, então, que a beleza do discurso, na tradição retórica, consiste na aceção de que as palavras proferidas devem ser objetivas, não transparecendo inconsistências na interpretação e apresentando um significado considerado real ou próprio. Assim, as figuras mencionadas em um discurso conduziam ao desprestígio, lançando ao interlocutor da época a ideia de que o discurso não possuía a consistência e a coerência necessárias para ser considerado perfeito, válido e belo.

Não obstante, segundo Brandão (1989, p. 12), “nem sempre as teorias retóricas conseguiam separar com rigor o próprio do figurado”. Isso porque, tratando-se da linguagem usual e cotidiana, o uso de figuras — como as metáforas — é corriqueiro, fugindo ao controle



do que é rígido e movido por regras. Do mesmo modo, nessa linguagem diária, utilizam-se termos voltados para aquilo que a retórica classifica como próprio. Ou seja, estamos constantemente nos valendo das duas condições de uso da linguagem.

Essa observação também foi feita por Aristóteles, em *Arte Retórica e Arte Poética*, ao afirmar que “não há ninguém que, na conversação corrente, não se sirva de metáforas, vocábulos próprios e termos usuais” (1990, p. 209), o que reafirma a presença constante da figuratividade no ato comunicativo — e demonstra que Aristóteles tinha plena consciência disso.

Seguindo o construto da tradição retórica, é válido ressaltar que, mesmo sendo presentes nas comunicações do dia a dia, as figuras eram consideradas de valor mínimo e, em sua maioria, utilizadas por classes sociais sem prestígio. Confirmando essa visão, Du Marais Brandão (1989, p. 12) menciona, em analogia, que “há mais usos metafóricos em um só dia de mercado do que em sessões acadêmicas”, demarcando que as pessoas comuns empregavam metáforas com frequência, enquanto tais recursos eram pouco utilizados em discursos científicos. Assim, indivíduos caracterizados como ignorantes, às vezes, faziam uso de recursos figurativos sem sequer perceber — ou seja, sem ter consciência de que os utilizavam.

Esse é um fator preponderante a se considerar quanto ao uso das figuras na arte poética, pois os autores que delas se valiam, mesmo para ornamentar o texto, tinham consciência da arte que produziam e clareza quanto ao uso das figuras em textos poéticos, orais ou escritos. Entretanto, dentro da mesma tradição, os fenômenos figurativos em discursos considerados formais deveriam ser evitados.

Percebe-se, portanto, que, em termos de hierarquia social, os que mais utilizavam os recursos figurativos eram pessoas comuns aos olhos da sociedade da época. Esse fato explica, em parte, por que as figuras de linguagem eram vistas com desprestígio. No entanto, quando empregadas de forma criativa pelos poetas, conferiam ao texto um ornamento de caráter artístico e expressivo. Isso levou a retórica antiga a estabelecer uma normatização que consolidou a criatividade estética.

O estudo da linguagem figurada recebe destaque especial na tradição retórica a ponto de, por vezes, assumir inteiramente o conceito expresso pelo termo *retórico*. “A noção de linguagem figurada vem sempre atrelada a pressuposição de que existem maneiras “simples” “comuns”, “naturais” e “correntes” de falar (Brandão, 1989, p. 13).

A respeito do conceito de figuras de linguagem na tradição retórica, pode-se perceber que sempre se buscou interligar seu uso a momentos naturais e cotidianos da comunicação. No

entanto, para fins de compreensão e normatização, definiu-se como *figuras* aquelas que “comumente são maneiras de falar distantes daquelas que são naturais e ordinárias” e como *tropos* as “figuras pelas quais se atribui a uma palavra significação que não é a significação própria dessa palavra” (Brandão, 1989, p. 13).

As conjecturas acerca do sentido figurado na tradição retórica levaram ao entendimento de que existiam duas formas de dizer as coisas: uma própria e outra figurada. Nesta última, há o risco, consoante Brandão (1989, p. 14), de ocorrer “a substituição de dois significantes” e, nos tropos, “a substituição de duas significações”. Isso levou, conforme o autor supracitado, a retórica clássica a encarar “a coexistência de dois ou mais sentidos como um risco à compreensão da mensagem e, conseqüentemente, um convite à manipulação da informação”. De certo modo, essa visão fomentou a construção da concepção clássica de que a figuratividade representava um risco ao discurso considerado objetivo e isento de “desvio de linguagem”, marcando as figuras como ornamentos retóricos utilizados por poetas para o embelezamento dos textos e para conferir-lhes um estilo enigmático.

Essa tradição perdurou de forma unívoca por muitos anos, consolidando uma base teórica acerca da figuratividade quase inquebrável. Contudo, com os avanços e as pesquisas realizadas no berço do gerativismo, reconheceu-se a importância do fenômeno para a comunicação como um todo e percebeu-se que ele está presente em todas as nossas ações, reflexões e pensamentos. Esse novo olhar, formulado cientificamente pelos gerativistas Lakoff e Johnson, proporcionou, do final da década de 1970 ao início da década de 1980, uma virada paradigmática que transformou a concepção e a forma de enxergar os recursos figurativos na linguagem.

Surgiram, então, novas teorias que permitiram que os recursos figurativos — em especial a metáfora — fossem vistos como objetos de estudo capazes de contribuir de maneira significativa para a compreensão e o alinhamento de ideias que vão desde situações particulares até construções histórico-culturais, graças às contribuições da Linguística Cognitiva.

## 1.2 A virada paradigmática e a Linguística Cognitiva

Escrever sobre Linguística Cognitiva e não mencionar o seu ponto de partida torna insidiosas as informações que seguem. Por essa razão, é relevante apresentar as raízes primeiras de seu surgimento, a fim de que as reflexões sejam fiéis às contribuições que subjazem às propostas dessa nova abordagem. Com isso, busca-se compreender o contexto histórico e científico em que a Linguística Cognitiva se consolidou, bem como os fundamentos teóricos

que a diferenciam das abordagens anteriores. Tal compreensão é necessária para situar o leitor quanto ao percurso que levou à formulação dessa corrente e às transformações conceituais que permitiram o surgimento de uma nova forma de pensar a linguagem.

Ao longo das pesquisas voltadas às inovações nos estudos linguísticos, percebeu-se que o surgimento de uma nova proposta teórica ocorre, geralmente, em decorrência de outra já existente que foi questionada e deixou lacunas a serem preenchidas. Assim, novos estudos e contribuições passam a surgir com o propósito de ampliar a perspectiva e o alcance da teoria anterior, seja por não compactuarem com a realidade descrita, seja por proporem uma visão mais abrangente.

Dessa forma, à semelhança do que ocorreu com outras ciências e abordagens, surgiu a Linguística Cognitiva. Contudo, para melhor compreender suas premissas, é necessário retomar o contexto em que se encontravam os estudos linguísticos que possibilitaram o surgimento dessa nova proposta teórica. Retornemos, portanto, à década de 1950, período em que emergia a abordagem adotada pelo teórico norte-americano Noam Chomsky: o Gerativismo. Essa nova tendência nos estudos linguísticos baseava-se na ideia de que a linguagem “é um sistema de conhecimento autônomo, depositado no cérebro dos indivíduos e constituído de uma série de princípios inatos referentes à estrutura gramatical das línguas” (Martelotta, 2011, p. 177).

Entre as ideias postuladas por Chomsky, algumas foram fundamentais para os estudos gerativistas. Em primeiro lugar, destaca-se a concepção de que o ser humano se caracteriza principalmente pela criatividade. Essa visão levou o teórico a refletir sobre o comportamento linguístico humano, pois, sendo o homem criativo e capaz de gerar novas frases e sentenças jamais pronunciadas anteriormente, a comunicação humana se torna inédita e distinta da comunicação animal.

Outro ponto importante de suas premissas — e também o mais amplamente conhecido — é o de que o comportamento linguístico humano é considerado inato. Ou seja, para Chomsky, todo indivíduo possui em seu organismo, de forma interna, um dispositivo que o torna o único ser vivo capaz de desenvolver, por meio de mecanismos mentais, uma habilidade linguística compreensível. Para o autor, todos os seres humanos possuem uma competência linguística, também denominada *faculdade da linguagem*.

A respeito da *faculdade da linguagem*, entende-se tratar-se de uma característica mental presente em todos os seres humanos, exceto naqueles com patologias graves. Segundo a concepção gerativista, sem essa capacidade o homem não seria capaz de formular frases, identificar tempo presente, passado e futuro em uma conversação ou argumentar sobre diferentes assuntos. Assim, entre outras habilidades propriamente humanas, o papel central

dessa tendência é, em seu modelo teórico, explicar a natureza dessa faculdade para, então, compreender os aspectos mais profundos da mente humana.

De acordo com o próprio Chomsky (1980, p. 9), uma das razões que o levaram a estudar a linguagem é “a possibilidade instigante de ver a linguagem como um espelho do espírito”. Essa afirmação revela que, para o autor, investigar a linguagem vai muito além de concebê-la como uma simples aquisição externa à mente, mas implica entendê-la como um reflexo direto do pensamento e da estrutura cognitiva do ser humano. Desse modo, o estudo da linguagem assume, no Gerativismo, um papel essencial para o entendimento da própria natureza mental.

Nesse panorama de ideias, começaram a surgir questionamentos sobre os limites das teorias gerativistas, o que motivou diversos estudiosos a propor novas interpretações acerca da linguagem. Entre esses pesquisadores, destacam-se George Lakoff e Charles Fillmore, cujas reflexões sobre a estrutura semântica das línguas problematizaram os pressupostos chomskianos e abriram caminho para uma abordagem inovadora do fenômeno linguístico — a Linguística Cognitiva (Martelotta, 2011).

A partir desse movimento, surgiram as primeiras hipóteses e ideias que mais tarde se consolidaram em termos designados pelos autores supracitados como *Cognitivo*, *Cognição* e *Cognitivista*. Esses conceitos, posteriormente empregados por estudiosos como James McCawley, Paul Postal, Háj Ross e o próprio George Lakoff, contribuíram de forma inovadora para os estudos relacionados à linguagem.

Entretanto, é fundamental compreender quais foram os questionamentos dirigidos à tendência gerativista que levaram determinados autores a identificar lacunas nas premissas propostas por Chomsky e, sobretudo, a reconhecer os pontos sobre os quais recaiu a crítica. Esses questionamentos surgiram da necessidade de ampliar a visão restrita do Gerativismo, que priorizava a estrutura formal da linguagem e desconsiderava outros aspectos ligados à cognição e à experiência humana.

De modo geral, a crítica elaborada pelos autores cognitivistas consistia em contestar a ideia de que o ser humano possui estruturas e habilidades inatas que o capacitam a aprender, gerar e usar diferentes línguas. Essa concepção, conforme a perspectiva gerativista, atribuía à linguagem o estatuto de um sistema autônomo, isolado das demais faculdades mentais e desvinculado do contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido.

Em contrapartida, as propostas cognitivistas defendem que a linguagem não é uma estrutura independente, mas uma manifestação do próprio pensamento humano e de sua capacidade de conceptualizar o mundo. Dessa forma, as produções linguísticas resultam das experiências corpóreas, das interações sociais e dos processos mentais que moldam a forma

como o ser humano percebe, organiza e expressa a realidade.

Ademais, as ideias cognitivistas pontuam que:

(...)a linguagem não constitui um componente autônomo da mente, ou seja, não é independente de outras faculdades mentais. Sua proposta teórica, portanto, busca uma visão integradora do fenômeno da linguagem com base na hipótese de que não há necessidade de se distinguir conhecimento linguístico de conhecimento não linguístico (Martelotta 2011. p. 179).

Nessa mesma perspectiva, Silva (1997, p. 62) complementa que “a Linguística Cognitiva possui elementos que lhe permitem rejeitar a tese gerativista de que a aquisição da linguagem envolve mecanismos e condicionamentos que são específicos da linguagem”. O autor ainda reafirma o posicionamento dos cognitivistas ao sustentar a ideia de que os estudos voltados para a Linguística Cognitiva demonstram que a “conceptualização de domínios abstratos é feita, geralmente, em termos metafóricos, a partir de domínios concretos e familiares” (Silva, 1997, p. 62).

Em seguimento a essa ideia, Silva (1997) acrescenta que a Linguística Cognitiva é muito mais do que um simples regresso às posições tradicionais; sua grande novidade reside no fato de a função cognitiva da linguagem passar a constituir o objeto de uma investigação sistemática e coerente. Tendo em vista os pontos apresentados, referentes às críticas feitas ao Gerativismo e ao encaminhamento dos estudos realizados ainda no berço da tendência questionada, surge, então, a Linguística Cognitiva (LC), por volta dos anos finais da década de 1970 e início da década de 1980 do século XX.

A Linguística Cognitiva surgiu nos finais da década de 70 e princípios da de 80, impulsionada, por um lado, pelo interesse pelo fenômeno da significação (já evidenciado, aliás, pelo movimento da Semântica Gerativa, mas, ao contrário deste, fora da tradição gerativa) e, por outro, pela investigação psicolinguística de Eleanor Roch (Roch 1978, Roch e Mervis 1975) sobre o papel fundamental dos protótipos no processo de categorização. Só em 1990 é que se institucionaliza, com a criação da "International Cognitive Linguistics Association", da revista "Cognitive Linguistics" (dirigida por Dirk Geeraerts) e da coleção "Cognitive Linguistics Research" (editada por René Dirven e Ronald Langacker e publicada por Mouton de Gruyter). Os representantes principais da Linguística Cognitiva são os norte-americanos (de Califórnia) George Lakoff (Lakoff 1987, Lakoff & Johnson 1980, Lakoff & Turner 1989), Ronald Langacker (1987, 1990, 1991) e Leonard Talmy (1978, 1983, 1985, 1988a,b) (Silva 1997. p58).

Os célebres nomes e precursores supracitados abriram caminho para que a nova ciência ampliasse seu alcance e conquistasse espaço nos estudos linguísticos. Carneiro (2009, p. 41) destaca as pesquisas desenvolvidas por Lakoff e Johnson (1980), que, segundo ela, comprovadamente “são os que se destacam tanto pela drástica ruptura com a tradição mais que

milénar que prevalecia, quanto por esse reposicionamento da metáfora no âmbito da Linguística Cognitiva, em uma abordagem que a revigora, redefine, sistematiza e estrutura”.

Observa-se que não apenas Lakoff e Johnson desenvolveram teorias de grande relevância para a compreensão da linguagem na dimensão cognitivista; outros nomes igualmente importantes contribuíram para que a LC se destacasse a ponto de se tornar alvo de inúmeras investigações, consolidando um vasto legado e deixando de ser considerada menos relevante do que as demais Ciências Cognitivas. Em consonância com o legado alcançado pela LC, Silva (1997, p. 63) esclarece que “a Linguística Cognitiva é cognitiva no mesmo sentido que o são outras ciências cognitivas (Psicologia Cognitiva, Neurociência, Inteligência Artificial, Antropologia, Filosofia, etc.)”. Essa afirmação evidencia o lugar conquistado e consolidado da Linguística Cognitiva no campo da Cognição enquanto ciência.

Pertencente ao grupo das Ciências Cognitivas e com um arcabouço teórico vasto, a LC inova e concentra inúmeras contribuições que a tornam uma das áreas mais estudadas na atualidade. Diferencia-se por assumir que “a nossa interação com o mundo é mediada por estruturas mentais”, destacando-se por ser, “por natureza, mais específica, já que se ocupa unicamente da linguagem como um dos meios de conhecimento” (SILVA, 1997, p. 64). Em consonância, Carneiro (2009, p. 37) acrescenta que “cabe à Linguística papel de relevância, pois a linguagem, por sua função fundamentalmente categorizadora, contribui para o conhecimento, organização e construção do real”. Assim, o paradigma cognitivo, conforme Carneiro:

Tem como foco o estudo do complexo domínio cognitivo do ser humano o qual apresenta um variado leque investigativo que abrange diferentes aspectos da cognição humana, tais como a representação e organização do conhecimento, os processos relacionados à linguagem e a aprendizagem, os mecanismos de apreensão da experiência humana, assim como aqueles que compreendem sua vivência biológica, cultural e social (Carneiro, 2009, p. 37).

A linguagem passou a ser estudada sem se limitar a uma base objetivista, na qual o estudo sistemático da linguagem bastava por si mesmo, sendo vista como um componente autônomo da mente. Nesse contexto, a linguagem, sob a perspectiva da Linguística Cognitiva — pertencente à Ciência Cognitiva, ou melhor, à ciência da mente e do cérebro — passou a ser compreendida de forma corporificada e experienciada. Em outras palavras, passou-se a viver, experimentar e compreender a linguagem em suas múltiplas relações, de modo não autônomo, mas vinculada a outros conhecimentos.

Com a quebra dos paradigmas acerca das premissas que anteriormente investigavam a linguagem, considera-se como marco do surgimento da Linguística Cognitiva a publicação do

livro de Lakoff e Johnson (1980), *Metaphors We Live By*. Nessa obra, são propostas inovações quanto ao tratamento dado à linguagem e contribuições sob o novo olhar da LC nas investigações linguísticas. Carneiro (2009, p. 41) reforça que os autores Lakoff e Johnson “propõem um novo método de investigação para questões no âmbito da linguagem, especialmente aquelas cujo foco é a metáfora”, assunto que será tratado com maiores detalhes na próxima seção.

Além disso, Carneiro (2009, p. 42) acrescenta que o livro tem como alicerce “um novo modelo filosófico que se ancora na relação entre sujeito e realidade, impulsionando grandes transformações nos estudos cognitivos e consolidando uma virada paradigmática que se iniciou na década anterior”. Essa proposta visionária fez da Linguística Cognitiva uma ciência que abarca inúmeras teorias, as quais, como menciona a autora, têm como princípio a relação entre sujeito e realidade, consolidando a marca principal dessa ciência e diferenciando-a da concepção modular e autônoma do Gerativismo.

Desse modo, os principais domínios de investigação e conceitos fundamentais da Linguística Cognitiva envolvem a Teoria da Metáfora Conceptual, a Teoria dos Protótipos, a Gramática Cognitiva, a Semântica de Frames, a Teoria dos Espaços Mentais e os Modelos Cognitivos Idealizados, entre outras teorias derivadas de distintas propostas teóricas.

Cada modelo de investigação, por sua vez, apresenta uma premissa básica: compreender a relação entre cognição e linguagem, tomando por base a visão não autônoma entre os sistemas cognitivos e a noção de uma base experiencial. Dessa forma, a cada olhar investigativo constrói-se um campo rico e aberto a novas descobertas. Além disso, mostra-se uma área de fronteiras flexíveis, que acolhe estudos voltados a diversos fenômenos linguísticos.

No tocante a essas investigações, destacam-se os autores pioneiros que contribuíram para que cada teoria ocupasse um lugar concreto nas propostas inovadoras da LC. Como já mencionado, Lakoff e Johnson (1980) são os mentores da Teoria da Metáfora Conceptual; Eleanor Rosch (1975) é referência na Teoria dos Protótipos; Langacker (1987) desenvolveu a Gramática Cognitiva; Charles Fillmore (1982) formulou a Semântica de Frames; Lakoff (1987) propôs os Modelos Cognitivos Idealizados; e Fauconnier (1997) elaborou a Teoria dos Espaços Mentais.

Cada uma dessas teorias, portanto, apresenta um crescente conjunto de conhecimentos disponíveis na LC, possuindo especificidades próprias para investigar a linguagem, mas mantendo em comum a relação direta com a cognição. Em suma, serão descritas de forma sucinta, e sob a visão de Ferrari (2018), as teorias da Metáfora e Metonímia Conceptual, dos Protótipos e dos Espaços Mentais, com a finalidade de visualizá-las de modo panorâmico e

fomentar o aprofundamento dos estudos acerca delas.

A Teoria da Metáfora Conceptual, segundo a autora, “discute a distinção rígida entre processos metafóricos e metonímicos e sugere novos desdobramentos para a compreensão desses fenômenos” (Ferrari, 2018, p. 10). De acordo com Lakoff e Johnson (1980), a metáfora recebe um novo olhar que, de acordo com as inovações propostas por eles, nos permite compreendê-la, em seu conceito básico e pautado na visão cognitiva, como um fenômeno que tem como função principal a compreensão de conceber uma coisa em termos de outra.

A Teoria dos Protótipos e Categorização, no que lhe diz respeito, consoante Ferrari (2018, p. 10), foi um divisor de águas no que se refere à compreensão do processo de categorização de cores e objetos. Tendo como principal expoente Eleanor Rosch, “a teoria dos protótipos tornou-se importante não só para o estudo da categorização, mas, em grande parte, para o estudo das línguas em geral, pois permite descrever mais adequadamente uma série de fatos gramaticais” (Abreu, 2013, p. 24).

Já a Teoria dos Espaços Mentais foi proposta por Gilles Fauconnier, em 1994, na obra *Mental Spaces*, a partir da constatação de Turner de que a linguagem não veicula sentidos — ela apenas os induz (Abreu, 2013, p. 81). Nesse sentido, a teoria indica que as expressões linguísticas funcionam como construções cognitivas, em que o significado é produzido com base no conhecimento e nos processos mentais do indivíduo.

Em constante crescimento, atualmente, o Brasil conta com pesquisadores que desenvolvem estudos voltados à LC, tendo como base as teorias que abarcam essa área. Dessa forma, a metáfora, sustentáculo maior da Linguística Cognitiva, constitui-se como o ponto de partida para compreender outras figuras de linguagem sob uma perspectiva corporificada e experiencialista. Essa abordagem, além de fortalecer a dimensão teórica da LC, contribui para a compreensão de fenômenos cognitivos aplicados ao ensino e à linguagem.

Por fim, na subseção seguinte, serão apresentadas algumas das figuras de linguagem mais exploradas no ensino em sala de aula, tendo como ponto de partida a metáfora e a metonímia no contexto atual da proposta de ensino-aprendizagem da rede estadual. Busca-se evidenciar como esses fenômenos figurativos contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora e para práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas.

### **1.3 Figuras de linguagem e ensino**

Na visão tradicional, as figuras de linguagem pertencem, de forma exclusiva, ao domínio dos recursos linguísticos ornamentais utilizados em textos literários. No entanto, na



concepção atual acerca de sua aplicabilidade no cotidiano, constata-se, por meio de teorias pertencentes ao campo da Linguística Cognitiva (LC), que a função desses fenômenos vai muito além da proposta estética e retórica.

Sob essa ótica, a importância da figuratividade consiste em proporcionar, segundo Queiroz e Silva (2018), uma quebra de significação comum das palavras, criando novos sentidos capazes de atrair a atenção das pessoas que, independentemente de classe social, utilizam esses recursos em suas interações cotidianas para os mais diversos fins. Além disso, a figuratividade possibilita uma comunicação que reflete a realidade, desempenhando papel crucial tanto na compreensão de mundo quanto na compreensão leitora.

Entretanto, ao longo dos anos, percebe-se que, na construção conceitual das figuras de linguagem em sala de aula, a capacidade de uso desses fenômenos ainda é restrita — em especial quanto aos conceitos abordados — a poetas e literatos. O uso das figuras de linguagem, enquanto ornamento retórico, servia ao embelezamento do discurso e, por vezes, era entendido como distorção da realidade. Assim, consolidou-se uma visão de que o uso figurativo representava um desvio de linguagem, inadequado em situações consideradas cultas ou formais no campo da comunicação.

Mesmo passadas mais de quatro décadas desde a mudança paradigmática nos estudos sobre cognição, ainda persistem equívocos em abordagens que permanecem alicerçadas no ensino tradicional, especialmente no tratamento desses fenômenos figurativos. Com base no que foi discutido a respeito da retórica e da visão clássica sobre a figuratividade, entende-se que o uso frequente de abordagens tradicionais decorre do fato de ainda se reproduzirem, em livros didáticos, vícios herdados de antigas concepções. Dessa forma, perpetuam-se conceitos que não contemplam as múltiplas relações que caracterizam os fenômenos conceptuais e cognitivos manifestados na linguagem.

Embora o ensino tenha passado por transformações significativas, o que se observa é que a proposta voltada à figuratividade ainda se concentra em apresentá-la como estrutura linguística e elemento retórico, frequentemente ilustrada por exemplos literários. Mesmo tendo como foco deste trabalho as metáforas e metonímias, cabe ressaltar que outras figuras de linguagem também estão presentes nas aulas expositivas e, sobretudo, nos livros didáticos. Entre elas, destacam-se: a personificação, a ironia, a ambiguidade e a polissemia.

A começar pela metáfora, pode-se depreender, a partir das abordagens atuais, que ela ocupa um campo amplo de investigações e tem contribuído significativamente para a compreensão do mundo, ao relacionar o sujeito com sua experiência de realidade. A metáfora deixou de ser apenas um ornamento retórico para ser compreendida como um fenômeno capaz

de representar situações cotidianas vivenciadas. Nesse sentido, Cançado (2015) menciona que os relevantes trabalhos de Lakoff e Johnson (1980), Lakoff (1987), entre outros, assumem que a metáfora é um elemento essencial para nossa categorização do mundo e para os processos mentais humanos.

Dessa maneira, a metáfora adquire caráter interdisciplinar, pois, enquanto fenômeno investigativo, interessa não apenas à LC, mas também a outras áreas, como a Linguística Histórica e a Psicolinguística. Em termos contemporâneos, a metáfora traz consigo a concepção, consolidada após a virada paradigmática, de compreendermos “um domínio de experiência em termos de outro” (Lakoff; Turner, 1989, p. 135). Dessarte, a visão tradicional de que seu uso se restringe à linguagem literária vem gradualmente cedendo espaço à compreensão de sua presença na linguagem cotidiana. Isso é comprovado por sua ocorrência em textos jornalísticos, científicos e publicitários, contextos anteriormente desconsiderados pela perspectiva clássica, que via tais usos como desvios linguísticos.

Como mencionado anteriormente, a visão tradicional ainda se mantém presente no ensino, sobretudo nos manuais didáticos, que continuam priorizando uma abordagem voltada apenas à identificação das figuras de linguagem. Não obstante, nota-se que, metaforicamente falando, há uma “luz no fim do túnel”, indicando a possibilidade de ruptura com esse modelo, impulsionada pelas investigações que vêm reconhecendo a metáfora como um fenômeno essencial à construção do pensamento e da linguagem.

Em continuidade, tem-se a **metonímia**, outro fenômeno que, assim como a metáfora, vem conquistando espaço nos estudos científicos e, conseqüentemente, recebendo novas abordagens. Todavia, no âmbito do ensino, mesmo diante de atualizações, o tratamento dado à metonímia ainda não difere muito daquele conferido à metáfora. Conforme Arruda (2021, p. 15), a metonímia é “a figura de linguagem empregada quando uma palavra é usada para substituir outra que a ela está ligada por uma relação de semelhança ou continuidade”. Brandão (1989, p. 20), por sua vez, define-a como uma relação de correspondência entre duas significações, “de modo que a própria estivesse para a figurada como a causa de um fenômeno estava para seu efeito, o continente para seu conteúdo”.

Desse modo, as semelhanças conceituais acerca da metonímia evidenciam que, apesar das transformações teóricas já alcançadas, a conceituação e a aplicação da figuratividade ainda permanecem afastadas das perspectivas defendidas pelos estudos cognitivistas. Tal constatação revela que, mesmo diante das inovações trazidas pelas Ciências Cognitivas, muitos dos conceitos empregados no ensino continuam ancorados em modelos tradicionais, o que dificulta a plena compreensão desses fenômenos como processos de construção de sentido e não apenas

como recursos estilísticos.

No que se refere à **ironia**, Brandão (1989, p. 20) explica que ela diz respeito à relação lógica de contrariedade entre duas significações, em que a figurada (subentendida) se opõe à própria (expressa). Hodiernamente, mantém-se essa mesma concepção, sendo a ironia amplamente empregada em textos multimodais, como charges, anedotas, tirinhas, produções publicitárias e *reels*. Nesses gêneros, busca-se levar o leitor ou espectador a compreender o sentido contrário ao que é literalmente expresso, destacando a intenção comunicativa do autor.

A **personificação**, segundo Lakoff e Johnson (1980), é uma categoria que abrange uma ampla gama de metáforas, cada uma delas abordando aspectos distintos de como percebemos o mundo e o ser humano. A visão moderna apresentada pelos autores reforça a função da personificação na linguagem cotidiana. Para eles, trata-se de “uma extensão das metáforas ontológicas, que nos permite dar sentido a fenômenos do mundo em termos humanos” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 82).

Apesar disso, sua função, na perspectiva de ensino, assim como ocorre com a metáfora, ainda é tratada apenas como figura de linguagem. Conforme Arruda (2021, p. 15), “as figuras de linguagem correspondem a recursos linguísticos que atribuem novos sentidos a palavras ou expressões”, sem que haja relação explícita entre pensamento e ação — o que revela um distanciamento da concepção moderna apresentada por Lakoff e Johnson.

Em síntese, ao considerar as referências atuais acerca da aplicação das figuras de linguagem no ensino, constata-se que ainda prevalecem conceitos fortemente enraizados no modelo clássico. Ainda assim, é possível observar que as novas abordagens, pautadas nas Ciências Cognitivas, vêm ganhando destaque e ampliando as possibilidades de compreensão e de ensino desses fenômenos linguísticos.

## 2 METÁFORA, METONÍMIA E OS LIVROS DIDÁTICOS

Nesta seção, promove-se uma discussão acerca da Teoria da Metáfora Conceptual e da Metonímia, apresentando os principais conceitos que as norteiam, com base nas contribuições dos autores pioneiros da teoria, Lakoff e Johnson. Nela, discute-se a figuratividade em livros didáticos à luz da BNCC, realizando-se um levantamento da legislação que ampara a Base Nacional Comum Curricular. Por fim, a última subseção descreve a nova estrutura dos livros didáticos utilizados no Novo Ensino Médio e destaca sua importância para a propagação do conhecimento.

### 2.1 Teoria da metáfora conceptual

*A metáfora está infiltrada na vida das pessoas não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza.*

(Lakoff; Johnson, 2002, p. 45)

A discussão que segue trata da construção de uma teoria embasada na conceptualidade, a qual se encarrega de trazer para o campo do pensamento e das ações aquilo que antes era visto apenas como “ornamento retórico, um recurso de imaginação poética” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 45). Ao ampliar esse entendimento, torna-se possível perceber que a metáfora não se limita ao domínio estético tradicionalmente atribuído à retórica, mas se relaciona também com processos cognitivos que estruturam a experiência humana. Assim, evidencia-se que a proposta é mais abrangente e apresenta uma perspectiva que vai além das palavras.

Lakoff e Johnson, ao final da década de 1980, passaram a enfrentar questionamentos que os levaram a refletir sobre a funcionalidade do fenômeno da metáfora no cotidiano. Desse modo, os autores começaram a “identificar em detalhes quais são as metáforas que estruturam nossa maneira de perceber, pensar e agir” (p. 45). A partir dessas investigações, surgiram os primeiros apontamentos que os fizeram refletir sobre o sistema conceptual, distanciando-se da perspectiva da primeira geração da Linguística Cognitiva (LC) — voltada à ciência da mente computacional e ainda focada no aspecto formal da linguagem — para assumirem os preceitos basilares da segunda geração da LC, centrada na mente corporificada ou corpórea, a qual se tornou o alicerce da Teoria da Metáfora Conceptual (TMC).

Com a consolidação desses sistemas, a metáfora passou a ser entendida sob a premissa

de que “as expressões metafóricas em nossa língua são ligadas a conceitos metafóricos de maneira sistemática” (Lakoff, 2002, p. 50). Assim, metáforas como *tempo é dinheiro* adquirem um conceito de trabalho em função das experiências vivenciadas em nossa sociedade capitalista.

Dessa forma, a definição de metáfora na TMC deixa de ser associada a um simples ornamento retórico ou produto da imaginação, passando a se basear na sistematicidade que nos permite compreender um aspecto em termos de outro. Nesse sentido, a metáfora *tempo é dinheiro*, aplicada ao contexto laboral, reforça a compreensão de que não se deve desperdiçar horas com atividades fúteis durante o trabalho, pois isso implica reduzir as possibilidades de obter uma remuneração mais satisfatória.

Algumas práticas ilustram claramente esse conceito, como ocorre no caso dos professores que trabalham por hora-aula. A experiência desses profissionais — e de tantos outros que se encontram em situações semelhantes — evidencia a importância cultural que atribuímos ao trabalho. Além disso, demonstra como, a partir dessas experiências, compreendemos a natureza metafórica de nossas atividades, a qual reflete não apenas a linguagem, mas também o pensamento, que se exterioriza por meio da ação e da percepção cultural.

Destarte, em nossa cultura, o dinheiro é considerado essencial para a manutenção de condições de vida confortáveis. Contudo, concebemos a expressão *tempo é dinheiro* por entendermos o tempo como “algo valioso, um recurso limitado”, uma vez que “experenciemos o tempo como algo gasto, desperdiçado, orçado, bem ou mal investido, poupado ou liquidado” (Lakoff, 2002, p. 51). Essa concepção decorre, primordialmente, do modo como a cultura ocidental — especialmente a brasileira — estrutura sua percepção de mundo. A proposta apresentada por Lakoff e Johnson (1980) impacta os estudos da linguagem não apenas por valorizar a cultura e os conhecimentos extralinguísticos, mas também por promover uma abordagem linguística que é, ao mesmo tempo, pragmática, semântica e cognitiva.

A metáfora citada representa apenas parte de um dos sistemas conceptualizados por Lakoff e Johnson (1980 [2002]). Neles, os autores demonstram a estreita relação entre as metáforas e as ações humanas. Dessa maneira, compreende-se que a metáfora permeia a vida cotidiana e está presente em nossas experiências, permitindo-nos compreender o mundo e lidar com ele. Trata-se, portanto, de um instrumento valioso da cognição, pois, conforme afirmam os autores, passamos a agir de acordo com as metáforas que estruturam nosso pensamento.

Em confronto com a visão clássica, as metáforas, na concepção de Lakoff e Johnson (1980 [2002]), não se limitam a contextos literários; ao contrário, estão amplamente presentes

na linguagem cotidiana, sendo comum o uso de expressões metafóricas para lidar com diferentes situações. Expressões como *viver no mundo da lua* ou *ter o pavio curto* exemplificam construções metafóricas próximas da realidade cotidiana. Isso demonstra, mais uma vez, que estamos sob o domínio de um sistema conceptual constantemente verbalizado por meio das expressões metafóricas — e que, portanto, não são aleatórias.

Mas qual seria a diferença entre metáforas e expressões metafóricas? Para compreender essa distinção, é importante considerar que Lakoff e Johnson enfatizam que “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (Lakoff; Johnson, 1980 [2002]). Com base nisso, os autores desenvolveram mapeamentos conhecidos como *Domínio-Fonte* e *Domínio-Alvo*, nos quais apontam que as metáforas operam sempre a partir dessas duas instâncias. Para designar tais mapeamentos, os autores os representam com letras maiúsculas.

Conforme Lakoff e Johnson, “a metáfora faz parte de um domínio a outro”, sendo que o *Domínio-Alvo* se refere a algo abstrato, de difícil conceituação — aquilo que se deseja compreender —, enquanto o *Domínio-Fonte* corresponde à base da metáfora, algo concreto e palpável. Nesse domínio encontram-se os elementos que servirão de suporte para a compreensão do *Domínio-Alvo*. Assim, a metáfora *amor é uma viagem* torna-se compreensível quando entendemos a vida por meio de termos que categorizam a viagem, como *ponto de chegada, ponto de partida, retornos, paradas* e outros exemplos que seguem essa mesma lógica de conceptualização.

Quadro 1 – Expressões metafóricas sobre o amor.

AMOR É UMA VIAGEM
<p>Veja a <i>que ponto chegamos</i>. (Look how far we've come.)          Estamos numa encruzilhada. (We're at a crossroads.)          Teremos que simplesmente seguir <i>caminhos separados</i>. (We'll just have to go our separate ways)          Não podemos voltar atrás <i>agora</i>. (We can't turn back now.)          'Eu acho que essa relação não <i>vai dar em lugar nenhum</i>. ([don't think this relationship is going anywhere.)</p>

Fonte: (Lakoff, 2002, p. 135)

Exemplos como o citado nos ajudam a compreender o conceito de *Domínio-Alvo* em relação ao *Domínio-Fonte*. Em congruência com os autores, a partir do conhecimento dos conceitos referentes aos domínios, passamos a entender que a metáfora ocupa um lugar central em nosso pensamento e em nossa cognição, passando a ser verbalizada por meio das expressões metafóricas. Dessa forma, podemos perceber que a metáfora *amor é um livro* está presente em

nosso pensamento e se materializa na linguagem por meio de expressões que utilizam termos ligados ao campo de “livro”, como, por exemplo: *você é uma página virada na minha vida*.

À vista disso, a TMC, por meio de sua contribuição empirista, nos leva a compreender que a metáfora não é uma simples comparação implícita, como tradicionalmente ensinada nas aulas sobre figuras de linguagem, nem tampouco um mero ornamento retórico presente em textos literários. Ao contrário, a metáfora vai além disso: ela está presente em nossa linguagem, em nossas ações e em nosso pensamento, manifestando-se constantemente através das expressões verbalizadas no cotidiano.

## 2.2 Metáfora e metonímia

*Nós percebemos o mundo em termos de uma metonímia, quando identificamos uma pessoa pelo rosto e agimos de acordo com essa percepção.*

(Lakoff e Johnson, 1980 [2002], p. 93)

A metonímia, assim como a metáfora, não se resume a um recurso poético ou ornamental, como propuseram os pesquisadores objetivistas. De outro modo, vai muito além do que se postula em termos puramente linguísticos. Os fenômenos supracitados “fazem parte da maneira como agimos, pensamos e falamos no dia a dia” (Lakoff; Johnson, 1980 [2002], p. 93). Entretanto, assim como ocorre com a metáfora, a compreensão da metonímia como um simples recurso linguístico perdurou até o surgimento da abordagem cognitivista e conceptual.

Compreender a metonímia apenas como um deslocamento de significado reflete uma visão tradicional do fenômeno, reforçando sua característica intrinsecamente retórica e inibindo a relação com a organização do pensamento e das ações em experiências cotidianas. Dessa forma, a metonímia passa a ocupar um lugar central em nossos processos cognitivos.

Nós percebemos o mundo em termos de uma metonímia quando identificamos uma pessoa pelo rosto e agimos de acordo com essa percepção. Assim, ocorre metonímia em nosso sistema conceptual quando usamos uma entidade para nos referirmos a outra (Lakoff; Johnson, 1980 [2002], p. 93).

Por exemplo: *Ele gosta de ler Machado de Assis*.

Naturalmente, não lemos a pessoa Machado de Assis, mas compreendemos que o nome do autor representa um livro escrito por ele. Isso confirma que, ao usarmos a metonímia, colocamos em ênfase uma entidade para nos referirmos a outra relacionada a ela. Para os retóricos, esse caso é conhecido como **sinédoque**, na qual o autor substitui a obra.

A metonímia, assim como a metáfora, faz parte dos conteúdos da cognição. Essa constatação pode ser observada por meio de exemplos representativos, como o enunciado: “*Precisamos de sangue novo na empresa*” (Lakoff; Johnson, 1980 [2002], p. 91). Nesse caso, o domínio utilizado faz referência a uma parte específica: a palavra *sangue* remete a uma pessoa, isto é, a um novo contratado na empresa. Em outros termos, como o corpo humano é composto por sangue, o falante utiliza o termo para referir-se a outra entidade.

Da mesma forma, nossa cultura apresenta o mesmo sistema conceptual, visto que as experiências vivenciadas são semelhantes, o que evidencia a amplitude e a contribuição da teoria para a compreensão do pensamento e das ações manifestadas em nosso cotidiano. Esse aspecto é verificado em outros exemplos observados por Lakoff e Johnson (1980 [2002]), como no caso especial da metonímia *parte pelo todo*, denominada **rostos pela pessoa**. Nela, percebemos que essa forma de metonímia está presente em nosso dia a dia, tanto na maneira como falamos quanto em nossas ações.

A título de exemplo, os autores explicam que, ao mostrar uma fotografia de um ente querido a alguém que não o conhece, normalmente apresentamos apenas o rosto. Nesse caso, a pessoa que observa compreende imediatamente de quem se trata. Contudo, se fosse apresentada apenas a fotografia do corpo, haveria estranhamento e dificuldade de reconhecimento.

No sistema conceptual humano, a metonímia **rostos pela pessoa** manifesta-se constantemente em interações comunicativas e está presente nas falas cotidianas, bem como em diferentes mídias — como jornais, revistas e sites. Um exemplo disso é uma imagem publicada no site da Marvel, em julho de 2012, que ilustra essa relação metonímica de modo claro e culturalmente reconhecível.

### Imagem 1 – Metonímia: **rostos (cara) pela pessoa**



Fonte: <https://www.marvel616.com/2012/07/uma-nova-cara-nos-bastidores-de-marvel.html>



A metonímia se constitui por meio da palavra *cara*, que representa a entidade *pessoa*. No caso da notícia publicada no site, a pessoa representada é Marcus Johnson, ator que assumirá o papel de arquiteto da temporada. Outro exemplo em que ocorre a metonímia **rosto pela pessoa** foi divulgado na revista online *Extra*, em 2022, em cujo texto é perceptível a presença dessa figura, o que comprova a existência de um sistema conceptual no Brasil em que, por meio de expressões metonímicas, podemos compreender o mundo que nos cerca.

Imagem 2 – Metonímia: **rosto pela pessoa**



Fonte: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/telinha/jade-picon-bella-campos-leticia-salles-guito-estao-entre-os-atores-que-estrearam-na-tv-em-2022-confira-lista-25631095.html>

A notícia relata que “o ano de 2022 marcou a estreia de novos rostos nas novelas da Globo”. A metonímia **rosto pela pessoa** é explícita na revista e contribui para compreendermos que foram contratados novos atores para ingressar no universo das novelas globais. Sendo um caso especial do sistema conceptual, observa-se que a entidade é representada pela palavra *rosto*, que, em outras palavras, constitui uma extensão da metonímia **parte pelo todo**. Assim, a parte do corpo — *o rosto* — representa a pessoa como um *todo*.

### 2.3 BNCC e figuratividade: legislação e livros didáticos

A BNCC enfatiza a importância das competências de leitura e de produção textual, que

incluem a capacidade de compreender e utilizar diferentes figuras de linguagem. No componente de Língua Portuguesa, o documento prevê que os alunos desenvolvam habilidades para interpretar e produzir textos que utilizem a figuratividade de maneira eficaz. Essas habilidades envolvem a interpretação de metáforas e de outras figuras de linguagem, de modo que os estudantes sejam capazes de identificar e compreender metáforas, metonímias, entre outras, além de produzir textos figurados que empreguem tais recursos para enriquecer a expressão e o significado.

Neste capítulo, propõe-se um levantamento acerca da legislação nacional e estadual que ampara as orientações discutidas e apresentadas pela BNCC. Além disso, realiza-se uma reflexão sobre a funcionalidade da BNCC e do livro didático como elementos fundamentais para a garantia do desenvolvimento das habilidades e dos conhecimentos dos estudantes. Em complemento, são descritas a atual estrutura e a nomenclatura dos livros didáticos implementados pelo PNLD 2021 para o Novo Ensino Médio, na área de Linguagens.

### **2.3.1 BNCC: legislação nacional e estadual**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento fundamental para o sistema educacional brasileiro, o qual é regulado por uma legislação nacional e complementado por diretrizes estaduais. Para compreender como a BNCC se insere no sistema legal e educacional do Brasil, é importante distinguir entre as legislações nacional e estadual que a regulamentam e a apoiam.

Partindo do pressuposto de que a BNCC possui amparo legal, é relevante destacar que sua construção já era prevista pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, que trata da educação como direito de todos. O texto constitucional estabelece: Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Outra lei que garante a construção da BNCC é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu artigo 26, a LDB delimita os seguintes termos:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Tanto o artigo da Constituição de 1988 quanto o artigo 26 da LDB nº 9.394/96 garantem a construção de um Currículo Nacional Comum, que proporcione aos discentes o acesso a uma educação, em nível geral, de qualidade e equitativa, de modo que todos os que dela se beneficiem possam participar de forma ampla e integrada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabelece, em seu artigo 9º, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como parte integrante do currículo escolar: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida cidadã e para o mercado de trabalho.” (Brasil, 1996).

Além disso, há a Lei nº 13.415/2017, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, que regulamenta as mudanças na BNCC e tem como objetivo estabelecer diretrizes e normas para a sua implementação em todo o território nacional. Nela, são definidos os objetivos de aprendizagem e a organização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, especialmente no que se refere ao Ensino Básico. Assim, foram instituídas modificações conforme o proposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em especial no Ensino Médio, atualmente intitulado Novo Ensino Médio.

Entre as principais mudanças no Ensino Médio, destacam-se o aumento da carga horária — que não pode ultrapassar 1.800 horas — e a inclusão de disciplinas que compõem a parte diversificada, cujo objetivo é fomentar a aprendizagem de forma interdisciplinar e integral. Soma-se a isso a incorporação de componentes curriculares voltados à formação integral do aluno, com foco na construção do projeto de vida do discente, abrangendo os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Consequentemente, as mudanças propostas ocasionaram uma reformulação nos materiais didáticos, incluindo o livro didático, os quais passaram a seguir as novas orientações estabelecidas pela BNCC. Além disso, as metodologias e as formas de avaliação processual também foram adaptadas, de modo a garantir a formação de um educando capaz de dominar os princípios científicos e tecnológicos, bem como compreender e utilizar as diversas formas contemporâneas de linguagem.

Em consonância com as prerrogativas da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei nº 9.394/96 (de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, foi criado, no estado do Maranhão, o DCTMA (Documento Curricular do Território Maranhense). Esse documento foi elaborado a partir de consultas públicas com profissionais da educação e representantes da sociedade civil, a fim de incorporar a diversidade cultural do estado. A produção ficou a cargo de uma equipe técnica

composta por especialistas e servidores da Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC/MA). O documento tem por objetivo “orientar as equipes escolares no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no âmbito das escolas” (DCTMA, 2022).

O DCTMA serve como base para a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas públicas do estado e para a elaboração dos planos de aula dos docentes, buscando alinhar, de forma equitativa, o ensino nas instituições escolares do Maranhão. O documento voltado ao Ensino Médio estrutura-se a partir da reflexão sobre “os desafios e os princípios educacionais que orientam o projeto escolar e as práticas pedagógicas” (DCTMA, 2022). Além disso, ele reforça a introdução da flexibilização do ensino sob a nova estrutura do Novo Ensino Médio.

Diante das revisitações às leis, orientações e diretrizes, constata-se que todas têm como fundamento maior consolidar e ampliar as aprendizagens propostas pela BNCC, com o intuito de validar uma educação de qualidade que garanta, de forma igualitária, o acesso aos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e competências, possibilitando experiências de aprendizagem significativas em um ambiente educativo vinculado à cultura do discente.

### **2.3.2 A BNCC e os livros didáticos**

A BNCC contribui para que a educação brasileira seja promovida de forma unificada no que diz respeito ao desenvolvimento das competências e habilidades, valorizando a pluralidade social em que os alunos estão inseridos. Nesse contexto, os livros didáticos, enquanto elementos fundamentais para a garantia do desenvolvimento do conhecimento dos discentes, alinham-se às diretrizes curriculares, de modo que o conhecimento seja transmitido de forma a contribuir para a unicidade dos conteúdos.

Os livros didáticos aparecem, portanto, como os principais difusores do processo de ensino e aprendizagem. Em consonância com essa perspectiva, Bittencourt (2008) afirma que esse instrumento didático é o cerne da concretização dos conteúdos escolares. Por isso, é indiscutível o papel que o livro didático desempenha na esfera escolar.

Nessa vertente, o livro didático consiste em uma das ferramentas basilares na construção do conhecimento, atuando, muitas vezes, como o único meio utilizado pelos professores para difundir saberes (Bittencourt, 2008). Logo, torna-se essencial refletir sobre esse instrumento e sua importância na trajetória de ensino.

De acordo com Choppin (2004), após ter sido negligenciado tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, o livro didático passou a suscitar grande interesse entre os

pesquisadores nas últimas três décadas. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas tornou-se um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento em diversos países, sendo pouco realista traçar um panorama exaustivo sobre tudo o que já foi produzido e escrito, bem como sobre as pesquisas em andamento ao redor do mundo.

Corroborando Choppin, o livro didático (LD) é um dos objetos centrais desta pesquisa, uma vez que se consolidou, nas mãos dos profissionais da educação, como um suporte de uso quase exclusivo durante as práticas escolares. Além disso, é um instrumento de ensino e também ideológico, que auxilia o professor na construção do conhecimento dos discentes. Através do LD, é possível manter uma relação entre teoria e prática nas aulas diárias.

Entretanto, para compreendermos o que se tem de concreto acerca do LD, é necessário considerar o processo de transformação ao longo de sua constituição histórica. Com o intuito de oferecer uma visão panorâmica, Bittencourt (2004) apresenta um percurso histórico dos livros didáticos brasileiros, dividindo-o em quatro momentos fundamentais para entendermos o cenário atual do livro didático no Brasil:

**1º momento:** As primeiras gerações de livros escolares tinham como modelo obras estrangeiras. No início do século XIX, foram produzidos, no Brasil, os primeiros livros destinados aos colégios secundários, baseados em autores franceses renomados que abordavam disciplinas como *Aritmética*, *Geometria*, *Física*, *Química* e *História Natural* (Bittencourt, 2004, p. 5). Logo após a independência do Brasil, iniciou-se a prática da tradução, que foi relevante para a disseminação de livros no país. Esses materiais seguiam programas curriculares adaptados e inspirados em outros países, sendo controlados pelo governo provincial e pela Igreja Católica — instituições dominantes à época.

**2º momento:** Abrange o período entre 1860 e 1930, marcado pela nacionalização dos livros didáticos. Nesse contexto, o governo de D. Pedro II propôs uma reforma nos currículos das escolas de primeiras letras e do ensino popular. Foram introduzidas disciplinas que valorizavam o conhecimento do país, como *História do Brasil* e *Coroografia do Brasil* (*Geografia*). Segundo Bittencourt (2004, p. 7), “foram produzidos, nessa mesma época, livros de autores brasileiros como o *Compêndio de História do Brasil*, de Abreu e Lima, e *As lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo”. Com as mudanças na política nacional, especialmente nas áreas sociais, houve um aumento da migração rural-urbana, o que impulsionou novas políticas educacionais, o surgimento de editoras e a expansão técnica na produção de livros didáticos.

**3º momento:** Marcado pela multiplicação dos livros escolares no Brasil, especialmente entre 1970 e 1996. Nesse período, ocorreram diversas mudanças na política educacional em

decorrência do regime militar. A promulgação da Lei nº 5.692/1971 (LDB anterior) reformulou a grade curricular, alterando a configuração das escolas, dos professores e dos estudantes. Além disso, novas disciplinas foram incorporadas e as tradicionais, reestruturadas em áreas de ensino. Esse contexto fez com que as editoras expandissem suas produções, tornando o livro didático um instrumento fundamental para o ensino (Bittencourt, 2004, p. 8).

**4º momento:** Conforme Bittencourt (2004, p. 9), foi caracterizado por grandes avanços nas políticas educacionais. Na década de 1990, foi implementada a política de compra e distribuição dos livros didáticos (PNLD) para alunos das escolas públicas de Ensino Fundamental. Após a aprovação da LDB nº 9.394/96, o PNLD foi efetivado, trazendo importantes contribuições para a educação brasileira. O programa passou a avaliar e distribuir os livros didáticos, garantindo sua qualidade e adequação aos critérios estabelecidos pelo MEC.

Nessa época, os livros começaram a ser distribuídos em forma de coleções, acompanhados do livro do professor, com durabilidade de três anos, sendo redistribuídos anualmente. Sua estrutura passou a basear-se em concepções de ensino-aprendizagem construtivistas. Ainda nesse momento, foi criado o PNLEM, e iniciou-se a aquisição de obras para bibliotecas escolares, incluindo dicionários e livros de consulta. Segundo Bittencourt (2004), “atualmente, a produção de livros escolares envolve uma equipe bastante complexa, além dos autores propriamente ditos”.

Os livros didáticos, em consonância com a BNCC, tornaram-se instrumentos fundamentais na construção do saber, sendo essenciais para explicitar os conteúdos escolares. Nesse sentido, sua ampla contribuição é reconhecida como “suporte de métodos pedagógicos, ao conter atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e formas de avaliação do conteúdo escolar” (Bittencourt, 2008). Tal característica o torna um instrumento peculiar, pois associa conteúdo a métodos de ensino.

O livro didático é, portanto, um dos instrumentos mais utilizados pelos profissionais da educação, o que o torna um elemento importante para a construção de pesquisas. Bittencourt (2008) menciona que o historiador francês Allan Choppin, em seus estudos sobre o livro didático, destaca que ele se constitui como uma **ferramenta polifônica**, capaz de desempenhar diversas funções. Nesse amplo leque de possibilidades, a autora ressalta:

Nesse sentido, compreender a multiplicidade de papéis que o livro didático exerce no processo educacional é essencial para reconhecer sua relevância pedagógica e formativa. Dentro desse amplo leque de possibilidades, o livro didático pode: “Avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras

situações e em outros contextos.” (Bittencourt, 2008, p. 307).

Por serem instrumentos cruciais na prática pedagógica, os livros didáticos também foram, por muito tempo, utilizados como referencial de avaliação docente. Para muitas famílias, considerava-se competente o professor que conseguisse cumprir todas as tarefas do livro didático até o fim do ano letivo. Atualmente, contudo, essa concepção vem sendo ressignificada, pois o LD vai muito além das tarefas propostas — é um instrumento de interação entre os sujeitos e os múltiplos conhecimentos, configurando-se também como uma ferramenta ideológica.

Contemporaneamente, a estrutura do livro didático do Ensino Médio encontra-se modificada devido à implantação do Novo Ensino Médio e à reforma da BNCC de 2018. As mudanças foram implementadas para atender, de forma mais eficaz, às demandas sociais que se constroem durante e após o Ensino Médio, permitindo que o estudante participe da construção do próprio conhecimento enquanto protagonista, mediado pelo professor.

No próximo subtópico, serão apresentadas as mudanças ocorridas no livro didático de Linguagens, objeto central desta pesquisa, bem como a descrição de sua estrutura atual, a fim de que o leitor perceba a importância dessa nova configuração para a progressão do aprendizado discente, de forma global, dentro da área de Linguagens, conforme proposto pela BNCC.

### **2.3.3 Os livros didáticos aprovados pelo PNLD no maranhão**

O PNLD é um programa de referência na distribuição de livros didáticos às escolas públicas do país. Com a implementação do Novo Ensino Médio, todos os materiais foram adequados à nova proposta apresentada pelas diretrizes da BNCC. No estado do Maranhão, foram adotados os materiais propostos pela Editora FTD, com o objetivo de promover a unificação das demandas relacionadas à entrega dos materiais didáticos e, principalmente, à metodologia de aprendizagem destacada pelo manual selecionado.

Os livros didáticos adotados estão em conformidade com a proposta da BNCC<sup>3</sup>, cuja homologação, na etapa do Ensino Médio, ocorreu em dezembro de 2018. Esse documento estabelece “as competências e habilidades essenciais para que os estudantes de todo o país as desenvolvam ao longo da Educação Básica”. Assim, os livros didáticos foram produzidos com o propósito de atender, de forma integradora, às especificidades de cada objeto e área de

---

<sup>3</sup> O Novo Ensino Médio são as novas reformulações feitas na estrutura do EM com base na Lei nº 13.415/2017, a qual amplia o tempo mínimo do estudante na escola de 800 para 1000 horas anuais, além de mudanças na organização curricular contemplando as orientações da Base Comum Curricular (BNCC).

conhecimento.

A escolha dos livros didáticos destinados à circulação no Brasil é realizada pela PNLD em ciclos de quatro anos, sendo o material considerado consumível durante o mesmo período, o que efetiva um ciclo contínuo de uso dos LDs. Em consonância com a BNCC, o objetivo VI do PNLD “visa apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular, atendendo às mudanças ocorridas na proposta de cada fase”. Por esse motivo, os manuais didáticos passaram por reformulações significativas, com ênfase especial no material pedagógico e em sua funcionalidade no processo de ensino-aprendizagem.

Em comparação aos livros didáticos aprovados em anos anteriores — que atendiam aos componentes curriculares tradicionais, como *Português, Matemática, Geografia, História, Física, Química e Filosofia* —, os materiais pertencentes ao Novo Ensino Médio passaram a ser produzidos com foco nas áreas do conhecimento, como *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia, por exemplo, reunidas em uma obra singular)*, marcando o fim da chamada “serialização” (MEC, 2021).

Em consonância com essas mudanças estruturais nos manuais didáticos, o conjunto de obras pertencentes a cada fase passou a receber uma nomenclatura específica, de modo a destacar cada objeto de estudo em seu respectivo lócus de formação:

Imagem 3 – Objetos aprovados pelo PNLD

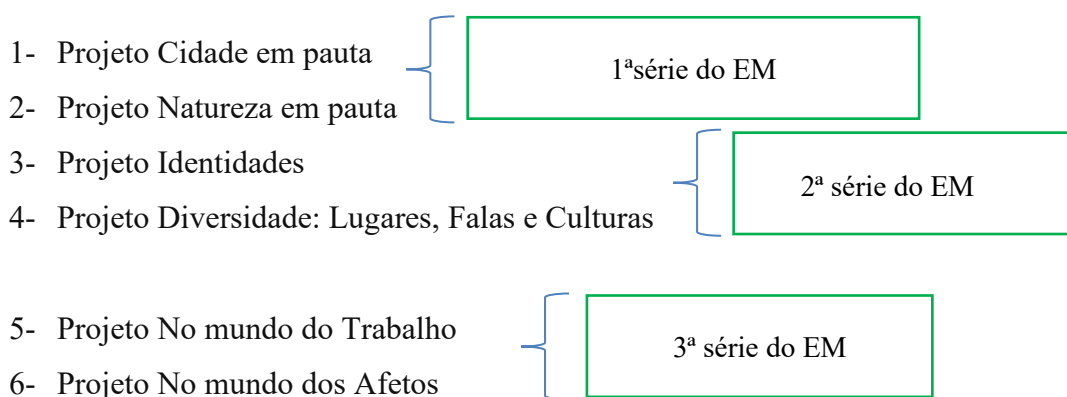


Fonte: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/encontros/arquivos/ApresentaoPNLD2021EnsinoMdioObjeto2\\_Resultado\\_PNLD2021.pdf](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/encontros/arquivos/ApresentaoPNLD2021EnsinoMdioObjeto2_Resultado_PNLD2021.pdf)



Cada objeto é composto por manuais que foram distribuídos ao longo dos anos conforme a imagem 3. O objeto que terá destaque na investigação será o 2. Para melhor compreender a sua organização estrutural detalharei de modo que percebam cada projeto pertencente à área de conhecimento de linguagens e suas tecnologias, para que entendam o qual projeto escolhido. Cada um dos seis projetos, por área de conhecimento, deve abordar um tema integrador, sendo quatro temas obrigatórios para todas as áreas. São eles: STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática); Protagonismo juvenil; Mini Educação; Mediação de conflitos; Tema Livre; Tema Livre.

Os manuais pertencentes a área de conhecimento linguagens, bem como as outras áreas, estão divididos em 6 projetos que serão utilizados ao longo dos três anos do Ensino Médio, os quais são apresentados da seguinte forma:



Cada projeto é organizado em três *sequências* as quais no início encontramos uma introdução que contextualiza o tema, apresenta as competências gerais e específicas e as habilidades de Linguagem e suas tecnologias e de língua Portuguesa da Base Comum Curricular (BNCC) que serão desenvolvidas ao longo da sequência com a finalidade de que os assuntos propostos sejam inferidos da forma mais profícua possível.

As *sequências* são divididas em temas que interagem e dialogam entre si, nos quais será possível “ler diversos gêneros textuais, aprofundar seus conhecimentos sobre as mais variadas manifestações artísticas, além de vivenciar práticas corporais e refletir sobre elas” (Arruda, 2021, p. 4). Além dos temas, a sequência apresenta boxes intitulados **Ler o mundo e Sentir o mundo**, os quais são direcionados aos estudantes para que possam interagir com seus colegas sobre o tema desenvolvido.

O outro tópico dessa sequência é **Pensar e Compartilhar**. Nele, os discentes são convidados a “analisar, compreender e interpretar os gêneros textuais, os objetos artísticos e as

práticas corporais em estudo” (Arruda, 2020, p. 3). Assim, o discente estabelece conexão com os elementos primordiais dos gêneros textuais, além de vivenciar experiências de análise com seus colegas.

Ainda nessa sequência, encontra-se a seção #Para explorar, que tem como objetivo levar o estudante a aprofundar o tema tratado, seja por meio de outros textos, seja por atividades de pesquisa. Nela, é possível colocar em prática a interação entre os alunos por meio de textos que apresentam intertextualidade e mobilizam os primeiros passos nas práticas de pesquisa.

Na seção **Pensar a língua**, inicia-se uma “abordagem e análise linguística com base nos usos da língua e seus efeitos de sentido nos textos”. É possível perceber a relação dos conteúdos gramaticais com a prática diária, como afirma a autora ao mencionar o “uso da língua” (Arruda, 2020, p. 4). Nesse módulo, há uma subseção destinada a atividades que têm como finalidade levar o aluno a refletir mais sobre o assunto e fixar a aprendizagem relacionada ao conteúdo explorado.

Na parte denominada **Para fazer junto**, o aluno é convidado a realizar um projeto em colaboração com seus colegas, envolvendo a produção de gêneros multimidiáticos e práticas de pesquisa, atendendo à habilidade **EM13LP34**, orientada pela BNCC<sup>4</sup>. A seção **#Nós na prática**, em sua apresentação linguística, já ao utilizar a *hashtag*, denota que os alunos estarão livres para produzir, criar e realizar atividades que envolvam diferentes tipos de linguagem e diversas práticas corporais.

Na segmentação **Ler**, são apresentadas leituras que dialogam com outras áreas do conhecimento e ampliam o repertório cultural do estudante. O objetivo é promover uma compreensão interdisciplinar, capaz de conectar saberes, contextos e perspectivas diversas. Essa proposta estimula o olhar crítico e sensível sobre o mundo, mostrando que a leitura ultrapassa o texto escrito e se manifesta em múltiplas formas de linguagem. Assim, a seção **Ler** torna-se um espaço de reflexão, descoberta e construção de sentidos, fortalecendo a formação intelectual e humanística do discente.

É importante destacar que todos os projetos, no momento da seleção, foram analisados por meio de seus sumários, com a intenção de verificar quais sequências tratam, de forma direta, de metáforas e metonímias. O projeto que inclui conteúdos direcionados a esses fenômenos é *No Mundo dos Afetos*, especificamente na **Sequência Didática 1**, com o tema *Como afeto, como me afeto*. Nela, é possível verificar qual tratamento é dado às metáforas e metonímias, por meio do conteúdo explicitado e dos exercícios propostos.

---

<sup>4</sup> Neste site é possível encontrar a descrição de orientação da habilidade e demais habilidades apresentadas pela BNCC. <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>.

Imagem 4 – Capa do Livro Linguagem Multiversos



O livro foi produzido pelos seguintes autores: Maria Tereza Rangel Arruda Campos, Lucas Kiyoharu Sanches Oda, Inaê Coutinho de Carvalho e Rodolfo Gazzetta. A primeira autora citada é formada em Letras – Português pela Universidade de São Paulo (USP) e possui Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O segundo é formado em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com Mestrado em Linguística pela mesma instituição e Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Os demais são licenciados na área de Linguagens, sendo um com formação em **Educação Artística** e o outro em **Educação Física**, respectivamente.

### 3. METODOLOGIA

Nesta investigação, partimos da constatação de que o espaço destinado à figuratividade — em especial à Metáfora e à Metonímia Conceptual — nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio aprovados pelo **PNLD (2021)** é escasso, seja ele exclusivo ou não. Nesse sentido, com o propósito de responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, foi traçado um percurso metodológico que vai desde a preparação do *corpus* até a definição das categorias de análise. Para tanto, descreveremos, de forma parcial, a *Caracterização da Pesquisa*, a *Constituição do Corpus*, as *Etapas da Pesquisa* e as *Categorias de Análise*.

Faz-se necessário ressaltar que, no que concerne ao ensino do significado e do sentido nos materiais didáticos de Língua Portuguesa, a presença de uma instrução sobre a Metáfora e a Metonímia Conceptual — mesmo que apenas em forma de nota — não é comumente encontrada, o que reforça a relevância desta pesquisa. Busca-se verificar se as expressões utilizadas no cotidiano passaram a ser analisadas em seus aspectos metafóricos, já que a **Teoria da Metáfora Conceptual (TMC)** contempla, em seus pressupostos, uma forma de categorizar o mundo e de manifestar ideias, emoções e sentimentos. Portanto, a dimensão sociocultural do fenômeno metafórico pode — e deve — ser refletida nas diversas etapas do processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa realidade, a linguista Monica Fontenelle Carneiro nos alerta para algumas inquietações sobre o processo de ensino-aprendizagem, a saber:

Por que não ensinar explicitamente o aprendiz a compreender as metáforas? Por que não explicar-lhe como o pensamento se organiza, em grande parte, em bases metafóricas, como a língua funciona, como as expressões metafóricas podem ser tanto universais quanto culturalmente motivadas? [...] Por que não tornar consciente o aluno desde os primeiros níveis? E por que, diante de tantos avanços, os materiais didáticos continuam a associar a metáfora à expressão poética, à retórica e à Literatura, destinando-lhe espaços especiais e restritos, apenas nos livros destinados aos níveis avançados? Por que as práticas de sala de aula que incluem a metáfora ainda refletem os conceitos tradicionais? (Carneiro, 2009, p. 27)

Diante dessa responsabilidade no campo do ensino e da pesquisa, destaca-se a importância de promover, nos livros didáticos, uma abordagem que contemple a aprendizagem de aspectos linguísticos e a compreensão de questões culturais. Tal perspectiva evidencia a relevância do espaço destinado à coleta de dados e da pesquisa em si. Este capítulo tem como propósito delinear o percurso metodológico adotado para o alcance dos objetivos propostos, buscando estabelecer, de forma assertiva, um trajeto que assegure maior eficácia ao

desenvolvimento da investigação.

### 3.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa pode ser definida como uma investigação qualitativa, de caráter bibliográfico-documental, cujo método adotado foi o indutivo. É considerada qualitativa, pois, nas “pesquisas qualitativas, o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista a obter ideias mais abrangentes e significativas” (Gil, 2002, p. 134).

Quanto à abordagem, foi utilizada a lexical, com o objetivo de identificar a metáfora no percurso de descrição do tratamento dado às metáforas e metonímias em livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo **PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2021**, utilizados no estado do Maranhão.

O interesse pela temática da pesquisa surgiu a partir de uma investigação realizada por meio da leitura de dissertações e artigos publicados, os quais abordaram como a metáfora era tratada em livros didáticos do Ensino Fundamental, do Ensino de Línguas Estrangeiras e do Ensino Médio, o que permitiu ampliar o olhar sobre esse contexto. Além disso, como professora do Ensino Médio, verificou-se a necessidade de tornar compreensíveis as relações metafóricas e o entendimento delas a partir das expressões existentes no cotidiano, uma vez que essas estruturas acionam dispositivos cognitivos que se manifestam no pensamento, nas ações e na linguagem, tangenciando, assim, um caminho diferente daquele proposto pela retórica.

Por conseguinte, neste trabalho, busca-se ampliar os estudos já realizados, levando em consideração a análise das expressões metafóricas e metonímicas presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio, com o intuito de responder aos seguintes questionamentos:

- i. Como as metáforas e metonímias são apresentadas em livros didáticos da área de Linguagens, em específico no **Objeto 2 – Língua Portuguesa (PNLD 2021)**?
- ii. Quais conceitos são abordados sobre metáfora e metonímia no livro didático do Ensino Médio (2021) e qual a base teórica que os sustenta?
- iii. De que forma as metáforas e metonímias contribuem para a compreensão leitora do discente, a partir dos conceitos apresentados nos livros didáticos?

Além disso, a pesquisa busca verificar se as metáforas e metonímias ainda são tratadas como fenômenos restritos à linguística — enquanto ornamento retórico e recurso poético — ou se são concebidas como parte de um sistema conceptual manifestado na linguagem, no pensamento e na ação.

Desse modo, o trabalho, ao longo de sua construção, apresentará uma visão sobre o estudo da figuratividade em conformidade com a BNCC, considerando as orientações nela estabelecidas acerca das abordagens do tema em sala de aula e de sua contribuição para o ensino — em especial, para o ensino das metáforas e das metonímias.

### 3.2 Constituição Do Corpus

Em continuidade à definição dos procedimentos metodológicos, apresenta-se a constituição do corpus desta investigação, o qual está inserido entre os materiais disponibilizados pelo **PNLD (2021)**, que classifica o livro didático de Língua Portuguesa na área de **Linguagens**. Neste estudo, cabe analisar o **Objeto 2**, em específico. A obra pertence à área de conhecimento de **Linguagens e suas Tecnologias**, sendo o projeto selecionado para análise “**No Mundo dos Afetos**”, de **Arruda, M. T. et al. (2020)**, publicada pela **Editora FTD**.

O corpus é composto pelos conceitos empregados acerca das metáforas e metonímias, pelas expressões linguísticas, pelos textos-base utilizados em exemplos e pelas atividades que abordam o fenômeno. Esses elementos estão presentes na sequência “**Como afeto e como me afeto**”, incluída no livro didático de Língua Portuguesa *No Mundo dos Afetos*. Foram selecionados dois conceitos apresentados na sequência, dois exemplos e cinco questões, com seus respectivos textos-base e enunciados, para a realização das análises. A seleção do corpus ocorreu a partir da leitura e da relação estabelecida com o tema investigado.

### 3.3 Etapas da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa envolveu um conjunto de procedimentos organizados de forma a assegurar a integração entre os objetivos propostos e a metodologia empregada. Dessa forma, as etapas compreenderam desde a definição da temática e o levantamento do referencial teórico até a constituição e análise do corpus. Essa sistematização orientou o percurso investigativo, oferecendo bases sólidas para a interpretação dos resultados e para a discussão sobre o ensino das metáforas e metonímias no âmbito da Língua Portuguesa.

A priori, foi feita a escolha da temática que foi sugerida durante o processo de orientação, tendo como ponto de partida a relevância do assunto para a comunidade escolar. A abordagem proposta abrange não apenas a importância de os docentes reconhecerem o fenômeno, mas também de ampliarem sua compreensão, de modo a atender às demandas da base teórica, com foco no discente. Busca-se, assim, promover o entendimento de que as

metáforas e as metonímias estão presentes no cotidiano. Outro aspecto considerado foi a percepção do crescente número de pesquisas realizadas nesse campo, especialmente aquelas que abordam a figuratividade sob o viés da Linguística Cognitiva (LC), fundamentadas na Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) e em sua aplicação nos livros didáticos.

A partir da vivência docente — tanto pessoal quanto compartilhada com professores do Ensino Médio e com os discentes —, foi possível observar, nos materiais utilizados para o ensino de Língua Portuguesa, a necessidade e a urgência de integrar os conhecimentos sobre metáforas e metonímias conceptuais ao processo de ensino. Essa constatação evidenciou o quanto tais conteúdos podem contribuir para o aprimoramento da compreensão leitora dos alunos.

Em seguida, realizou-se uma observação acerca do estado da arte, com o objetivo de compor e definir o título da pesquisa, de modo a delimitar com precisão o objeto de análise dentro da amplitude da temática. Após essa etapa, procedeu-se à coleta dos materiais destinados à composição do corpus de estudo — fase essencial para a estratificação dos dados e a delimitação do material analisado.

### **3.4 Categorias de análise**

A etapa de análise do corpus foi estruturada de modo a garantir uma leitura sistemática e criteriosa do material selecionado, considerando tanto os aspectos conceituais quanto as práticas pedagógicas presentes nas atividades. Para orientar esse processo, foram definidos os seguintes critérios:

- 1) Identificação dos conceitos apresentados acerca dos fenômenos metáfora e metonímia, estabelecendo a correlação entre as definições propostas e a abordagem ou concepção teórica que as fundamenta;
- 2) Reconhecimento das expressões linguísticas, sentenças e exemplos que caracterizam o uso de metáforas e metonímias, observando sua função no contexto textual;
- 3) Exame das atividades e das orientações que conduzem o discente à realização das tarefas, destacando os sentidos atribuídos aos fenômenos da metáfora e da metonímia;
- 4) Apresentação da perspectiva teórica que sustenta as atividades analisadas, pontuando sugestões à luz da abordagem cognitivista, com base na Teoria da Metáfora Conceptual (TMC).

#### 4. ANÁLISES E RESULTADOS

Nesta pesquisa, a proposta de análise amplia a visão no sentido de apresentar o tratamento dado não somente às metáforas, mas também às metonímias, sendo ambas de fundamental importância para a compreensão e representação de enunciados verbalizados em nosso cotidiano. Além disso, busca-se perceber se houve mudança no tratamento dado ao fenômeno em estudo após as alterações ocorridas na estrutura dos manuais didáticos e nas orientações propostas pela BNCC.

Neste capítulo, serão apresentadas as análises, em um primeiro momento, dos conceitos sobre metáforas e metonímias contidos na *Sequência Didática*, bem como de algumas expressões destacadas de poemas. A sequência inicia com um breve texto que introduz o tema e explicita o conceito das palavras *afeto* e *emoção*, estabelecendo uma contextualização com o que será abordado ao longo da proposta. Em seguida, apresenta-se a pergunta “O que você tem sentido?”, que instiga o discente a compartilhar seus pensamentos e vivências emocionais. Logo depois, surgem novos questionamentos que direcionam o educando a refletir sobre seus afetos e emoções, na seção **Ler o mundo**.

Posteriormente, são apresentados textos-base que exploram diferentes aspectos dos afetos e suas influências sobre a vida humana. Os textos pertencem ao gênero poema, escritos por autores brasileiros do século XX, e apresentam variadas visões sobre o indivíduo. O primeiro poema intitula-se *Sentimento do Mundo*, de Carlos Drummond de Andrade; o segundo, *Tecendo o Amanhã*, de João Cabral de Melo Neto; e o terceiro, *O Amor Venceu*, de Chacal. Esses textos contribuem para o objetivo da seção **Ler o mundo**. Seguindo a estrutura da sequência, aparecem as seções **Pensar e Compartilhar** e **#Para Explorar**, que ampliam a visão do discente sobre a temática e estimulam a interação entre os participantes.

Na sequência, é apresentada a seção **Pensar a Língua**, que aborda os recursos expressivos da *Linguagem Poética*. Essa parte inicia com um poema de Paulo Leminski, utilizado pela autora como ponto de partida para introduzir o conteúdo da seção — as *figuras de linguagem*. Ao posicionar seu argumento inicial, Arruda (2021) apresenta expressões linguísticas em conformidade com a perspectiva clássica sobre o tratamento dado às figuras de linguagem. A autora corrobora as premissas aristotélicas ao afirmar que “todo trabalho que explora os sentidos da língua de modo pouco usual costuma usar uma linguagem poética” (Arruda, 2001, p. 20).

A autora acrescenta ainda que “para multiplicar ou ampliar as possibilidades de expressão, a linguagem poética trabalha, sobretudo, com figuras de linguagem, que



correspondem a recursos linguísticos que atribuem novos sentidos a palavras e expressões”. Em contrapartida à TMC, a autora especifica que a linguagem poética é acionada quando não há uma utilidade imediata da língua, ou seja, quando os enunciados não se referem diretamente ao uso cotidiano da comunicação. Assim, a linguagem poética é entendida como expressão artística, não usual, mas que se torna acessível ao modo de expressão justamente por empregar figuras de linguagem.

De certo modo, é possível perceber que, nos livros didáticos, a linguagem poética recorre aos fenômenos figurativos como forma de embelezar os gêneros textuais poéticos. No entanto, como já discutido, a linguagem não é algo extraordinário ou puramente estético: ela integra os processos mentais e comunicativos cotidianos, manifestando-se na verbalização e no pensamento.

O ponto ao qual se pretende chegar é o confronto existente entre o que é apresentado no início da sequência e os novos paradigmas propostos pela Linguística Cognitiva (LC). A seção enfatiza que, para pensar a língua, deve-se recorrer a mecanismos retóricos e a uma linguística extraordinária para estudar os fenômenos da metáfora e da metonímia. Dessa forma, ao não incluir textos introdutórios que reflitam a linguagem usual, corre-se o risco de compreender tais fenômenos apenas como recursos poéticos, e não como elementos cognitivos, sociais e usuais da linguagem.

Sob a perspectiva da Linguística Cognitiva, a linguagem deve ser entendida como “um instrumento de organização, processamento e transmissão de informação semântico-pragmática”, principalmente por “adotar uma perspectiva empirista, que enfatiza a experiência humana e a centralidade do corpo humano nessa experiência” (Ferrari, 2018, p. 21). Essa concepção se opõe ao que é proposto no início da sequência.

Diante dessas observações, é possível contribuir para que os processos de compreensão dos fenômenos sejam efetivamente significativos, apresentando as seguintes sugestões:

1. Incluir textos introdutórios no início da seção, não apenas poéticos, mas também textos que reflitam a realidade cotidiana. Caso se optem por textos poéticos, que estes sejam direcionados à visão cognitivista, com base na proposta da TMC, e não apenas sob a ótica clássica. Assim, ao mapear o pensamento conforme a TMC, o discente poderá compreender o mundo — e o texto — a partir de experiências sensório-motoras, ou seja, corporais.
2. Enfatizar que o recurso figurativo pode ser utilizado tanto em sua dimensão poética quanto em sua forma conceptualizada, refletida no pensamento e na ação.

A proposta, portanto, não é excluir a perspectiva retórica, mas ampliar a visão do

discente para uma realidade presente em suas próprias falas. Ao ter contato com o que é corriqueiro, com o que verbaliza diariamente, a compreensão da figuratividade — especialmente da metáfora e da metonímia — torna-se mais acessível e significativa do que quando apresentada apenas em contextos poéticos distantes de suas vivências.

#### 4.1 Exemplo 1

Seguindo com o que é apresentado na seção, destacamos o exemplo/verso retirado do poema de Leminski, cuja escolha não ocorre de forma aleatória, mas como parte do esforço da autora em ilustrar o uso das figuras de linguagem no texto poético. Essa referência contribui para aproximar o discente do fenômeno estudado, permitindo-lhe observar, no próprio poema, como os recursos expressivos se manifestam na materialidade da língua.

Voar, isso não dói.

Logo em seguida a autora contribui conforme a imagem:

##### Imagem 5 – Metáfora

É sabido que seres humanos não voam, exceto com o auxílio de equipamentos específicos. O verbo **voar**, no entanto, é utilizado aqui com um significado diverso de seu sentido original. Ele não se refere a se afastar do chão, mas a tomar decisões, ousar, ir além do que se espera, isto é, voar é como continuar, avançar, progredir e superar. Essa comparação, no entanto, fica implícita, pois não há nenhum conectivo ou outro elemento que a explicita. Cabe ao leitor interpretar e fazer a relação. Esse processo de associação e comparação não explícita de sentidos de palavras ou expressões é chamado de **metáfora**.

Fonte: Multiversos: linguagens, projeto No mundo dos afetos, Sequência Com afeto, como me afeto. (FTD, 2021, p. 21.)

Como fonte de compreensão, considera-se importante resgatar o texto na íntegra, pois, a partir de sua construção, é possível verificar o alinhamento de sentidos presente em sua produção, bem como outras expressões metafóricas que subjazem às metáforas.

## Imagem 6 – Poema Asas e Azares

**Recursos expressivos da linguagem poética**

O poema a seguir é do poeta, tradutor e professor curitibano Paulo Leminski.  
Leia-o com atenção.

**Asas e azares**

Voar com asa ferida?  
Abram alas quando eu falo.  
Que mais foi que fiz na vida?  
Fiz, pequeno, quando o tempo  
estava todo do meu lado  
e o que se chama passado,  
passatempo, pesadelo,  
só me existia nos livros.  
Fiz, depois, dono de mim,  
quando tive que escolher  
entre um abismo, o começo,  
e essa história sem fim.  
Asa ferida, asa  
ferida,  
meu espaço, meu herói.  
A asa arde. Voar, isso não dói.

LEMINSKI, P. Asas e azares. In: LEMINSKI, P.  
**Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras,  
2013. p. 257.

Fonte: Multiversos:linguagens, projeto No mundo dos afetos, Sequência Com afeto, como me afeto. (FTD, 2021, p. 20.)

A autora esclarece que o verbo destacado — voar — aparece no texto com um significado diferente daquele mais comum. Esse sentido original, conforme definido pelo Dicionário Aurélio (2016), corresponde à ideia de deslocar-se ou manter-se no ar, seja com o uso de asas, seja por meios mecânicos.

Nas contribuições feitas acerca do significado do verbo *voar* expressado no poema, Arruda (2021, p. 21) declara que “ele não se refere a se afastar do chão, mas a tomar decisões, ousar, ir além do que se espera, isto é, *voar* é como continuar, avançar, progredir e superar.” Ao enfatizar esse sentido, a autora evidencia que o verbo ultrapassa seu valor literal e adquire uma dimensão simbólica, relacionada à ideia de crescimento e superação. Dessa forma, *voar* deixa de representar apenas um movimento físico e passa a expressar um impulso interior, um ato de coragem diante dos desafios e limitações humanas.

Se percebermos os significados apresentados no sentido ao qual o poema se refere —

continuar, avançar, progredir —, observamos que estão relacionados a termos que explicitam a ideia de dar um passo à frente. Ou seja, para avançar é preciso dar um passo à frente; para continuar, é necessário seguir adiante; do mesmo modo, progredir e superar implicam movimento para frente. Isso confirma o que Lakoff e Johnson (1980 [2002]) afirmam sobre as metáforas orientacionais, pois elas são constituídas de orientações espaciais com base física na delimitação do corpo humano, podendo variar de acordo com a cultura. No exemplo em questão, mapeamos o sentido de *voar é para frente* ou, de forma mais compreensível, *voar* estará sempre relacionado a algo que vai para cima — metáfora orientacional: BOM É PARA CIMA.

Entretanto, o que denota uma base teórica clássica na explicação apresentada pela autora na sequência é o uso de termos relacionados à poética e ao caráter ornamental da linguagem. Por exemplo, a autora explica, em poucos termos, que o fenômeno se trata de uma comparação implícita, o que, mais uma vez, vai ao encontro do que Lakoff e Johnson (1980 [2002], p. 57) afirmam: que os conceitos metafóricos podem ser entendidos para além da linguagem figurada, colorida ou fantasiosa. Dessa forma, os autores acrescentam que, quando um conceito é estruturado por uma metáfora, isso significa que ele é parcialmente estruturado e que pode ser expandido de algumas maneiras, e não de outras.

Uma alternativa que contribui para que a aquisição da compreensão sobre metáforas seja encaminhada para questões do cotidiano é utilizar exemplos com expressões usadas no dia a dia, como, por exemplo:

1. *Voe alto e veja a grandeza de seu sucesso.*
2. *Para conseguir realizar seus sonhos, você deve voar alto.*

Pensando a partir de uma base cognitivista e levando em consideração a proposta de corporificação apresentada por Lakoff e Johnson, ao refletirmos sobre a metáfora *VOAR É PARA CIMA*, pode-se entender que, com base na experiência e na vivência que temos acerca do voo, observamos que um pássaro, ao voar, segue para cima; o avião, da mesma forma. Isso nos remete a um pensamento positivo de que voar, de fato, é uma forma de ascensão, algo bom e em consonância com o significado que o poema nos traz. O que faltou foi uma explicação fundamentada na experiência corporificada, para que o discente pudesse compreender e interpretar de forma mais ampla.

Nesses termos, *voar*, no poema, não se trata de uma figura de linguagem que apenas

ornamenta, mas de um fenômeno que possibilita ao discente compreender o mundo em termos de outras experiências e, assim, categorizá-lo. Por exemplo, ao lermos o texto, realizamos um mapeamento entre *voar*, *sonhar alto* e o próprio *sucesso na vida*, todos associados à metáfora orientacional *BOM É PARA CIMA*. Cada exemplo, em sua respectiva abordagem, explicita nuances de intensidade que são evocadas no entendimento cognitivo do leitor no referido texto. Isso ressalta não apenas a capacidade criativa da construção textual, ou mesmo o “recurso expressivo”, como o título aborda, mas também um mapeamento cultural que vai desde o entendimento de *SUCESSO É PARA CIMA* até a intensidade do sonho em contraposição à realidade. Em sua expressão, o poema evoca categorias mentais de mapeamento que incluem o sonho da vida, a ascensão/sucesso, a *asa ferida* (que representa os embates da vida e a queda dos sonhos), reforçando, em sua leitura, que *voar não dói, pois sonhar não dói*.

O autor, em sua sagacidade, também utiliza elementos concretos para fins de compreensão, e isso se evidencia quando ele retoma partes do corpo de uma ave, como, por exemplo, a *asa*. No poema, ele indaga: “*Voar com asa ferida?*” Para compreender o termo, recorremos a memórias reais que estão armazenadas em nossa mente. Isso corrobora o que Fauconnier (1997, p. 1) afirma ao dizer que “a linguagem é a ponta visível do iceberg da construção invisível do significado”. Em sua construção, há inúmeros processos mentais, e um deles é justamente aquele que permanece em nossa mente, possibilitando-nos, posteriormente, materializar o pensamento em ações e linguagem. É o que ocorre no texto de Leminski: ao questionar “*voar com asa ferida?*”, ativamos nosso cognitivo e compreendemos o que o autor nos transmite por meio de metáforas conceptuais. Isso demonstra que não podemos separar, de modo algum, a experiência corporificada daquilo que nos faz comunicar — a linguagem.

Corroborando com a proposta da TMC, podemos afirmar que *ASA É SENTIMENTO*, levando em consideração todo o percurso do poema, no qual o autor, em palavras poéticas, diz: “*Como voar com asa ferida?*” Em outros termos, e de forma abstrata, o sentimento é apresentado em termos de *asa*: como seguir adiante com um sentimento ferido? Como continuar se a asa — parte concreta — impede de voar — progredir? Há um jogo de sentimentos entre as entrelinhas que, certamente, quando trazido para as vivências diárias, será compreendido e interpretado pelo leitor.

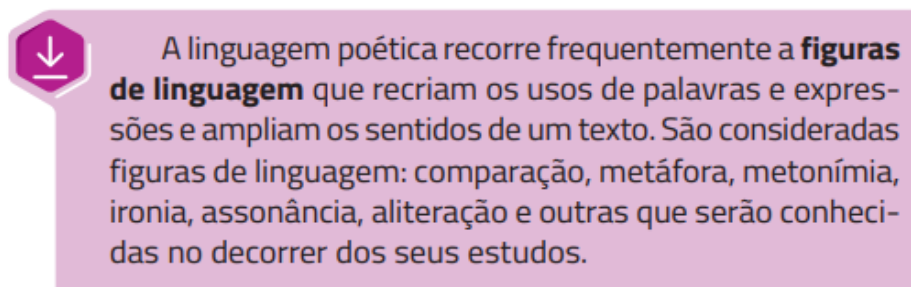
Exemplos como esse auxiliam na compreensão de que as metáforas não são apenas ornamentos poéticos, mas fazem parte do uso cotidiano que permeia o pensamento e a ação. Para tanto, é necessário que o professor e os especialistas na produção de livros — ou melhor,

os autores de livros didáticos — sejam detentores de conhecimentos sobre a contribuição da Linguística Cognitiva (LC) e da Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) para a compreensão do mundo por meio das metáforas.

#### 4.1.1 Conceito 1: metáfora

Em seguida, apreciaremos os primeiros blocos conceituais apresentados no **livro didático (LD)**, pertencentes à sequência em análise. Antes de iniciar a seção “**Pensar a Língua**”, contida na sequência didática “*Como eu afeto, como me afeto*”, a parte anterior já introduz uma prévia, indicando o conteúdo que será abordado nas páginas seguintes. Assim, são apresentadas as primeiras menções acerca das **figuras de linguagem**.

Imagem 7 – Figuras de Linguagem: conceito



Fonte: Multiversos: Linguagens, projeto No Mundo dos Afetos, sequência com afeto, como me afeto. (FTD 2021, p. 15).

Como é possível perceber, ao iniciar o bloco de conceituação, a autora do LD já coloca à disposição e para conhecimento do leitor que a linguagem poética recorre frequentemente aos recursos linguísticos nomeados como fenômenos de linguagem. Essa observação já nos oferece base para uma breve análise sobre o uso desses fenômenos linguísticos e sobre a forma como são apresentados no material didático.

Na sequência, a autora faz uma breve apresentação, destacando a metáfora e a metonímia como figuras de linguagem, o que se contrapõe à proposta da Linguística Cognitiva (LC) e ao que é defendido pela Teoria da Metáfora Conceptual (TMC). Isso ocorre porque o conceito apresentado mantém-se atrelado a uma visão retórica baseada em fundamentos positivistas, os quais não promovem uma abertura interpretativa mais ampla, limitando-se ao literal e enquadrando as figuras de linguagem em pequenos módulos — recursos utilizados apenas para identificação em textos ou como elementos de embelezamento.

Lenz (2021), em um de seus artigos, não aderindo a uma concepção tradicional, menciona que as visões clássicas sustentam a ideia de que a linguagem (assim como o pensamento) é inerentemente literal: conseguimos nos comunicar e compreender uns aos outros porque utilizamos, em nosso cotidiano, uma linguagem literal. Em contradição a esse pensamento enraizado nas concepções tradicionais sobre figuratividade — e, especificamente, sobre metáfora e metonímia —, Lenz (2021, p. 31) pontua, sob uma perspectiva estritamente cognitivista, que “em consequência dessa tradição, enraizada nos nossos conceitos, aceitamos como verdades incontestáveis”. Uma dessas “verdades” é a crença de que a linguagem técnica ou científica, assim como a linguagem usada para tratar de assuntos corriqueiros, deve ser literal, enquanto a linguagem figurada deve ser distinta do conhecimento verdadeiro, sendo a metáfora, portanto, evitada nesses contextos.

A autora ainda reforça que essa visão advém de uma “crença de que a linguagem é independente da cognição e de que a linguagem é apenas um embelezamento da linguagem literal, com pouco valor cognitivo”, o que, segundo ela, repercute diretamente na forma como a linguagem é compreendida e interpretada, principalmente nos dias atuais. A Imagem 7 corrobora com o pensamento apresentado por Lenz (2021, p. 31), confirmando, de forma imediata, a presença de um modelo de pensamento sustentado por uma visão de linguagem pautada em fundamentos positivistas e estruturalistas, que moldaram a construção e a compreensão da linguagem por séculos.

#### Imagem 8 – Metáfora (conceito)



A **metáfora** propõe uma associação entre termos distintos que possuem alguma semelhança. Na base da metáfora aparece uma comparação sem que haja a presença de qualquer tipo de conectivo. A metáfora é responsável por conferir às palavras novos sentidos.

Fonte: Multiversos:linguagens, projeto No mundo dos afetos, Sequência Com afeto, como me afeto. (FTD 2021, p. 21)

O conceito supracitado apresenta a metáfora *a priori* como “uma associação entre termos distintos que possuem alguma semelhança” (Arruda, 2021, p. 22). Neste excerto, retomamos elementos indicados por Brandão (1989, p. 8), o qual, em suas pesquisas, discute o alegorismo medieval. Nele, o conceito apresentado sobre metáforas no livro didático do PNLD, adotado pelo estado do Maranhão, se concilia, pois, uma vez já mencionado, o alegorismo se dá pelo fato de apresentar imagens e conceitos sobre metáforas como elementos que trazem sentidos ou semelhanças.

No outro fragmento que completa o conceito apontado pelo LD, a metáfora é caracterizada como uma comparação implícita, ou seja, na visão clássica, basta comparar um termo a outro, sem o uso do conectivo, e atribuir um conceito para que tenhamos uma metáfora. Porém, o conceito, após as novas perspectivas, demonstra que ela é onipresente e necessária, pois preenche a necessidade de compreendermos o mundo de tal modo que não pode se ater a uma simples comparação, visto que, segundo a TMC, ela é experienciada e vivenciada, e sua essência nos leva a compreender uma coisa em termos de outra.

Em contribuição ao pensamento clássico e às análises aqui realizadas, Black (1964, p. 41) menciona que a maioria dos compêndios utiliza a ideia de que a metáfora é uma expressão linguística de natureza figurada que conota um sentido que poderia ser expresso na língua de maneira literal, por meio de palavras e expressões denotativas.

Nesse sentido, o autor reforça a forma como a metáfora ainda é ensinada nas salas de aula, o que corrobora o conceito apresentado e mantém sua associação à linguagem poética. Essa abordagem a categoriza como um recurso de menor prestígio, limitando seu uso a contextos literários e afastando-a de outras aplicações, como a linguagem técnica ou científica. Assim, a teoria presente nos LDs continua sustentada por bases positivistas e objetivistas, vinculadas a uma visão retórica e clássica da linguagem.

#### 4.1.2 Conceito 2: metonímia

##### Imagem 9 – Metonímia (conceito)



A **metonímia** é a figura de linguagem empregada quando uma palavra é utilizada para substituir outra que a ela está ligada por uma relação de semelhança ou continuidade.

A metonímia permite representar a causa pelo efeito ("Pago as contas com o **meu trabalho**"), o autor pela obra ("Admirava um **Picasso**"), o continente pelo conteúdo ("Comeu **dois pratos**"), o lugar pelo produto ("Bebeu **um Porto**"), a parte pelo todo ("**As pernas** me levavam ao trabalho"), o gênero pela espécie ("**O homem** destrói seu mundo"), o singular pelo plural ("**O brasileiro** é trabalhador") etc.

Fonte: Multiversos:linguagens, projeto No mundo dos afetos, Sequência Com afeto, como me afeto. (FTD 2021, p. 22)

No que se trata de metonímia, a autora apresenta um conceito básico, no qual declara que "a metonímia é uma figura de linguagem empregada quando uma palavra é utilizada para substituir outra que a ela está ligada por relação de semelhança ou continuidade". A autora acrescenta que "a metonímia permite representar a causa pelo efeito" (Arruda, 2021, p. 22, grifo do autor). Esse conceito se aproxima do que os retóricos chamam de sinédoque, em que uma



parte (uma palavra que pertence ao todo) representa o todo.

Seguindo o mesmo caminho para compreendermos a teoria que permeia o conceito acima apresentado, adentramos as análises por partes, nas quais cada excerto será alinhado às bases de compreensão que o fundamentam. Em continuidade, ao iniciar a conceituação, a autora do LD indica que “metonímia é uma figura de linguagem”, o que se distancia do pensamento proposto pela visão cognitivista. Ao tratá-la como mera figura de linguagem, nos afastamos da perspectiva que nos permite entender que a metonímia tem uma função referencial, permitindo compreender uma entidade a partir da representação de outra — processo que, cognitivamente, nos possibilita pensar, categorizar e agir no cotidiano.

Na TMC, a metonímia assume uma função de representatividade, ou seja, uma entidade pode representar outra para fins de compreensão. Pensando em um exemplo básico e alegórico: é como se eu fosse convidado para um determinado evento e outra pessoa, a meu pedido, fosse me representar. No momento em que essa pessoa está me representando, ela assume minha funcionalidade, mas não é, de fato, eu. Para tanto, é necessário que ela tenha um entendimento prévio sobre quem sou, a fim de desempenhar adequadamente essa representação.

Neste caso, é de extrema importância conhecer a entidade para que ela possa ser representada por outra, gerando, assim, o entendimento das expressões metonímicas. Por isso, em nosso cotidiano, utilizamos metonímias em diversas representações, alinhadas, inclusive, à forma como percebemos o mundo.

Conforme apresentado por Lakoff e Johnson (1980 [2002]), a metonímia tem “função representativa”, o que nos permite usar uma entidade para representar outra. O que diferencia o conceito apontado pela autora do LD dos paradigmas apresentados pelos autores da TMC é que, nesta teoria, a metonímia não é apenas uma questão de linguagem — assim como a metáfora —, pois ambas fazem parte da maneira como pensamos, falamos e agimos. As análises conceituais apresentam entendimentos próximos, porém, observa-se, pelos exemplos, que os autores do manual didático consideram o uso desse recurso apenas em situações nas quais as expressões linguísticas aparecem em linguagem poética, categorizando-o exclusivamente como uma figura de linguagem.

## 4.2 Exemplo 2

Assim, para desenvolver uma lógica coerente de pensamentos, utilizamos como eixo inicial o exemplo destacado a seguir, referente ao conceito de metonímia:

Fiz, depois , dono de mim.
----------------------------

Fonte: Multiversos:linguagens, projeto No mundo dos afetos, Sequência Com afeto, como me afeto. (FTD 2021, p. 21)

A autora enuncia que “no verso, a expressão destacada refere-se à vida adulta do eu lírico (...) fazendo uma referência temporal”, explicando que esse efeito é construído pelo recurso metonímico empregado no poema. Segundo ela, “um aspecto é selecionado para representar o todo, ou o inverso”; neste caso, “é escolhido um elemento que simboliza o todo para representar um só aspecto” (Arruda, 2021, p. 21). Observa-se, contudo, que os exemplos utilizados até esse ponto, como já mencionado, concentram-se na linguagem poética.

Além disso, a autora apresenta a escolha de um símbolo como forma de representação do todo, fundamentação que se aproxima da proposta de Lakoff e Johnson (1980 [2002]), para quem uma entidade pode ser usada para compreender outra, seja por semelhança, seja por pertença. Entretanto, ainda que alguns aspectos dialoguem com a Teoria da Metáfora Conceptual, o vínculo se rompe quando a metonímia é tratada apenas como figura de linguagem. Sob a perspectiva cognitiva, seria mais apropriado entendê-la como figura de pensamento, pois ultrapassa o nível linguístico e envolve conhecimentos internalizados e construções socio-históricas.

Dessa forma, sugerimos que a metonímia seja apresentada aos discentes como parte de um sistema conceitual, a partir de exemplos que dialoguem com seu cotidiano ou com seu campo de experiência. Assim, desfaz-se a ideia de que a metonímia — e, igualmente, a metáfora — pertence exclusivamente ao âmbito poético, ampliando-se a compreensão para incluir os processos mentais que se manifestam na ação comunicativa.

### 4.3 Questões

Dando continuidade, apresentamos as análises do corpus selecionado. A partir deste ponto, serão examinadas as atividades propostas no LD, destacando-se os princípios que as orientam, as respostas sugeridas pela autora e a contribuição da TMC para favorecer a compreensão leitora e a aprendizagem.

A questão seguinte apresenta o poema de Adélia Prado, “O Discurso”. Para sua análise, adotaremos uma abordagem lexical que evidencia, pelo léxico, os sentidos emergentes no processo de leitura. O poema, de caráter intimista, volta-se à vida do eu lírico, que “dorme em palavras” para recuperar lembranças do passado.

Inicialmente, a atividade propõe que o aluno construa um sentido a partir da metáfora *moer/remoer* (questão 4.a). Para isso, é necessária uma leitura reflexiva, na qual o leitor mobiliza elementos textuais que, articulados ao léxico, evidenciam as semelhanças subjacentes ao excerto ou expressão para a construção do sentido. A seguir, apresenta-se o poema para apreciação:

#### Imagem 10: Poema – Discurso (Adélia Prado)

O poema a seguir é de Adélia Prado, poeta mineira que propõe o diálogo entre grandes questões humanas e o cotidiano mais banal. Leia-o e responda ao que se pede.

### Discurso

Não tinha um adjetivo para o dia e desejei ficar triste.  
 Fui moer lembranças,  
 remoê-las com a areia pobre mas grossa  
 de minha desmesurada moela.  
 Em mim, tanto faz meu coração ou estômago,  
 já que nem pra rezar eu sei partir-me.  
 Como quem junta espigas pro moinho,  
 juntei uns cheiros de alho, de álcool, de sabonete,  
 um cheiro-malva de talco, uns gritos,  
 fezes que se pisou ao redor da casa  
 com cheiro não tanto repudiável  
 [...]  
 Se abrisse um sol sobre este dia incômodo,  
 eu rapava com enxada os excrementos,  
 punha fogo no lixo  
 e demarcava mais fácil os contornos da vida:  
 aqui é dor, aqui é amor, aqui é amor e dor,  
 onde um homem projeta o seu perfil e pergunta atônito:  
 em que direção se vai?  
 É às vezes fazendo a barba  
 ou insistindo no vinco de sua calça branca  
 que ele quer saber.  
 É às vezes aparando as unhas,  
 em nem sempre escolhidas horas,  
 que ele tem a resposta.  
 Um adjetivo para o dia, explica.

PRADO, A. Discurso. In: PRADO, A. **O coração disparado**. Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 37-38.

### 4.3.1 Questão 4

#### Imagem 11 – Questão 4

4. O eu lírico do poema faz uma escolha diante da dificuldade de atribuir um adjetivo para o dia: ficar triste.
- a) Nesse contexto, que sentido se pode atribuir à metáfora de moer e remoer lembranças?
  - b) Seres humanos não possuem moela e o eu lírico não aparenta ser uma ave para ter moela. Que sentido essa metáfora produz?

Fonte: Multiversos: linguagens, projeto No mundo dos afetos, Sequência Com afeto, como me afeto. (FTD 2021, p. 26)

O poema, assim como a atividade apresentada, destaca a metáfora como fenômeno capaz de atribuir sentido, partindo do contexto em que o eu lírico vivencia um momento de reflexão acerca do dia e, para isso, resgata memórias internalizadas. Trata-se, portanto, de observar como esses elementos — experiências passadas, emoções e lembranças — articulados ao verbo *moer* podem constituir um sentido que auxilie o discente na compreensão do texto.

Lakoff e Johnson (1980 [2002], p. 67), em sua teoria, apontam que “as experiências determinam a coerência ou incoerência entre as ideias metafóricas”. Contribuindo com esse pensamento, Carneiro (2009) ressalta que a metáfora permite uma melhor leitura de como as pessoas veem o mundo ao seu redor e como percebem a si mesmas. O ponto crucial para a compreensão do discente está na percepção da metáfora como fenômeno que ultrapassa a linguagem.

Quando a autora sugere percebê-la por meio da contextualização, ela desloca a análise do âmbito estritamente linguístico e estrutural, ampliando-a para além do léxico. Assim, conforme as citações supracitadas, são as experiências que orientam e determinam o processo de construção do sentido.

Carneiro (2009) evidencia que a metáfora, enquanto fenômeno:

[...] permite, uma maior compreensão de como suas vivências, emoções, ideias, conceitos, sentimentos e crenças se baseiam nesse modo pessoal de percepção se baseiam nesse modo de percepção e conceitualização de sua experiência e da sensibilidade de quem a produz para expressar seu pensamento, quando reitera a relevância das questões de ordem pessoal (p.40).

Nesse aspecto, com base na perspectiva cognitivista, o aluno pode alcançar a compreensão por caminhos que não seguem necessariamente uma ordem sequencial, mas que atravessam etapas coerentes com os princípios da Teoria da Metáfora Conceptual:

1. O discente percebe a base linguística por meio do léxico;
2. Ativa o pensamento, resgatando memórias internalizadas ao longo de sua formação socio-histórica, sociocultural e sociocognitiva;
3. Aciona experiências vivenciadas no cotidiano, que contribuem para a interpretação.

Esses caminhos possibilitam uma construção de sentido mais ampla, sustentada pela cognição, pois o significado produzido não se restringe ao léxico. Entretanto, observa-se na proposta da atividade uma concepção tradicional — inclusive em sua terminologia — ao tratar a metáfora como figura limitada à linguagem, desconsiderando o alcance que ela possui dentro da abordagem cognitivista. Percebe-se também certa superficialidade ao apenas contextualizar o verbo *moer*, sem considerar fatores essenciais como a percepção, que ultrapassa a estrutura linguística. Ao indicar a dificuldade de “atribuir um adjetivo ao dia” ou de “ficar triste”, a metáfora assume um papel fundamental, sobretudo quando se levam em conta as experiências vividas pelo discente.

O livro didático apresenta, no manual do professor, uma sugestão de resposta para a questão, auxiliando o docente na condução da análise. A seguir, observa-se o exemplo indicado:

**4 a) Assim como um grão é moído e remoído, as lembranças podem ser revisitadas , repassadas e esmiuçadas em seus detalhes, permitindo a análises dos pequenos “grãos “ que constituem.**

Fonte: Multiversos:linguagens, projeto No mundo dos afetos, Sequência Com afeto, como me afeto. (FTD 2021, p. 26)

Ao nos depararmos com a sugestão de resposta do manual didático, notamos uma semelhança com o que, anteriormente, mencionamos acerca das alegorias mediáveis, uma vez que elas recorrem a semelhanças para atribuir uma interpretação mais que literal. Isso leva o docente a conduzir, mais uma vez, a orientação pelo viés de uma visão tradicional da metáfora, automatizando o processo de leitura e não propondo uma condução que leve em consideração uma apreensão metafórica.

Ao conduzir os discentes pelo percurso de apreensão metafórica, o docente possibilitará um processo no qual o aluno perceberá nuances da leitura e contribuirá com suas vivências diárias. Para isso, a estudiosa Mara Sophia Zanotto (1995), em sua pesquisa, propôs uma atividade na qual aplicou o método do “pensar alto”, que tem como pioneiros, segundo a pesquisadora, Brown e Lithe (1988). Utilizando um protocolo verbal, o discente tem a

oportunidade de percorrer sua construção histórica por meio de uma discussão direcionada pelo docente. A autora propõe os seguintes passos:

- 1) Em primeiro momento, é necessário utilizar textos que desautomatizem a compreensão leitora, pois, segundo Zanotto (1995, p. 4), para o desenvolvimento do método, “o texto não deve ser fácil a ponto de haver uma compreensão automática”;
- 2) Distribuição do texto aos membros do grupo;
- 3) Realização de uma leitura silenciosa;
- 4) Anotação das primeiras ideias que vêm à mente durante a leitura;
- 5) Verbalização do pensamento no momento da execução da tarefa;
- 6) Discussão em grupo com a intenção de solucionar a interpretação do texto.

Com a pesquisa desenvolvida por Zanotto (1995), podemos verificar uma das propostas para conduzir o raciocínio metafórico, com base na cognição, de modo a estimular a conscientização não apenas da importância da apreensão metafórica como facilitadora da aprendizagem, mas também da necessidade de desenvolver uma consciência linguística. Isso fortalece pontos que podem ser aprimorados na proposta encontrada no atual livro didático por meio da atividade em análise.

#### 4.3.2 Questões 7 e 8

##### Imagem 12 – Questão 7

**7.** Que figuras poéticas você escolheria para compor a imagem de um dia triste? Que comparações ou representações visuais, sonoras, táteis e olfativas você escolheria para compor um poema que retratasse uma experiência de afeto negativo?

Fonte: Multiversos:linguagens, projeto No mundo dos afetos, Sequência Com afeto, como me afeto. (FTD 2021, p. 26)

##### Imagem 13 – Questão 8

**8.** Pense agora em um dia feliz ou repleto de afetos positivos. Que construções poéticas e figuras de linguagens você escolheria para representar e descrever essa experiência?

Fonte: Multiversos:linguagens, projeto No mundo dos afetos, Sequência Com afeto, como me afeto. (FTD 2021, p. 26)

As atividades do livro didático apresentadas como questões 7 e 8 chamam a atenção por

dois aspectos nelas representados:

Em primeiro lugar, observamos a terminologia utilizada. Ao tratar de metáforas e metonímias, a autora do livro retoma termos característicos da visão tradicional desses fenômenos, como “figuras poéticas” ou “construções poéticas”. Isso significa que, mesmo com a implementação de novas diretrizes de ensino — que consideram valorosas as vivências, experiências e interações — e mesmo com o crescimento das pesquisas sobre a Teoria da Metáfora Conceptual no Brasil, mantém-se uma terminologia associada ao que chamamos de visão clássica. Ademais, a própria questão induz o discente a realizar comparações com outras construções que se assemelham ao que condicionalmente é proposto.

Considerando a importância da metáfora como fenômeno do pensamento e lembrando que ela é considerada, segundo Zanotto (1995), um fenômeno de alta frequência utilizado pelas pessoas na linguagem e no uso cotidiano — pois frequentemente recorremos a um termo para compreender outro — verificamos que a proposta da atividade segue o caminho de buscar construções poéticas para comparar termos. Isso pode levar o discente a procurar palavras que apenas ornamentem a simbologia construída no texto, tornando a proposta aparentemente fácil de resolver. Entretanto, ao utilizar o termo “construções poéticas”, o aluno pode limitar-se a buscar palavras que mantenham relação entre si somente por comparação, e não de acordo com o que propomos enquanto teoria pautada na cognição.

Em segundo lugar, ao analisarmos a proposta de vivência apresentada na questão 8, percebemos que, pela construção do enunciado e do comando, há uma aproximação com o que é defendido pela LC com base na TMC, no sentido de levar o discente a refletir sobre sua experiência cotidiana. Contudo, mais uma vez, os termos utilizados para se referir aos fenômenos em estudo mantêm-se ancorados em uma visão clássica.

Uma sugestão para favorecer a compreensão e a expressão do pensamento de acordo com a perspectiva da LC é empregar métodos que valorizem a experiência de vida do aluno, sua linguagem atravessada pelo pensamento e pela categorização expressa em suas ações. Um dos métodos recomendados é o “pensar alto”, o mesmo utilizado por Zanotto (1995), tanto de forma coletiva quanto individual. Assim, por meio da apreensão metafórica estimulada pelo método, o aluno poderá visualizar as figuras de pensamento, compreendendo de fato sua utilidade em seu espaço social, cultural e cognitivo.

### 4.3.3 Questão 9

#### Imagem 14 – Questão 9

**9.** A linguagem poética não está presente apenas em poemas, mas pode ser encontrada em textos em prosa e outros gêneros textuais. Nesta atividade, você deverá resgatar, em textos de sua preferência, exemplos de figuras de linguagem de modo a expandir seu conhecimento e seu repertório. Para isso, siga estas orientações:

- Selecione alguns textos em prosa e letras de canções dos quais você goste. Utilize livros e fontes confiáveis da internet para essa seleção.
- Leia cada texto atentamente, buscando encontrar exemplos de até cinco figuras de linguagem diferentes.
- No caderno, organize um quadro como o modelo a seguir e preencha-o com as informações colhidas nos textos selecionados. Os dados de cada coluna deverão variar conforme os exemplos encontrados.

Figura de linguagem	Exemplo	Fonte	Explicação

Fonte: Multiversos:linguagens, projeto No mundo dos afetos, Sequência Com afeto, como me afeto. FTD (2021, p. 26)

Pautada em um método de identificação e busca de elementos linguísticos em textos, a questão acima assemelha-se ao ensino tradicional, no qual o discente é condicionado a procurar fenômenos linguísticos em um texto, sem despertar a relação proximal e interativa proposta pela BNCC e sem promover um ensino reflexivo no qual o aluno perceba a funcionalidade do fenômeno que está identificando, tampouco sua base pragmática e cognitiva.

Em atividades como as apresentadas — sem desconsiderar seu valor — o discente terá apenas a capacidade de verificação lexical, sem que nenhum sentido lhe seja atribuído. Isso ocorre porque, ao apenas identificar fenômenos em textos e classificá-los, sem ancorar tal ação em experiências reais de seu cotidiano, sua capacidade cognitiva fica limitada, contribuindo para que a compreensão e a interpretação sejam vistas apenas de um único modo: o de identificar.

Uma proposta para essa questão seria adotar métodos que realmente contribuam para uma apreensão metafórica, ampliando o que já foi proposto para uma socialização das respostas entre os discentes, levando em consideração as experiências vivenciadas por eles. Assim, o docente fomentaria a capacidade de refletir e resgatar, por meio das palavras, as memórias internas e o motivo pelo qual utilizamos metáforas e metonímias para entender o mundo que



nos cerca.

Ademais, verificamos outra marcação terminológica pautada na visão clássica: “figuras de linguagem”. Isso evidencia, mais uma vez, que, embora haja pequenas aproximações com o que é proposto pela LC e pela Teoria da Metáfora Conceptual, constata-se que a base teórica empregada não se relaciona ao que pesquisamos e defendemos. O que é observado no livro didático escolhido para esta pesquisa corrobora o explicitado por Vereza:

A ideia que a figura de linguagem é simplesmente um ornamento é um ornamento teórico estilístico ou retórico baseia-se em uma visão de linguagem a partir da qual essa é vista como expressão direta do real, quanto mais objetiva for a linguagem, mais próxima está do real. Assim, a metáfora por não fazer parte de uma linguagem objetiva e racional seria um desvio desse real, uma apropriação indevida da linguagem (2004, p. 112).

Levando em consideração o que Vereza menciona, podemos inferir que os termos propostos no início da atividade, relacionados a figuras de linguagem/figuras poéticas, são mencionados porque ainda há uma centralização do ensino que mantém as nomenclaturas implementadas pela visão clássica, pautada em um racionalismo cartesiano, como enfatizado nas demais análises realizadas.

Em suma, em relação à atividade, apontamos, segundo nossas categorias, uma base conceitual tradicionalmente ligada à retórica e um método alinhado ao que é proposto pelo ensino tradicional: o de identificação e coleta para posterior encaixe em quadros. É válido ressaltar a importância de reconhecermos que os fenômenos não estão presentes apenas em poemas — ponto inclusive mencionado na atividade —, mas também em outros gêneros textuais. Contudo, esse aprofundamento será tratado em outro momento.

#### 4.3.4 Questão 3

A próxima questão traz como base, para a construção dos enunciados, o poema *Boato*, cujo autor é Ferreira Gullar. Em suas entrelinhas, o poeta menciona o “fazer poético”. O enunciado sugere uma leitura prévia para que as questões apresentadas sejam respondidas conforme a orientação proposta. Com singularidade e um vocabulário riquíssimo, Gullar discorre sobre palavras, e o pensamento apresentado acerca da conceituação da metáfora confirma sua compreensão dentro da linguagem poética como uma figura de linguagem em que há uma comparação implícita — conceito adotado nos livros didáticos desde a implementação de estudos sobre estilística e figuratividade.

No verso que inaugura o poema, destaca-se uma formulação que não apenas abre o texto, mas também sinaliza o caminho interpretativo que será explorado nas demais estrofes:

Espalharam por aí que poema é uma máquina ou diadema.
---

Fonte: Multiversos:linguagens, projeto No mundo dos afetos, Sequência Com afeto, como me afeto. (FTD 2021, p. 27)

Logicamente, levando em consideração os conceitos apresentados sobre metáfora no livro didático e, até mesmo, por meio de uma abordagem lexical, prontamente o discente associará o poema à *máquina* ou à *diadema*, elementos que estão nítidos e de fácil acesso no texto e que são tratados como ornamentos dentro do discurso poético, visando ao seu embelezamento.

Nesse sentido, é possível observar que não se estabelecem relações entre a construção sociocognitiva e cultural do discente e a proposta do enunciado. Nota-se uma intenção marcante de apenas relacionar um elemento a outro por questões de semelhança, o que contraria o pensamento cognitivista. Assim, declara Vereza (2004, p. 110) que “defenderemos a proposta de que a metáfora não só conduz a um pensar específico sobre o próprio significado, mas também determina uma série de condutas-ações específicas, tipos de ‘jogos de linguagem’ de natureza metalinguística”.

Se continuarmos a pensar que a metáfora remete somente ao uso de uma palavra com o significado de outra, manifestando uma relação implícita entre dois termos, jamais alcançaremos a compreensão de que, por meio dela, podemos entender o mundo em sua totalidade — no sentido de pensar, categorizar, agir e utilizar esses elementos para verbalizar ou até mesmo gesticular.

Para melhor compreender toda essa narrativa, segue abaixo o poema com o enunciado e a questão proposta no livro didático. Chamamos atenção para a questão 3 (a), que direciona o estudante a associar as metáforas:

### Imagem 15: Poema –Boato ( Ferreira Gullar)

Para melhor entender sobre o fazer poético, leia o poema a seguir, escrito pelo poeta maranhense Ferreira Gullar (1930-2016).

#### Boato

Espalharam por aí que o poema  
é uma máquina

ou um **diadema**

que o poema  
repele tudo que nos fale à pele  
e mesmo a pele  
de Hiroxima

que o poema só aceita  
a palavra perfeita  
ou rarefeita  
ou quando muito aceita a palavra neutra  
pois quem faz o poema é um poeta  
e quem lê o poema, um **hermeneuta**.

[...]

Como ser neutro se acabou de chover e a terra  
cheira  
e o asfalto cheira  
e as árvores estão lavadas com suas folhas  
e seus galhos

existindo?

Como ser neutro, fazer  
um poema neutro  
se há uma ditadura no país  
e eu estou infeliz?

Ora eu sei muito bem que a poesia  
não muda (logo) o mundo.  
Mas é por isso mesmo que se faz poesia:  
porque falta alegria.  
E quando há alegria  
se quer mais alegria!

GULLAR, F. Boato. In: GULLAR, F. **Toda poesia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 253-254.

**diadema**: ornamento decorado para a cabeça.

**hermeneuta**: intérprete do sentido das palavras e dos signos linguísticos.



Fonte: Multiversos:linguagens, projeto No mundo dos afetos, Sequência Com afeto, como me afeto.  
(FTD 2021, 27)

### Imagem 16: Questão 3(a)

**3.** Embora questione o trabalho rigoroso com a linguagem poética na elaboração de um poema, o eu lírico recorre a esse rigor na construção de algumas imagens sobre o que é fazer e não é fazer poesia.

**a)** Que metáforas são associadas ao poema quando o eu lírico apresenta a visão do senso comum?

Fonte: Multiversos:linguagens, projeto No mundo dos afetos, Sequência Com afeto, como me afeto.  
(FTD 2021, p. 28)

Em resposta à questão 3(a), o livro do professor sugere as palavras “máquina” e “diadema”. Como mencionado no início da análise dessa questão, a resposta decorre de uma abordagem puramente lexical, na qual os elementos linguísticos são conduzidos, dentro da construção do excerto, a serem perceptíveis e de fácil resolução, simplesmente por se enquadrarem na dinâmica conceitual proposta pela visão tradicional da metáfora. Contudo, ampliando a perspectiva para uma base cognitiva mais apurada, seria interessante uma indagação mais profunda, levando em consideração a metáfora como fenômeno capaz de explicitar como as emoções, os pensamentos e o conhecimento cultural se afunilam para a formulação de uma resposta.

Nesse sentido, Carneiro (2009, p. 41) nos ajuda a compreender a relevância da metáfora ao destacar que sua análise, “em seus diversos usos, tanto revela a importância da criatividade, da sensibilidade à experiência de quem a produz para expressar seu pensamento”. A partir desse entendimento, observa-se que, no poema, Gullar desloca essa reflexão ao propor a indagação: afinal, o poema é máquina ou diadema?

Considerando a visão acerca das alegorias medievais — pois, nessa questão, a atividade propõe uma busca de semelhanças nas diferenças —, podemos, a partir de uma construção lógica e da abordagem lexical, perceber que, nos conceitos tradicionais, o poema está ligado aos gêneros literários poéticos que requerem do poeta uma linguagem intimamente sensível. Para fins de compreensão, vamos categorizar poema/máquina/diadema, a fim de entendermos, com base em nossa cultura, quais semelhanças podemos encontrar nas diferenças.

Quadro 2: análise pelo viés das alegorias medievais

POEMA	MÁQUINA	DIADEMA
rimas / ritmo	movimento	enfeites
repetições	ritmo	beleza
palavras	estrutura	decorações
emoções	produção	acessório
estética	repetições	
belo		
sensível / agradável		

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o quadro acima, podemos verificar semelhanças nas diferenças, pois, ao observarmos a palavra *poema* de forma unitária e isolada, não identificamos semelhanças imediatas com *máquina* e *diadema*. Essa percepção inicial decorre do afastamento semântico entre os termos. Contudo, ao adotarmos uma visão alegórica, torna-se possível perceber que há elementos comparativos que aproximam essas categorias, revelando relações que só se tornam visíveis quando ampliamos o olhar para além do sentido literal.

Em uma perspectiva conceptual, podemos considerar, no ato explicativo e a partir da experiência cultural de categorização, que é possível compreender *Poema em termos de Máquina* ou *Poema em termos de Diadema*. O mapeamento e as inferências podem ser estabelecidos da seguinte forma: o poema produz sentimentos e palavras, assim como a máquina é produtora de determinado produto. Em contrapartida, em termos cognitivos, podemos entender *Poema em relação a Diadema* ao reconhecermos a capacidade que o gênero poético possui de “embeleazar” as palavras.

Para uma resposta fundamentada no cognitivismo e alinhada ao que discutimos sobre a TMC, é necessário um resgate cultural, social e mental que considere não apenas o léxico e a estrutura linguística, mas também a experiência do discente acerca do que o poema expressa em sua vida enquanto fenômeno metafórico. Assim, torna-se essencial compreender a criatividade e a dinamicidade da metáfora, destacadas por Lakoff e Johnson (1980 [2002]), para quem o ser humano, ao categorizar o mundo, leva em conta a interação entre sua experiência corpórea e esse mundo carregado de valores espirituais e sociais, que se fundem para permitir, por meio da metáfora, compreender, perceber, categorizar e conceitualizar as experiências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender a figuratividade no livro didático *Multiversos: linguagens*, atualmente aprovado pelo PNLD (2021) e utilizado na rede pública de ensino do estado do Maranhão, considerando a importância das metáforas e metonímias conceituais para a compreensão leitora. Levou-se em conta sua contribuição para o ensino e, sobretudo, para a ampliação da visão acerca da base linguística cognitiva, à luz da Teoria da Metáfora Conceptual, tanto em livros didáticos quanto no processo de aprendizagem em sala de aula.

Com o intuito de fomentar, em discentes e também em docentes, uma abertura metodológica que possibilite a compreensão de textos a partir de uma abordagem constituída pela sociocognição, pela cultura, pelas crenças e pelas ações individuais, buscou-se evidenciar como esses elementos se refletem, de maneira profícua, na forma como o ser humano pensa, age e se expressa. Também se almejou promover espaço para novas pesquisas que possam validar e aprofundar a inserção dessa perspectiva em livros didáticos.

Por meio de uma metodologia bibliográfica e documental, o objetivo inicial consistiu em verificar quais livros eram utilizados na modalidade regular do Ensino Médio e, a partir dessa identificação, examinar o tratamento dado à figuratividade — em especial à metáfora e à metonímia — e como esses recursos contribuem para que o discente compreenda o mundo por meio dos textos e da linguagem.

Para alcançar o objetivo central da pesquisa, que consistiu em investigar como metáforas e metonímias são abordadas em livros didáticos, considerando sua contribuição para a compreensão leitora, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) analisar a presença das metáforas e metonímias no livro didático de Língua Portuguesa *Multiversos: linguagens / O mundo dos afetos*; (ii) apresentar de que forma esses recursos contribuem para a construção de sentido nos textos presentes no livro; e (iii) pontuar a relevância da abordagem cognitiva para a compreensão leitora durante o ensino.

Os objetivos apresentados permitiram observar a construção de cada exemplo analisado, possibilitando constatar como o fenômeno em estudo vem sendo desenvolvido e percebido em sala de aula ao longo dos anos, especialmente após a implementação da BNCC. Os exemplos conceituais referentes às metáforas e metonímias revelaram uma abordagem ainda vinculada à lógica retórica, articulada à fundamentação teórica tradicional pautada no racionalismo cartesiano e no objetivismo.

Foi constatado, por meio das análises, que é marcante a associação dos fenômenos a uma linguagem poética e a textos literários. Nas apresentações dos enunciados, observou-se

que a abordagem adotada para a nomenclatura da metáfora e da metonímia ainda corresponde àquela anterior à virada paradigmática e à proposta pela Teoria da Metáfora Conceptual.

Verificou-se também que, em algumas atividades, persiste o mecanismo de mera identificação dos fenômenos, sem promover a aproximação necessária entre compreensão leitora e abordagem cognitivista. Nessas atividades, as respostas tornam-se visivelmente acessíveis e quase sempre automáticas, sem espaço para reflexão sobre como tais expressões são percebidas e compreendidas culturalmente. Em síntese, a metodologia adotada conduz o discente a um processo de identificação, e não de entendimento ou interpretação fundamentada nos elementos constitutivos desses fenômenos — elementos essenciais para a expressão de pensamentos, sentimentos, emoções, crenças e culturas.

Pontuou-se ainda que apenas duas questões apresentadas no livro didático consideraram, em seus enunciados, o ato reflexivo, direcionando o discente a mobilizar suas vivências para responder às propostas. Esse aspecto está alinhado ao que prevê a BNCC (2018), ao valorizar as experiências do aluno nos momentos de interação em sala de aula. Entretanto, mesmo promovendo certa reflexão, os enunciados recorrem a termos ligados à figuratividade ancorados em uma visão clássica, revelando simultaneamente uma aproximação e um distanciamento das bases cognitivas.

Com esse percurso analítico, confirmou-se ao longo da pesquisa a hipótese inicial de que os fenômenos em destaque, no que se refere à figuratividade no ensino, ainda recebem um tratamento pautado em uma abordagem clássica, sustentada por fundamentos objetivistas e por uma filosofia positivista. Tal constatação ocorre mesmo diante de inúmeras pesquisas que apontam a importância da metáfora conceptual como base fundamental para compreender a maneira como se percebe o mundo. Essa relevância é reforçada por seu caráter interdisciplinar, conforme destaca Zanotto (1995), e por seu estatuto, após a consolidação teórica da TMC, como questão central na filosofia, na psicologia e, de modo especial, na linguística.

Sendo assim, quanto ao desenlace da pesquisa, observa-se que, mesmo persistindo uma concepção clássica, há indícios e possibilidades timidamente inseridos na construção dos enunciados que podem, ainda que parcialmente, fomentar a implementação de uma percepção mais alinhada à perspectiva cognitiva. Essa constatação reforça a necessidade de maior atenção às escolhas metodológicas e terminológicas presentes nos materiais analisados.

Considerando que o instrumento utilizado para a coleta dos dados vem sofrendo constantes alterações devido às propostas da BNCC (2017), apresenta-se, ao longo das análises, a sugestão de uma nova visão para a abordagem dos enunciados e questões. Reconhecendo-se o caráter inacabado de toda pesquisa, destaca-se que outras oportunidades podem ser

exploradas, como a elaboração de sequências didáticas que contemplem a perspectiva da TMC, especialmente por seu caráter interdisciplinar e por sua relevância para o ensino.

Além disso, ressalta-se que o caminho para alcançar esse cenário envolve a ampliação de estudos e pesquisas no âmbito acadêmico, incluindo a oferta de disciplinas de Linguística Cognitiva como parte fundamental da formação de graduandos. Verifica-se que essa área ainda é quase inexistente no estado, o que reforça a urgência de construir espaços institucionais que favoreçam sua implementação e consolidação no campo educacional.

Com essa compreensão, observa-se que iniciativas já vêm sendo desenvolvidas por pesquisadoras da área, por meio de minicursos, palestras e produções acadêmicas que articulam a Linguística Cognitiva ao ensino, especialmente no estado do Maranhão. Tal movimento fundamenta-se na compreensão de que esse é um ponto essencial para que o ensino e a compreensão leitora sejam efetivamente contemplados em seus diversos modos de perceber o mundo, considerando a interação entre o social, o cultural e o cognitivo. Dessa forma, consolidam-se os primeiros indícios de uma trajetória sólida no campo acadêmico e investigativo dentro da perspectiva teórica defendida.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **Linguística cognitiva: uma visão geral e aplicada**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2013.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Sousa. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1990.
- ARRUDA, Maria Tereza R. C. et al. **Multiversos: linguagens – No mundo dos afetos. Ensino Médio. 1. ed.** São Paulo: FTD, 2021.
- ARRUDA, Maria Tereza R. C. et al. **Multiversos: linguagens – No mundo dos afetos**. São Paulo: FTD, 2021.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. **A história do livro didático brasileiro**. São Paulo: Abrelivros, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRANDÃO, Roberto de Oliveira. **As figuras de linguagem**. São Paulo: Ática, 1989.
- BRASIL. Lei nº 14.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2021: Ciências – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2021.
- BRAVO, Zean. **Jade Picon, Bella Campos, Letícia Salles e Guito estão entre os atores que estrearam na TV em 2022: confira a lista**. Extra, 2022. Disponível em: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/telinha/jade-picon-bella-campos-leticia-salles-guito-estao-entre-os-atores-que-estrearam-na-tv-em-2022-confira-lista-25631095.html>. Acesso em: 29 jan. 2024.
- BRIZOLA. **Uma cara nova nos bastidores da Marvel Now**. 2012. Disponível em: <https://www.marvel616.com/2012/07/uma-nova-cara-nos-bastidores-de-marvel.html>. Acesso em: 29 jan. 2024.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios. 2. ed.** São Paulo: Contexto, 2015.
- CARNEIRO, Monica Fontenelle. **Dos manuais didáticos à compreensão do aprendiz: a relevância da metáfora no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2009. 240 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549–566, set./dez. 2004.

FERRAREZI JR., Celso. **Semântica.** São Paulo: Parábola, 2019.

FERRAREZI JR., Celso; BASSO, Renato. **Semântica, semânticas: uma introdução.** São Paulo: Contexto, 2021.

FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

GIBBS, Raymond. **The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding.** New York: Cambridge University Press, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ILARI, Rodolfo. Prefácio. In: FERRAREZI JR., Celso; BASSO, Renato. **Semântica, semânticas: uma introdução.** São Paulo: Contexto, 2021.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas, SP: Pontes, 1997.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana. Coordenação de Mara Sophia Zanotto.** Tradução de Vera Maluf. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by.** Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, George; TURNER, Mark. **More than cool reason: a field guide to poetic metaphor.** Chicago: University of Chicago Press, 1989.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense.** São Luís: Governo do Maranhão, 2022.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Org. Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, A. Soares da. **A linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística.** Revista Portuguesa de Humanidades, 1997. Disponível em: <https://ciencia.ucp.pt/pt/publications/a-lingu%C3%ADstica-cognitiva-uma-breve-introdu%C3%A7%C3%A3o-a-um-novo-paradigma->. Acesso em: 15 jun. 2024.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: [https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_e\\_elaboracao\\_de\\_teses\\_e\\_dis](https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dis)

ertacoes\_4ed.pdf. Acesso em: \_\_\_\_ (preencher).

SOUSA, A. L. F. de; COSTA, M. A. **Figuratividade: o complexo elo entre as palavras e as coisas**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 70, p. 4–14, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v41i70.6118>. Acesso em: 16 jun. 2024.

ZANOTTO, Mara Sophia. **Metáfora, cognição e ensino de leitura**. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241–254, 1995.